



Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы

Сборник материалов
VII Международного
научно-практического
семинара

Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования «Барановичский государственный университет»
Факультет педагогики и психологии
Кафедра дошкольного образования и технологий

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Сборник материалов VII Международного
научно-практического семинара

(Барановичи, 24—25 марта 2016 года)

Барановичи
БарГУ
2016

В сборнике материалов VII Международного научно-практического семинара «Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы» представлены результаты научных исследований, экспериментальной, инновационной, практической деятельности и передового педагогического опыта научных работников и практиков в Республике Беларусь, Российской Федерации, Украине, Приднестровье, Республике Польша в области дошкольной педагогики, детской психологии, частных методик, специального и инклюзивного образования, а также подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов системы дошкольного образования.

Адресуется руководителям учреждений дошкольного образования, педагогическим работникам, психологам, специалистам системы дошкольного образования, специального образования в области дошкольного, студентам учреждений высшего образования, магистрантам, аспирантам, научным работникам, родителям детей дошкольного возраста.

Редакционная коллегия:

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

Рецензенты:

кандидат педагогических наук, начальник отдела дошкольного образования
Министерства образования Республики Беларусь *А. Л. Давидович*,
кандидат педагогических наук, доцент, заместитель декана по учебной работе факультета педагогики
и психологии детства учреждения образования «Могилёвский государственный университет
имени А. А. Кулешова» *М. Н. Дедулевич*,
доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой спортивных дисциплин,
профессор кафедры спортивных дисциплин учреждения образования «Мозырский государственный
педагогический университет имени И. П. Шамякина» *Н. В. Зайцева*,
доктор педагогических наук, заведующий кафедрой теории и методики дошкольного
и начального образования федерального государственного бюджетного образовательного учреждения
высшего профессионального образования «Забайкальский государственный университет» *А. И. Улзытуева*

СОДЕРЖАНИЕ

К читателю	7
------------------	---

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Боякова Е. В. Диагностика отношения к музыке детей дошкольного возраста	8
Васильева О. К. Способы педагогической поддержки предпосылок ролевого поведения у детей от 2 до 3 лет	10
Васильева О. К. Планирование образовательного процесса по развитию сюжетно-ролевых игр дошкольников	12
Гаўрыльчык А. С. Фарміраванне звязнага маўлення ў дзяцей дашкольнага ўзросту праз выкарыстанне метаду нагляднага мадэліравання	14
Громадская Е. В., Конопацкая Т. С. Роль занятий-тренингов в формировании основ экологической культуры у воспитанников старшего дошкольного возраста	15
Далид Ж. Н. Логико-математическое развитие детей дошкольного возраста посредством использования дидактического пособия «логические блоки Дьенеша»: теоретический аспект	17
Дубинина Д. Н. Интегрированные занятия с содержанием образовательных областей «Ребёнок и общество» и «Развитие речи и культура речевого общения» учебной программы дошкольного образования в группах кратковременного пребывания детей	20
Железнякова З. Р. Субъектные проявления ребёнка в разных видах деятельности	21
Захарченко Н. Ф. Организация работы по изобразительной деятельности с одарёнными детьми дошкольного возраста	24
Ирчиц Н. В. Использование метода проектов в работе с детьми дошкольного возраста	25
Казарчук Г. Н. Развитие субъектной позиции ребёнка дошкольного возраста в экологическом образовании	28
Кветко З. Н., Руднева А. Э. Формирование художественных способностей школьников средствами нетрадиционных графических техник	30
Кит Г. Г. Организация поисково-исследовательской деятельности детей дошкольного возраста	32
Ковалевская А. В. Организация образовательного процесса в учреждении дошкольного образования в области партнёрства с родителями воспитанников	34
Комарова И. А., Леохина А. Н. Исследование компетентности родителей в сфере защиты и обеспечения прав детей в условиях семьи и учреждения дошкольного образования	36
Кондратюк С. В. Теоретические аспекты понятия «педагогическая компетентность родителей» и её структура	37
Коренева-Леонтьева Е. В., Кривецкая С. Л. Алгоритм проектирования содержательного раздела образовательной программы	39
Королёва Н. А. Культура речевого общения как образовательный результат и личностное качество педагога: теоретический аспект	42
Косенюк Р. Р., Шашок В. Н. Педагогическая диагностика в образовательном процессе учреждения дошкольного образования: основные подходы	44
Кукк Л. Г. Экспериментальная деятельность как один из факторов повышения эффективности образовательного процесса в учреждении дошкольного образования	46
Литвишко Е. Н. Социализация старших дошкольников средствами сказки	48
Миськова Н. Н. Программа «Дошкольникам — образование для устойчивого развития»: практический аспект	50
Можарова Т. А. Критерии оценки развития творчески направленной двигательной деятельности детей старшего дошкольного возраста	52
Мындыкану Л. А. Социализация как условие формирования этнических представлений детей от 5 до 6 лет ..	54
Никашина Г. А. Интеллектуальное творчество детей дошкольного возраста	55
Никашина Г. А., Костенко Н. Н. Игровая модель организации образовательного процесса в учреждении дошкольного образования	58
Онофрийчук Л. О., Савченко М. С. Развитие актёрского мастерства у детей дошкольного возраста ...	60
Пролат Е. Н. Воспитание гуманности у детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с произведениями изобразительного искусства	62
Расолько О. И. Роль театрального искусства в процессе формирования личности ребёнка дошкольного возраста	64
Рублевская Е. А. Организация работы по образовательным областям «Ребёнок и природа», «Искусство. Музыкальная деятельность» в группах кратковременного пребывания воспитанников от 1 года до 3 лет ...	66
Руднева А. Э., Кветко З. Н. Возможности использования технологии обновления одежды в творческой проектной деятельности учащихся по трудовому обучению	68
Семашкина Г. М. Некоторые аспекты активизации умственной деятельности дошкольников в процессе ознакомления с природой	70
Солищева О. В. Проектирование образовательной деятельности в детском саду	72
Соловей А. С. Особенности формирования образной речи дошкольников	74
Старовойт Л. В. Полихудожественный подход к творческой деятельности дошкольников в учебно-воспитательном процессе	76

Сухинина Н. М. Современные подходы к организации образовательного процесса в учреждении дошкольного образования	78
Федосик Н. П. Формирование правил культуры общения у детей старшего дошкольного возраста	80
Чаплыгина О. А. Экспериментально-исследовательская деятельность в образовательном процессе	82
Шавель Е. К. Игра: компетентностный подход к управлению	84
Шавель В. М. Розвиток зв'язного мислення дашкольникаў праз выкарыстанне метадаў і прыёмаў інавацыйных тэхналогій	86
Шут И. Т. Основные подходы преемственности между дошкольным образованием и первой ступенью общего среднего образования	88
Ярмошук О. С. Детский сад для детей: модель развивающей среды учреждения дошкольного образования	90

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ В ОБЛАСТИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Анисимова Е. Э. Внедрение педагогики устойчивого развития в дошкольных учреждениях Украины	93
Богатко И. З. Пути повышения эффективности деятельности педагогического совета учреждения дошкольного образования в соответствии с нормативными требованиями	95
Дубешко Н. Г., Никишова А. В. Академическая мобильность студентов учреждений высшего образования	97
Зданевич Л. В. Возможности использования сетевых сообществ (блогов) как средства делового интерактивного взаимодействия преподавателя и студентов	99
Игнатюк И. Г., Миськова Н. Н. Внедрение инновационных технологий в деятельность дошкольного учебного заведения	101
Калмыков Г. В. Психолингвистические проблемы профессионально-речевой деятельности воспитателя дошкольного учреждения	103
Каскевич Е. В. Система дошкольного образования в Республике Польша на примере функционирования дошкольного учреждения «Бурштиновый замок» в Калише	105
Лазаренко Н. И. Особенности развития форм организации учебного процесса по изучению украинского языка: исторический аспект	106
Лапшина И. Н. Подготовка будущих воспитателей дошкольных учебных заведений к формированию социальной зрелости старших дошкольников	108
Литвина Н. В., Цалко Т. А. Формирование компетентности педагогов учреждений дошкольного образования в сфере сотрудничества с семьями воспитанников	111
Малиновский Е. Л. Ценностные ориентации супругов с разным уровнем удовлетворённости браком	113
Машкина Л. А. Практические аспекты деятельности вальдорфского детского сада	115
Мельник О. А. Повышение профессиональной компетентности специалистов дошкольного образования в условиях поликультурного образовательного пространства	117
Никашина Г. А. Методологические основы образовательного процесса опережающего развития интеллектуально-творческого потенциала студентов	119
Осипенко И. Г. Некоторые аспекты подготовки будущих воспитателей к использованию здоровьесберегающих технологий в учреждениях дошкольного образования	121
Песоцкая Л. С. Современные подходы к обеспечению детей дошкольного возраста образованием в контексте управленческой деятельности	123
Пехота Г. В. Культура здоровья как важная составляющая личностно-профессионального развития педагога	127
Полевинова О. Б. Опыт внедрения дошкольного медиаобразования на Херсонщине	129
Рзаева Ж. В., Жерко Д. И., Русак Н. В. Эмпатические способности работников учреждений дошкольного образования	131
Соколовская А. С. Формирование толерантности в педагогическом общении будущих воспитателей на основе педагогического наследия В. А. Сухомлинского	132
Тарусова Л. Г. Модернизация содержания повышения квалификации руководителей учреждений дошкольного образования на основе компетентностного подхода	135
Уранова Г. Г. Концептуальные основы организации методической работы по повышению профессиональной компетентности педагогов учреждений дошкольного образования	137
Цюпак И. Н. Терминологическое поле понятия «новация педагогическая»	139
Шарабайко О. Г. Исследование информационно-коммуникативной компетентности специалистов дошкольного образования	141
Швец Т. А. Учебно-методическое обеспечение подготовки будущих воспитателей дошкольных учебных заведений	143
Шкнай Л. В. История проблемы использования информационно-коммуникационных технологий в образовательной среде учреждений дошкольного образования за рубежом и в Республике Беларусь	145
Ярмолинская М. М. Самостоятельная работа слушателей переподготовки как условие повышения их профессиональной компетентности	147
Яценко Т. Е., Пилипчук А. Н. Виктимное поведение как предиктор эмоционального выгорания педагогов	149

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Александрович Т. В., Мерзликина Н. Е. Педагогическая поддержка развития вербальной креативности у детей старшего дошкольного возраста	152
Бабылёва О. Н. Представления об эмоциональности дошкольников как компонент психологической культуры родителей	154
Буйко А. В. Значение сенсомоторных игр в развитии сенсорных процессов у детей младшего дошкольного возраста	157
Бурец Ю. М. Особенности креативного мышления в организации здоровьесбережения и безопасной жизнедеятельности человека	159
Варанецкая-Лосик Е. И. Состояние проблемы формирования коммуникативно-познавательных умений в процессе ознакомления с рукотворным миром у старших дошкольников	161
Евлаш Т. В. Развитие эмоционально-волевой сферы субъектов воспитательного процесса как альтернатива наказаниям	162
Имбер В. И. Обеспечение информационной безопасности детей в современном обществе	165
Комкова Е. И. Соотношение когнитивных и аффективных процессов при решении познавательных задач у дошкольников	168
Кондрашова В. О. Межпоколенный диалог в диаде «ребёнок—прародители» на основе межличностного взаимодействия	170
Лалина Ю. С. Основы психолого-педагогического сопровождения дошкольников	172
Лось О. Н. Адаптация ребёнка к детскому саду	174
Лохвицкая Л. В. Куклотехника как средство психокоррекции в нравственном воспитании дошкольников	176
Ляшова Н. С. Развитие социальных коммуникаций детей старшего дошкольного возраста как условие создания благоприятного микроклимата в группе учреждения дошкольного образования	179
Мельникова Т. Ю. Методика использования музыкального искусства в условиях психолого-педагогической адаптации к школе	181
Мысан И. В. Психолингвистические особенности понимания детьми старшего дошкольного возраста фразеологизмов	183
Немцова Г. Д., Мальчихина В. А. Интеллектуальное развитие детей старшего дошкольного возраста в процессе формирования элементарных математических представлений	185
Немцова Г. Д. Социально-психологическая адаптация детей к учреждению дошкольного образования	187
Нестер Е. Ф. Социальный интеллект и положение дошкольника в группе сверстников	189
Пицуха И. С. Сказкотерапия как средство развития детей дошкольного возраста	191
Старченко В. Н., Хорик Т. А., Крашенинникова Н. В. Инновационный подход к профилактике отклоняющегося поведения у детей дошкольного возраста на основе православных традиций и ценностей белорусского народа	193
Ткач Л. Т., Герасютенко Н. Н. К вопросу об условиях стимулирования детского экспериментирования	195
Харченко Н. В. Психологическое сопровождение развития у дошкольников аудирования в единстве с когнитивными процессами: интегрированный подход	197
Яценко Л. В. Формирование личности ребёнка в процессе гендерной социализации	200

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА УРОВНЕ ДОШКОЛЬНОГО

Арнольд Д. В., Ножка И. А., Шило О. В. Инклюзия как неотъемлемая часть развития современного общества	203
Варвашевич О. Ю. Организация предметно-развивающей среды в специальной группе государственного учреждения образования «Жемчужненский ясли-сад»	204
Герасименя Л. И. Перспективы развития специального и инклюзивного образования на уровне дошкольного	207
Дмитрук И. С. Элементы ТРИЗ-технологии как средство развития связной речи детей	209
Канюка М. И., Садовски М. В. Проблема формирования коммуникативной компетенции у детей с нарушениями речи (на региональном компоненте)	211
Коневега В. А. Развитие речемыслительных способностей детей с тяжёлыми нарушениями речи дошкольного возраста посредством использования ТРИЗ-технологии	214
Костечко С. С. Подготовка детей с общим недоразвитием речи к обучению грамоте посредством использования коррекционно-развивающих игр и занимательного наглядного материала	216
Коханская С. В. Формирование певческих навыков и речевое развитие детей дошкольного возраста в процессе коррекции у них различных патологий	218
Кривуть М. Л. Особенности отношения дошкольников к сверстникам с особенностями психофизического развития	220
Кулешова Н. В. Метод проектов как метод интегрированного обучения детей дошкольного возраста	222
Рутковская М. А. Коррекция фонетико-фонематического недоразвития речи у детей дошкольного возраста	224
Тозик Е. В., Волчок И. И., Шарапо С. В., Бурнина В. Г. О диагностическом обследовании детей с нарушениями речи	226
Филимонова Н. И., Трищина Т. И., Васюкевич И. В. Коррекционно-развивающая деятельность детей дошкольного возраста как основа физического воспитания в условиях инклюзии	228

Фомина И. С. Художественное восприятие и его значение в формировании эстетического сознания учителей	230
Цырулик Н. С. Организация и методика обследования детей с фактором риска возникновения дис- калькулии	233
Черник В. Ф. Нарушения высших психических функций у детей дошкольного возраста	235

ОРГАНИЗАЦИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ И БЕЗОПАСНОЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Арнольд Д. В., Шилов О. В., Берташ А. И. Здоровьесберегающая среда как средство сохранения здоровья детей раннего возраста	238
Арнольд Д. В., Шилов О. В. Организация здоровьесбережения и безопасной жизнедеятельности детей раннего и дошкольного возраста	239
Богущ Е. А. Использование новых форм и методов воспитания, направленных на организацию в учреждении образования здоровьесберегающего и здоровьесформирующего пространства	241
Дерман С. А. Воспитание правильной осанки у детей дошкольного возраста	243
Дивисенко О. Н., Красько Е. А., Романко О. Г. Положительный эффект современных оздоровительных систем на занятиях по физической культуре студентов учреждений высшего образования	244
Зыкова И. А. К вопросу сотрудничества учреждения дошкольного образования и семьи в формировании основ здорового образа жизни детей дошкольного возраста	246
Козлова С. С. Интеграция образовательной и лечебно-оздоровительной деятельности как условие сохранения и укрепления здоровья воспитанников	249
Комарова И. А., Кравцова В. С. Некоторые аспекты формирования культуры безопасной жизнедеятельности детей в образовательном процессе учреждения дошкольного образования	251
Лобковская Е. А. Здоровье как жизненная ценность	253
Лобковская Е. А. Эмоциональное благополучие студентов во взаимоотношениях с окружающими	255
Лявicka А. Д. Система работы в установе дошкольного образования на здоровьесбереженні і безпеку життєдіяльності дітей	257
Новаш Т. С., Самусик А. И. Основы формирования у дошкольников позиции созидателя в отношении своего здоровья	259
Тристен К. С. Формы обучения детей уходу за полостью рта студентами во время педагогической практики в учреждениях дошкольного образования	260
Тристен К. С., Казимирчик Ж. В., Красикова В. А. Организация работы «Материнской школы» в филиале кафедры дошкольного образования и технологий	262
Черник В. Ф. Педагогический контроль за гигиенической организацией образовательного процесса в учреждении дошкольного образования	264
Шахрай Т. И. Организация здоровьесбережения и безопасной жизнедеятельности детей раннего и дошкольного возраста	267

Дошкольное образовательное пространство в последнее десятилетие динамично развивается. Несмотря на многообразие новых форм организации дошкольного образования, неизменным остаётся создание внешних и внутренних условий для гуманистической ориентации растущей личности. Об этом свидетельствуют материалы, представленные на VII Международном научно-практическом семинаре «Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы».

Включённые в данный сборник статьи актуальны и своевременны, поскольку отражают накопленный опыт в области дошкольного образования, определяют основные проблемы, тенденции и перспективы его развития на современном этапе. В издании представлены материалы исследований ведущих представителей научного сообщества Беларуси, Украины, России, Польши, Приднестровья, а также практиков системы дошкольного образования, что определяет международный характер сборника. Следует отметить, что все материалы объединены в пять разделов и затрагивают различные направления современного дошкольного образования: организацию образовательного процесса в учреждении дошкольного образования; дополнительное образование взрослых в области дошкольного образования; психологическое сопровождение детей раннего и дошкольного возраста; перспективы развития специального и инклюзивного образования на уровне дошкольного; организацию здоровьесбережения и безопасной жизнедеятельности детей раннего и дошкольного возраста.

Пристальное внимание уделено дошкольному детству как уникальному этапу развития личности. Содержание включённых в сборник статей направлено на актуализацию, научное осмысление и практическое решение следующих проблем современного дошкольного образования: обеспечение разностороннего развития личности ребёнка и преемственности всех ступеней образования; повышение эффективности деятельности специалистов учреждения дошкольного образования по социально-нравственному, интеллектуально-познавательному, художественно-творческому развитию ребёнка-дошкольника в тесном взаимодействии с семьёй; повышение качества научно-методического обеспечения и разнообразие предлагаемых методик здоровьесбережения в целях оказания должного влияния на улучшение состояния физического, психического, социального здоровья детей дошкольного возраста; повышение уровня информационной культуры педагогов учреждений дошкольного образования и их умений качественно адаптировать учебно-методический материал к практике образовательного процесса; усиление практико-ориентированной подготовки специалистов в условиях тесной преемственности средних специальных учреждений, учреждений высшего образования, а также дополнительного образования с ориентацией на реальные потребности и актуальное состояние практики дошкольного образования.

Включённые в сборник статьи имеют как научно-методический, так и практико-ориентированный характер, что подчёркивает значимость представленных материалов в решении актуальных проблем современного дошкольного образования.

Данные материалы могут быть использованы для дальнейшего научного осмысления обозначенных проблем, а также практической деятельности специалистов системы дошкольного образования.

Рецензенты
М. Н. Дедулевич, А. И. Улзытуева

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 373.2

Е. В. Боякова,

кандидат педагогических наук

*Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт художественного образования и культурологии Российской
академии образования», Москва, Российская Федерация*

ДИАГНОСТИКА ОТНОШЕНИЯ К МУЗЫКЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Выявление отношения детей дошкольного возраста к музыке — трудоёмкий процесс. Велика вероятность субъективности как в подборе методик, так и в интерпретации результатов. Связано это с возрастными особенностями дошкольников. Методы диагностики, предлагаемые учёными, вплетены в диссертационные исследования и, как правило, направлены на решение их задач. Цель данной работы — выявить некие общие точки в диагностике отношения детей к музыке на основе анализа исследований. Метод исследования — сравнительный анализ научной литературы.

Основная часть. Для выявления особенностей восприятия детьми дошкольного возраста музыки и выражения отношения к ней психологом С. Н. Беляевой-Экземплярской в 1924 году была проведена серия экспериментов. Её идейным вдохновителем был известный педагог-музыкант и методист музыкального воспитания Н. А. Метлов. Группу детей составили дошкольники 6,5—7,5 лет, посещавшие детские сады, в которых они к моменту начала эксперимента два года занимались на музыкальных занятиях (разучивали песни, обучались ритмике, имели опыт иллюстрации песен движениями и словами). После прослушивания музыки дети должны были устно ответить на вопросы: «Какая это музыка?», «Что это такое?». Ответы позволили определить, что для детей является «музыкальным предметом». Это значит, во-первых, отождествить с какой-нибудь знакомой музыкой или хотя бы найти сходство и таким путём установить место, какое занимает данный отрывок среди музыкальных категорий; во-вторых, указать некое характерное свойство, например, скорая; в-третьих, приписать какое-нибудь выразительное значение; в-четвёртых, дать эстетическую оценку: хорошая, скучная, непонятная [1, с. 74].

Подобные серии проводились с исполнением разных музыкальных произведений для выявления чуткости детей к мелодии и гармонии. Применялись парные сравнения произведений. Указанное исследование было первым и послужило толчком к постановке других экспериментов. Оно и сегодня не потеряло своей актуальности.

Основоположник научной школы музыкального воспитания детей дошкольного возраста Н. А. Ветлугина разработала модель эстетического отношения ребёнка к музыке и музыкальной деятельности. Она предполагает, что данная модель как определяющий фактор эстетического развития ребёнка позволит управлять его музыкальным развитием на основе индивидуальных особенностей. Основным показателем развития эстетического отношения к искусству, эстетической воспитанности и обучаемости педагог назвала музыкально-творческие способности.

В своей научно-практической деятельности Н. А. Ветлугина много внимания уделяла диагностике музыкального развития детей дошкольного возраста [2]. По тому, насколько дошкольники «продвинулись» в своём развитии, оценивались результаты работы. Н. А. Ветлугина наметила три направления проверки уровня музыкального развития: эстетическое отношение к музыке и музыкальной деятельности (музыкальные интересы, память, начальные проявления вкуса, музыкальный слух, творческие способности), усвоение музыкального репертуара, овладение некоторыми знаниями о музыке и практическими умениями (пение, танцы, игра на детских музыкальных инструментах). Задания для детей усложнялись с возрастом (возрастной группой). Большинство заданий комплексно диагностировало все направления. Например, задание по движению в соответствии с музыкой показывало, как ребёнок реагирует на смену частей (музыкальный слух) и владеет техникой исполнения бега и прыжков.

О. П. Радынова эстетическое (эмоциональное) отношение к музыке включила в диагностику способностей при выявлении ладового чувства: интерес к музыке, наличие любимых произведений, просьба ребёнка повторить исполнение при восприятии музыки, внешняя эмоциональная реакция, сосредоточенность внимания при прослушивании [3]. И. В. Груздова, следуя доказанным теоретическим положениям своего исследования, описывает признаки, по наличию которых у младших

дошкольников можно констатировать эмоциональную отзывчивость на музыку: «наличие эмоционального отклика, сопереживания, осознания выразительности музыкальных интонаций и внешне выраженного положительного эмоционально-оценочного отношения» [4, с. 84].

В исследовании Е. В. Бояковой была подробно разработана методика диагностики интереса у детей старшего дошкольного возраста, среди заданий которой было выявление умения пользоваться словесными характеристиками музыкального образа, наличия предпочтений и мотивированности выбора при восприятии музыки, знаний о музыке (беседа), предпочтений при сравнении произведений разного художественного качества и др. Критериями оценки уровня развития интереса дошкольников к музыке являются следующие: наличие эмоционального отклика на музыку, сосредоточение внимания, длительность восприятия, умение характеризовать содержание музыкальных произведений, наличие знаний о музыке и мотивированность музыкальных предпочтений [5].

В исследовании С. А. Фадеевой были определены критерии оценочного отношения к музыке детей старшего дошкольного возраста: «эмоциональная отзывчивость на музыку, желание слушать произведения музыкальной классики, степень аргументированности суждений о музыке на основе активного использования музыкально-эстетических знаний, наличие творческих оценочных действий и их адекватность эмоционально-образному содержанию музыки» [6, с. 73].

Л. Н. Мартынова называет следующие показатели эмоциональной отзывчивости воспитанников детских домов старшего дошкольного возраста: различение основных эмоций, передаваемых музыкальным произведением (различает, обозначает, называет); соотнесение собственных эмоций с эмоциональной палитрой конкретного музыкального произведения; узнавание знакомой музыки и проявление эмоциональной реакции при повторном прослушивании; владение способами выражения эмоций (мимика, движения, поведение, речь и др.) [7].

Схожие критерии встречаем в работах, изучающих младших школьников. В работе В. В. Бахтина раскрыты критерии сформированности эмоционально-ценностного отношения к музыкальной деятельности у младших школьников. Его предлагается выявлять по следующим показателям: когнитивный компонент (знания и информированность в музыкальной деятельности, познавательный интерес), эмоционально-оценочный (эмоциональный отклик во время восприятия музыки, эмоционально-ценностные суждения, музыкальные предпочтения), продуктивно-рефлексивный (умения и навыки в музыкальной деятельности, проявления творчества, самооценка и рефлексия учебных и творческих достижений) [8].

О формировании эстетического отношения младших школьников к музыке писала Е. В. Сыпко. На первое место она ставит развитие музыкальных способностей, приобретение школьниками навыков музыкальной деятельности и доминирование эстетической потребности. Ведущая роль в формировании эстетического отношения отдана правильному построению учебного процесса на уроке музыки [9]. Таким образом, в школе на первое место выходит не собственно музыка, а музыкальная деятельность учащихся и познавательная составляющая деятельности. Такой подход, с одной стороны, отвечает требованиям школьной дидактики, с другой — нивелирует освоение музыки как искусства, содержанием которого являются, прежде всего, эмоции и эмоциональное отношение автора музыки к выражаемому.

Представляют интерес критерии выявления эстетического отношения к окружающей действительности. Э. Ф. Москалёвой разработаны критерии эстетического отношения младших школьников к окружающему миру: интерес и положительная установка на эстетическую активность, наличие совокупности знаний в области искусства, положительный отклик на предметы искусства, художественные явления, умение высказывать собственные оценки и суждения, сформированность творческих умений, активное использование багажа знаний, умений и навыков в творчестве [10].

Наиболее часто встречающиеся методики выявления отношения к музыке состоят из следующих тестов: беседа с ребёнком, наблюдение на занятиях за свободной и специально организованной деятельностью, специальные задания (тесты).

Заключение. Эмоциональная отзывчивость на музыку у детей младшего и старшего дошкольного возраста выступает ведущим критерием выявления отношения к музыке. Все критерии, по которым можно сделать вывод о наличии или отсутствии у ребёнка-дошкольника ценностного (оценочного) эстетического отношения к музыке, можно разделить на группы: эмоциональные (эмоциональная реакция на произведение музыки, интонационная, речевая выразительность, соотнесение собственных эмоций с эмоциональным содержанием музыкального произведения), познавательные (овладение знаниями и практическими умениями, умение характеризовать произведение, узнавать знакомое произведение, усвоение музыкального репертуара), творческие (творческое воплощение музыкальных образов в движении, пении, рисовании и т. д., развитие музыкально-творческих способностей), психологические (развитость музыкального слуха, длительность восприятия, сосредоточенность внимания), мотивационные (мотивированность (аргументированность) выбора, наличие интереса к музыке, наличие любимого произведения, желание повторного прослушивания понравившегося произведения).

Список цитируемых источников

1. Беляева-Экземплярская С. Н. Музыкальное переживание в дошкольном возрасте // Сб. работ физиолого-психол. секции / Ин-т музык. науки. М., 1925. Вып. 1. С. 65—95.
2. Ветлугина Н. А., Кенеман А. В. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду. М. : Просвещение, 1983. 255 с.
3. Радынова О. П., Катинене А. И., Палавандишвили М. Л. Музыкальное воспитание дошкольников. М. : Владос, 1994. 223 с.
4. Груздова И. В. Развитие эмоциональной отзывчивости на музыку у детей младшего дошкольного возраста : дис. ... канд. пед. наук. М., 1998. 238 с.
5. Боякова Е. В. Воспитание интереса к музыке у детей старшего дошкольного возраста : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2001. 16 с.
6. Фадеева С. А. Развитие оценочного отношения к музыке у детей старшего дошкольного возраста : дис. ... канд. пед. наук. М., 2001. 192 с.
7. Мартынова Л. Н. Формирование эмоциональной отзывчивости на музыкальные произведения у 5—7-летних воспитанников детских домов (на материале праздников) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Елец, 2008. 23 с.
8. Бахтин В. В. Формирование эмоционально-ценностного отношения младших школьников к музыкальной деятельности в процессе музыкального образования в начальной школе : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Пенза, 2011. 24 с.
9. Сылко Е. В. Формирование эстетического отношения к музыке у младших школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2004. 28 с.
10. Москалёва Э. Ф. Формирование эстетического отношения младших школьников к окружающему миру (на примере занятий по художественной росписи) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ульяновск, 2007. 24 с.

УДК 373.21:316.663.5-053.4

О. К. Васильева,

кандидат педагогических наук, доцент

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

СПОСОБЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ПРЕДПОСЫЛОК РОЛЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ ОТ 2 ДО 3 ЛЕТ

Введение. Сюжетно-ролевую игру называют арифметикой социальных отношений, так как в ней ребёнок впервые моделирует социальные отношения, которые в реальной жизни закрыты для него материальными предметами. В игре происходит первичная эмоционально-действенная ориентация ребёнка в смыслах человеческой деятельности, возникает потребность действовать как взрослый. Реализовать эту потребность ребёнку помогает принятие на себя роли «желаемого взрослого», которое теснейшим образом связано с его эмоциями и чувствами. Ребёнок принимает на себя роль добровольно, по жребию или по воле случая, поэтому создание им образа связано с принципом удовольствия. Ребёнок активно и с радостью играет эту роль (она часто соответствует его идеалу), отождествляя себя с героем. С точки зрения И. М. Сеченова, сливая себя с любым образом, ребёнок начинает любить его свойства. В этом вся моральная сторона человека. Выбор роли в игре — это выбор мотива поведения.

Основная часть. Роль — это изображение того или иного конкретного, реально существующего или обобщённого лица в типичных для него проявлениях, набор действий и высказываний, специфичных для какого-либо лица [1]. Роль конституирует, выстраивает игру, определяет действия, высказывания, характер и поведение действующего лица, его отношение к другим участникам игры. Она является основой для создания образа того человека, которому ребёнок подражает в игре. Взять на себя роль — значит действовать как кто-то, «стать другим». Для того чтобы перевоплотиться в «другого», ребёнку нужно освоить линию поведения этого «другого», передать его образ и присвоить всю или хотя бы основную систему действий, которая эту роль выражает. Через роль ребёнок познаёт эмоциональный мир другого человека, богатство человеческих чувств, поступков, реализует свои знания и представления, свою внутреннюю активность.

Развитие умений ребёнка брать на себя роли происходит в определённой последовательности. Сначала дети начинают выполнять два-три действия какого-то лица, сравнивают себя с этим лицом («я как мама»), но роль не называют. Позже они начинают выполнять цепочку действий, связанных с ролью и соответствующих реальной жизненной логике действий. Затем дети называют свою роль до начала игры. Постепенно появляется специфическая ролевая речь, обращённая к партнёру по игре и соответствующая собственной роли и роли, выполняемой партнёром. И, наконец, к старшему дошкольному возрасту роли становятся ясно очерченными и выделенными. На протяжении всей игры ребёнок ясно ведёт одну линию поведения. Ролевые функции в играх детей взаимосвязаны. Речь носит явно ролевой характер, она определяется и ролью говорящего, и ролью того, к кому обращена. Отличительной особенностью этого уровня развития роли является то, что система действий ребёнка соотносится с логикой реальных социальных отношений и их социальным смыслом.

Одной из задач нашего исследования является изучение способов педагогической поддержки предпосылок ролевого поведения у детей раннего возраста и способов его развития. Анализ исследований педагогов и психологов (Д. В. Менджеричкой, Л. С. Славиной, Д. Б. Эльконина) показал, что в первые два с половиной года жизни ребёнка его игры протекают без роли и называются сюжетными [2].

Способность принимать на себя роль взрослого человека появляется у ребёнка уже к концу третьего года жизни. Появление этой способности в раннем возрасте психологи и педагоги объясняют развитием базовых элементов самосознания — осознанием своего имени, внешнего облика, половой принадлежности, употреблением личных местоимений к самому себе.

Развитие базовых элементов самосознания, открытие своего «Я» позволяют ребёнку воспринимать взрослого как образец поведения, с которым он сравнивает свои действия. Малыши начинают понимать, что их действия похожи на действия взрослых: они что-то делают как мама, папа, врач, но роль ещё не называют. Этот период в развитии ролевого поведения психологи называют «ролью в действии».

Способность принять на себя, т. е. умение вообразить и отобразить себя кем-то другим (мамой, папой, врачом), появляется немного позже, так как связана с умением ребёнка выполнять цепочку взаимосвязанных между собой действий, характерных для изображаемого персонажа.

Н. Ф. Тарловская отмечает, что сначала ребёнку легче войти в роль взрослого, чем выполнить роль. Он может надеть белый халат, взять в руки термометр и важно ходить по комнате, изображая врача, но никаких действий при этом не совершает. В данном случае можно считать, что ребёнок вошёл в образ, но роль не выполняет. Только тогда, когда он начнёт ставить термометр, делать уколы, интересоваться здоровьем пациента, т. е. совершать игровые действия, характерные для врача, можно считать, что он выполнил роль [3]. Появление ролевого поведения у детей раннего возраста можно считать высшим этапом развития сюжетно-отобразительной игры.

Что же нужно делать педагогу? Следует помнить о том, что умение сравнивать свои действия с действиями взрослых не приходит само собой, этому нужно учить. З. Р. Железнякова и Л. Г. Лысюк предлагают свою методику принятия ребёнком роли взрослого [4]. Сначала взрослый должен помочь ребёнку узнать в своих действиях действия других людей. Так, после выполнения им некоторых игровых действий взрослый говорит малышу: «Ты лечишь меня как врач. Наташенька у нас врач», «Машенька моет посуду как мама. Маша — мама!». Дети с удовольствием подхватывают это и в следующий раз бегут к нему с вопросом: «Я как кто даю лекарство?».

Помочь ребёнку взять на себя роль можно и другим способом, например, начать игру с ситуации, в которой взрослому нужна какая-либо помощь: «О, как болит голова! Даже работать не могу! Нужен врач, чтобы он меня полечил. Где же врач? Кто послушает меня и измерит температуру? Может быть ты, Сашенька? Саша, ты будешь врачом?». После выполнения игровых лечебных процедур нужно обязательно похвалить ребёнка: «Какой хороший у нас врач Сашенька! Саша, ты врач?».

Н. Ф. Тарловская разработала методику ознакомления детей с ролью тех взрослых, чья профессиональная деятельность имеет характерные внешние атрибуты (повар, врач, моряк, фотограф) [5].

Педагог, играя с детьми в усвоенные ранее игры, выбирает удобный момент и даёт образец вхождения в образ взрослого: обозначает себя представителем какой-либо профессии, используя выразительный атрибут, показывает два-три действия с ним, но детей к выполнению этих игровых действий не привлекает. Затем создаётся ситуация появления фотографа, врача, милиционера и т. п.

Познакомив таким способом детей с несколькими образами взрослых, можно организовать игру в отгадывание профессий по атрибутам. Это может сделать сам педагог, а в условиях сельской местности, где большинство групп разновозрастные, к показам можно привлечь старших детей, поочередно меняя им атрибуты и элементы специальной одежды (шапочку и халат у врача, фуражку у милиционера, фотоаппарат у фотографа). После каждого показа нужно спрашивать детей: «Отгадайте, кто я?», «Кто это?». Затем можно предложить детям самим выбрать какой-либо атрибут и «вообразить» себя кем-то. Для этого со старшими детьми нужно подготовить по два-три одинаковых атрибута и разместить их вместе с другими аксессуарами в удобном месте. Затем необходимо наблюдать за поведением малышей, отмечая, какие роли привлекают их внимание и выполняют ли они в них характерные игровые действия. Если действия ребёнка соответствуют роли, это означает, что он готов к сюжетно-ролевой игре и с ним уже нужно играть по-новому. Если же, обрядившись в аксессуар, он играет, например, с мозаикой, значит, с ним ещё надо работать над вхождением в образ взрослого — носителя разных профессий.

Заключение. Анализ психолого-педагогических и проведённого экспериментального исследований позволил разработать алгоритм действий педагога по развитию у детей третьего и начала четвёртого года жизни умений понять и принять на себя роль: педагог называет себя образом «другого», берёт характерный для него атрибут, раскрывает этот образ через особенности внешнего вида героя и его характерные действия, побуждает детей принять на себя такую же роль, взять нужный атрибут и совершить несколько соответствующих действий, поощряет детей, обозначивших свои роли словом и совершивших характерные действия, эмоционально комментирует игровые действия ребёнка в этой роли, включает в совместную игру с ребёнком, предлагая выполнить новые действия, изменив ситуацию, создаёт обстановку, в которой один ребёнок выступает для другого объектом действий [6].

Конечно, умение самостоятельно выполнять различные роли — дело будущего. Дети овладевают этими умениями в полной мере только в дошкольном возрасте, однако педагогу важно не упустить этот момент.

Список цитируемых источников

1. Бочкарёва Л. П. Влияние художественных книг и картин на развитие детских игр // Вопр. умств. воспитания детей дошк. возраста. М. : МГПИ им. В. И. Ленина, 1978. С. 97—116.
2. Менджеричкая Д. В. Воспитателю о детской игре : пособие для воспитателя дет. сада. М. : Просвещение, 1982. 128 с. ; Эльконин Д. Б. Психология игры. М. : Педагогика, 1978. 304 с.
3. Тарловская Н. Ф. Современные технологии сюжетно-ролевых игр детей младшего дошкольного возраста [Электронный ресурс]. URL: <http://method.rcde.ru> (дата обращения: 16.09.2008).
4. Васильева О. К. Педагогическая поддержка сюжетно-ролевых игр детей. Мозырь : Содействие, 2013. 152 с.
5. Тарловская Н. Ф. Современные технологии сюжетно-ролевых игр детей младшего дошкольного возраста.
6. Васильева О. К. Педагогическая поддержка сюжетно-ролевых игр детей.

УДК 373.21:316.663.5-053.4

О. К. Васильева,

кандидат педагогических наук, доцент

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ПЛАНИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПО РАЗВИТИЮ СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГР ДОШКОЛЬНИКОВ

Введение. Вопросы планирования образовательного процесса по развитию сюжетных игр нередко вызывают у воспитателей дошкольного образования значительные трудности, так как в планах не учитывается творческий характер этого вида игр. Изучение анкет и анализ календарных планов позволили выявить типичные ошибки, допускаемые воспитателями дошкольного образования. Многие воспитатели дошкольного образования ежедневно планируют новую тему сюжетно-ролевой игры, практически не связывая её с работой по обогащению представлений детей. При этом жёстко планируется ход игры, последовательность сюжетной линии и игровых действий. Реализация подобных планов, как правило, приводит к выполнению шаблонных действий по указанию воспитателя дошкольного образования, отработке норм и правил поведения, отсутствию заинтересованности и увлечённости со стороны детей.

Даже когда воспитатели дошкольного образования планируют работу по обогащению представлений, связанных с игрой, они ставят задачи, направленные не на развитие игры (обогащение её содержания и сюжета, освоение основных умений, связанных с ведущим способом построения игры), а на формирование новых и закрепление старых знаний и умений. Зачастую не продумываются способы развития интересов, эмоциональных предпочтений ребёнка, способы развития ролевого и игрового взаимодействий с другими детьми. Ежедневное планирование новых игр не позволяет воспитателю дошкольного образования усложнять сюжетную линию игры, добиваться её постепенного развития.

Основная часть. Планирование сюжетно-ролевых игр детей обязательно должно быть перспективным. Только в этом случае у воспитателя дошкольного образования появляется возможность увязать между собой все основные моменты образовательного процесса (занятия, прогулки, экскурсии, целевые наблюдения, наблюдения за трудом людей разных профессий, дидактические и подвижные игры, показы и просмотры спектаклей, сценок, инсценировок, теле- и видеофильмов, мультфильмов, чтение художественных произведений, рассказы педагога, познавательные беседы, рассматривание картин, иллюстраций, исследовательская деятельность детей и детское экспериментирование) и целенаправленно использовать их в развитии сюжетных игр.

Перспективное планирование даёт воспитателю дошкольного образования возможность обеспечить развитие как содержательной, так и сюжетной стороны игры; преобразовать субъективный опыт ребёнка, который находит отражение в выборе темы, сюжета, роли, способа игрового поведения, материалов, предметов-заместителей и т. д.; усложнить способы воспроизведения детьми окружающей действительности (комбинировать игровые эпизоды, выстраивать отдельные элементы сюжета в целостное событие); создать детям индивидуальное пространство, обеспечить место и время для игры; научить детей самостоятельно создавать игровые уголки, менять и трансформировать предметно-игровую среду в соответствии с темой игры, её содержанием, перспективой дальнейшего развития; обеспечить усвоение детьми средств реализации взаимодействия со сверстниками (настраивание на позицию партнёра, обозначение своей игровой позиции, введение сверстников в свой игровой замысел и направление его развития, согласование действий с ними, оказание помощи при необходимости и т. п.).

Перспективное планирование игровой деятельности поможет осуществить преемственность в работе воспитателей дошкольного образования и обеспечить её основные направления.

Мы считаем возможным разрабатывать одну тему игры в течение месяца, что, конечно же, не означает, что дети в течение этого месяца не будут играть в другие сюжетно-ролевые игры. Играть они обязательно будут, но в том и заключается искусство воспитателя дошкольного образования, чтобы включить естественно возникающие самостоятельные игры детей в разрабатываемую игру.

Опыт показывает, что в перспективном плане по формированию сюжетно-ролевой игры обязательно должны найти отражение следующие моменты, на которые может повлиять воспитатель дошкольного образования: 1) приёмы, способствующие возникновению игры, пробуждению у детей интереса к ней; 2) методы и приёмы обогащения содержания, сюжетов игр и ролей; 3) способы организации взаимодействия со сверстниками на уровне ролевых и партнёрских взаимоотношений; 4) способы подбора и внесения игрушек, атрибутов в игру, введения в игру предметов-заместителей, игровых модулей, оформления игрового пространства.

Перспективный план по развитию сюжетно-ролевой игры может быть составлен и на более длительный период — квартал, полугодие, год. Его можно разбить на недели, выделить в нём конкретные дни, режимные моменты, содержание, задачи. Приведём фрагмент (на одну неделю) перспективного плана по развитию сюжетно-ролевых игр во второй младшей группе детского сада (таблица 1) [1].

Т а б л и ц а 1 — Фрагмент квартального плана развития сюжетно-ролевых игр во второй младшей группе на примере игры «Дом»

День недели, режимный момент	Задачи	Содержание
Понедельник, вечер	Вызвать у детей желание оборудовать куколку комнату, определить вместе с ними место для кукольной комнаты в помещении группы; закрепить название и назначение предметов мебели: шкаф, буфет, стол и стул	Внесение кукольной мебели через дидактическую игру «Андрюшины подарки»; оборудование кукольной комнаты
Вторник, занятие	Обратить внимание детей на игровые уголки, их оборудование и оформление, на то, какие игрушки там живут; определить игрушки, необходимые для дальнейшего оформления кукольной комнаты	Экскурсия по группам детского сада, беседа с детьми после экскурсии о том, какие игрушки были у детей разных групп и какие игрушки нужны для нашей кукольной комнаты
Вторник, вечер	Вместе с детьми определить место каждой игрушки в кукольной комнате; поощрять активность, инициативу и удачно найденные детьми решения; вовлекать в процесс расстановки мебели нерешительных и застенчивых детей	Продолжение оборудования кукольной комнаты
Пятница, вечер	Вызвать интерес к интерьеру комнаты; показать, как можно оформить кукольную комнату	Рассматривание иллюстраций на тему «Жизнь детей в детском саду и дома»

В квартальном плане развития сюжетно-ролевых игр детей младшего дошкольного возраста предлагаются примерные задачи и содержание наиболее популярных среди детей этого возраста игр: «Дом», «Детский сад», «Дочки-матери», «Больница», «Игра в сказку».

Организация сюжетно-ролевых игр осуществляется преимущественно в режимных моментах (в утренний отрезок времени и во второй половине дня), не остаются без внимания и занятия, поэтому в перспективном плане указывается тот отрезок времени, который целесообразнее использовать в работе по развитию сюжетно-ролевых игр дошкольников.

При планировании образовательного процесса по развитию сюжетно-ролевых игр следует учитывать генезис сюжетно-ролевой игры: от предметно-игровых действий и цепочки последовательных предметно-игровых действий с игрушками к ролевому поведению, когда ребёнок меняет игровые роли, ведёт ролевые диалоги, и, наконец, к развёртыванию последовательности событий, преимущественно в речевом плане с минимальным их опредмечиванием.

Заключение. Перспективное планирование сюжетно-ролевых игр даёт возможность видеть картину развития сюжета и содержания игры, чётко представлять, что должен делать педагог в течение этого времени: какие игрушки и с помощью каких приёмов внести, какие игровые уголки создать, как оформить игровое пространство и направить игры детей. Развитие игры, в свою очередь, обеспечивает позитивные сдвиги в воспитании каждого ребёнка, способствует его переходу на более высокий уровень развития.

Список цитируемых источников

1. Васильева О. К. Педагогическая поддержка сюжетно-ролевых игр детей. Мозырь : Содействие, 2013. 152 с.

ФАРМІРАВАННЕ ЗВЯЗНАГА МАЎЛЕННЯ Ё ДЗЯЦЕЙ ДАШКОЛЬНАГА ЎЗРОСТУ ПРАЗ ВЫКАРЫСТАННЕ МЕТАДУ НАГЛЯДНАГА МАДЭЛІРАВАННЯ

Уводзіны. Многае ў жыцці чалавека залежыць ад здольнасці да зносін, а мова — сродак зносін, галоўнае багацце. Размаўляць умеюць амаль усе, але правільна размаўляць — адзінкі. Размаўляючы з іншым чалавекам, мы карыстаемся мовай як сродкам для перадачы сваіх думак, уяўленняў, настрою. Чалавек, які добра валодае мовай, мае каштоўнасць у любым асяроддзі, ён успрымаецца як асоба, адораная талентам зносін. Такія людзі з'яўляюцца прыемнымі суразмоўцамі, лёгка ўступаюць у зносіны з прадстаўнікамі любых сфер дзейнасці. Таму невыпадкова развіццё маўлення лічыцца прыярытэтным у дашкольным выхаванні яшчэ з часоў К. Д. Ушынскага, які лічыў, што толькі пры ўмове правільнага навучання маўленню можна рэалізаваць усе іншыя задачы выхавання і навучання [1].

Перыяд дашкольнага дзяцінства лічыцца фундаментам для далейшага развіцця ўсіх бакоў мовы. Паспяховасць навучання дзяцей, падрыхтоўкі да школы ў многім залежыць ад узроўню авалодання звязным маўленнем, мэтанакіраванае фарміраванне якога мае найважнейшае значэнне ў агульнай сістэме работы з выхаванцамі.

Асноўная частка. Навучанне мадэліраванню мэтазгодна пачынаць у дашкольным узросце, таму што менавіта дашкольны ўзрост — гэта перыяд найбольш інтэнсіўнага станаўлення і развіцця асобы. Развіваючыся, дзіця актыўна засвойвае асновы роднай мовы і маўлення. Дзеці ўжываюць словы ў самых разнастайных значэннях, адлюстроўваюць свае думкі не толькі простымі, але і складанымі сказами: вучацца параўноўваць, абагульняць, разумець значэнне слова. Засваенне значэння маўленчых адзінак, абумоўленае авалоданнем лагічных аперацый абагульнення, параўнання, абстрагавання, дазваляе выкарыстоўваць мадэліраванне не толькі для вырашэння задач развіцця лагічнага мыслення дашкольніка, але і для вырашэння задач развіцця маўлення, менавіта звязнага маўлення [2].

Шматлікія доследы знакамітых педагогаў і псіхолагаў паказваюць, што выкарыстанне мадэліравання як сродка фарміравання разнастайных ведаў і ўменняў аказвае станоўчы ўплыў на інтэлектуальнае развіццё дзяцей. У дашкольнай педагогіцы мадэліраванне выкарыстоўваюць пры азнаямленні выхаванцаў з прыродай, фарміраванні элементарных матэматычных уяўленняў, развіцці звязнага маўлення. Асаблівасць і значэнне мадэліравання заключаецца ў тым, што яно робіць нагляднымі скрытыя ад непасрэднага ўспрымання якасці, сувязі, адносіны аб'ектаў, якія з'яўляюцца неабходнымі для разумення фактаў, з'яў пры фарміраванні ведаў аб наваколлі. Даступнасць метаду мадэліравання для дашкольнікаў даказана псіхолагамі, яна вызначаецца тым, што ў аснове мадэліравання ляжыць прынцып замяшчэння: рэальны прадмет можа быць замешчаны ў дзейнасці дзяцей другім прадметам, схемай, знакам.

Нагляднае мадэліраванне — гэта ўзнаўленне характэрных якасцей і ўласцівасцей вывучаемага прадмета, стварэнне яго замяшчальніка і работа з ім [3]. У дыдактыцы вылучаюць тры віда мадэлей: 1) прадметная — у выглядзе фізічнай канструкцыі прадмета або прадметаў (пласкасная мадэль фігуры, уяўляючая яго галоўныя часткі, канструктыўныя асаблівасці, знешні выгляд); 2) прадметна-схематычная — у аб'екце пазнання вылучаны адметныя кампаненты, і сувязі паміж імі абазначаюцца з дапамогай прадметаў-замяшчальнікаў і графічных знакаў; 3) графічная — графікі, схемы.

Каб мадэль як наглядна-практычны сродак пазнання выконвала сваю функцыю, яна павінна адпавядаць наступным патрабаванням: якасна адлюстроўваць асноўныя якасці і ўласцівасці, адносіны, якія з'яўляюцца аб'ектам пазнання, быць простай для ўспрымання і даступнай для стварэння дзеянняў з ёй, мець эстэтычны выгляд, адпавядаць узроўню дзяцей.

У псіхалага-педагагічнай літаратуры выдзелены заканамернасці выкарыстання метаду мадэліравання ў дашкольнікаў: пачынаць работу з мадэлямі трэба з мадэліравання прасторавых адносін, а затым пераходзіць да мадэліравання часавых, лагічных і г. д.; з адзіных канкрэтных становішчаў да пабудовы мадэлей, якія маюць абагульнены характар; з мадэлей, якія маюць падабенствы з мадэліруемым аб'ектам, да ўмоўна сімвалічных выяў адносін паміж прадметамі; выконваць на знаёмым дзецям матэрыяле, з апорай на веды, атрыманыя на занятках або ў паўсядзённым жыцці. Навучанне мадэліраванню здзяйсняецца лягчэй, калі пачынаецца з прымянення гатовых мадэлей, а затым ажыццяўляецца пераход да іх пабудовы [4].

Мэтазгодна пачынаць работу з выкарыстання метаду нагляднага мадэліравання з другой малодшай групы (3—4 гады), таму што менавіта ў гэтым узросце пачынае фарміравацца маўленне, актывізуецца і пашыраецца слоўніковы запас дзіцяці. Этапы знаёмства з мадэллю:

1) прадметнай (наборам прадметных малюнкаў). Такія мадэлі выкарыстоўваюцца ва ўзросце 3—4 гадоў;

2) прадметна-схематычнай (схематычнай выявай прадмета): дзяўчынка — круг і трохвугольнік; елка — трохвугольнік; ракета — прамавугольнік і трохвугольнік; рака, туман, дождж — хвалістыя лініі, кропачкі;

3) каляровай: картачка жоўтага колеру — сонца, дзыхавец; рознакаляровая — певень; шэры авал — мышка, вожык, хмара;

4) схематычнай (схематычнай выявай прадмета). Напрыклад, на адной картачцы размешчаны выявы некалькіх прадметаў, па ёй можна скласці словазлучэнне або сказ: схематычная выява зайца і дрэў — *Заяц жыве ў лесе*; чалавека (круг і трохвугольнік), машыны (прамавугольнік і трапецыя) і дома (квадрат і трохвугольнік) — *Тата едзе дадому*;

5) мадэллю на развіццё вобразнай і тактыльнай памяці: на картачках наклеены мех, пяро, пластык, драўляныя і жалезныя пласціны. Такія картачкі прымяняюцца пры апісанні цацак, жывёл, вопраткі, можна даваць характарыстыкі героям мастацкіх твораў, загадваць загадкі. Напрыклад, набор картачак: аранжавы мех, схематычная выява леса і пеўня — казка «Кот, певень і ліса»; на картачцы наклеена крупа грэчкі, на вобмацак яна калючая, што можа азначаць вожыка або героя з «калючым характарам» [5].

Знаёмыства з мадэллю пачынаецца ад самай простага (прадметнай мадэлі) да самай складанай (схематычнай мадэлі, на развіццё вобразнай і тактыльнай памяці). Спачатку дзіця вучыцца бачыць на мадэлі канкрэтныя вобразы, затым складае словазлучэнні, сказы, потым пераказвае мастацкі твор, завучвае вершы на памяць, складае апавяданне. Найвышэйшае дасягненне — складанне небыліц, казак і самастойнае схематычнае замалёўванне свайго твора [6].

На пачатковым этапе работы з метадам мадэліравання вывучаецца навукова-метадычная літаратура па пытаннях маўленчага развіцця дзяцей дашкольнага ўзросту, выбіраюцца асноўныя накірункі работы. На арганізацыйным этапе складаецца план работы, распрацоўваюцца канспекты заняткаў, сістэматызуюцца наглядны матэрыял. Заключнай часткай работы з'яўляецца падвядзенне вынікаў, афармленне вопыта работы, прадстаўленне каллегам.

Заключэнне. Мэтанакіраванае выкарыстанне метаду нагляднага мадэліравання ў маўленчым развіцці дзяцей актывізуе не толькі пазнавальную дзейнасць, але і спрыяе актыўнаму развіццю іх лагічнага мыслення, умення апераваць паняццямі і сімваламі, прадстаўляць умовы і рашэнне пастаўленых задач у розных выглядках: табліцах, схемах, графіках. Выкарыстанне наглядных схем пры пераказе, састаўленні апавядання, творчым расказванні, апісанні падзей, карцін значна аблягчае выхаванцам авалоданне звязнага маўлення. Наяўнасць зрокавага плану робіць выказванні дзяцей паслядоўнымі, звязнымі, эмацыянальна афарбаванымі.

Спіс пытаваных крыніц

1. Бородич А. М. Методика развития речи детей. М. : Просвещение, 1981.
2. Лира Т. А., Мельник Е. И. Речевое развитие дошкольников с использованием моделей. Мозырь : Содействие, 2011. 100 с.
3. Там же.
4. Бородич А. М. Методика развития речи детей.
5. Лира Т. А., Мельник Е. И. Речевое развитие дошкольников с использованием моделей.
6. Шашок В. Н. Педагогический опыт воспитателя дошкольного образования: технология формирования : метод. пособие. Минск : Сэр-Вит, 2015. 64 с.

УДК 371

Е. В. Громадская, Т. С. Конопацкая

Государственное учреждение образования «Ясли-сад № 3 г. Лунина», Лунина

РОЛЬ ЗАНЯТИЙ-ТРЕНИНГОВ В ФОРМИРОВАНИИ ОСНОВ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У ВОСПИТАННИКОВ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Дошкольное детство — начальный этап формирования личности человека, его ценностной ориентации в окружающем мире. В этот период закладывается позитивное отношение к природе, себе и окружающим людям. Поэтому экологическое образование выступает как сложный педагогический процесс. Знание основ экологии — это важнейший компонент экологической культуры, развиваемый у дошкольников.

Актуальность проблемы экологического воспитания, начиная с раннего детства, обуславливает необходимость поиска, разработки и использования в педагогической практике эффективных педагогических средств.

В процессе поиска новых, эффективных средств экологического воспитания детей стоит обратить внимание на занятия-тренинги. Использование тренингов связано с их большим потенциалом, потому что основным методом тренинговой работы является игра. Игра — ведущий и любимый вид деятельности детей дошкольного возраста, поэтому мы считаем целесообразным использовать занятия-тренинги в работе с детьми дошкольного возраста.

Основная часть. В дошкольной педагогике существует много форм и методов работы с детьми по формированию экологической культуры. Одной из таких форм являются эколого-психологические тренинги.

Чтобы формировать основы экологической культуры у воспитанников, необходимо определить, что же такое экологическая культура. Н. В. Кузнецова считает, что экологическая культура — это неотъемлемая часть общей культуры человека, которая включает различные виды деятельности, а также сложившееся в результате этой деятельности экологическое сознание человека (интересы, потребности, установки, эмоции, переживания, чувства, эстетические оценки, вкусы и т. д.). Это система знаний, умений, ценностей и чувство ответственности за принимаемые решения по отношению к природе. Основы экологической культуры могут быть заложены лишь в процессе общения с природой и педагогически грамотно организованной деятельностью [1, с. 15].

По мнению П. Г. Саморуковой, именно в период дошкольного детства в процессе целенаправленного педагогического взаимодействия можно сформировать у детей начала экологической культуры: осознанно-правильное отношение к явлениям, объектам живой и неживой природы. Отношение к природе является важным показателем экологической культуры. Экологическое воспитание дошкольников — это и есть познание ребёнком всего живого. Воспитание правильного отношения к природе, умения правильно обращаться с живыми существами имеет большое значение в дошкольный период жизни [2, с. 7].

Тренинг — это деятельность, направленная на приобретение знаний, умений и навыков, коррекцию и формирование способностей и установок. А. П. Ситников определяет тренинги как обучающие игры, используемые в определённой последовательности. Он считает тренинг методом активного обучения, направленным на развитие знаний, умений, навыков и социальных установок. Тренинг сочетает в себе учебную и игровую деятельности, организованные в различных игровых ситуациях.

В то же время А. С. Прутнечков считает, что слово «тренинг» не означает ничего другого, кроме хорошо известного нам понятия «тренировка» [3, с. 69].

Опыт работы показал, что в дошкольном учреждении стоит обратить внимание на тренинг как форму активного обучения экологической направленности. Она представляет собой систему игр и игровых упражнений, используемых в определённой последовательности, направленную на решение следующих задач: изменение, формирование и развитие экологических установок личности, преодоление антропоцентризма в отношении к природным объектам, обучение умениям и навыкам гуманного взаимодействия с природой, развитие сенсорной активности в процессе общения с природными объектами.

Варианты возможного проведения эколого-психологических тренингов были предложены в методических рекомендациях [4, с. 7], в книге Л. Н. Башлаковой и Л. А. Мартыновой «Психологические занятия-тренинги в детском саду» [5, с. 101], а также в пособии А. А. Петрикевич «Метод проектов в образовании дошкольников» [6, с. 7].

Изучив основные подходы к проведению тренинга, можно выделить три его части: подготовительную, основную, заключительную. Несмотря на внешнюю простоту игр и упражнений, тренинг сконструирован как система педагогических приёмов. В подготовительную часть включаются игры и упражнения, направленные на создание благоприятного микроклимата в группе, снятие коммуникативных барьеров. В основную часть входят дидактические игры экологической направленности, игры на развитие идентификации с природными объектами, а также сказки и рассказы в соответствии с темой тренинга. Заключительная часть предусматривает художественно-продуктивные виды деятельности с использованием природного материала. Проанализировав предложенные варианты проведения тренингов, нами была составлена модель построения занятий-тренингов экологической направленности (таблица 1).

В тренингах использовались игры и упражнения, направленные на развитие идентификации с природными объектами («Выбери тотем», «Имитатор», «Жуки летают, ползают и т. д.», «Растению страшно...»), преодоление коммуникативных барьеров («Растения (животные) приветствуют друг друга», «Встреча журавлей», «Поздороваемся с закрытыми глазами», «Приветствия цветов, птиц, бабочек...»), которые позволяют развивать у детей эмпатическое отношение к людям и объектам природы. Тренинги проводили в процессе специально организованной деятельности, а также в совместной деятельности с детьми во время прогулок (с периодичностью один-два раза в месяц).

Обобщив полученные результаты, можно говорить о том, что занятия-тренинги экологической направленности, которые мы использовали в работе с детьми, способствуют положительной динамике формирования у дошкольников основ экологической культуры. Анализ результатов включал в себя оценку педагогами поведения детей, полученную во время наблюдений за ребёнком в повседневной жизни: проявление гуманного отношения ко всем живым существам, соблюдение правил поведения в природе, владение навыками ухода за растениями и животными, объём и конкретность представлений о природных объектах и явлениях, владение элементарными навыками рационального использования природных ресурсов.

Т а б л и ц а 1 — Модель построения занятия-тренинга

Структурная часть тренинга	Содержание деятельности
Подготовительная	Приветствие. Игра, направленная на сплочение группы, снятие коммуникативных барьеров
Основная	Игра, направленная на развитие идентификации и эмпатии к природным объектам. Чтение, рассказывание сказок экологической направленности с использованием различных видов театра. Дидактические игры экологической направленности
Заключительная	Художественно-продуктивная деятельность с использованием природного материала (рисование, лепка, конструирование). Рефлексия

Результаты наблюдений за детьми показывают, что использование занятий-тренингов с воспитанниками старшего дошкольного возраста по формированию экологической культуры имеет положительное влияние. Старшие дошкольники значительно расширили экологические представления, овладели познавательными умениями, умениями наблюдать за природными объектами, умениями и навыками доступной дошкольникам экологически ориентированной деятельности, накопили эмоционально-позитивный опыт общения с природой. Существенные изменения произошли в развитии личностных качеств, которые проявлялись в умении осуществлять взаимодействие с любым живым существом на основе признания его самоценности и права на жизнь, способности оценивать не только поступки других в природе, но и свою деятельность.

Заключение. Началом формирования экологической направленности личности по праву можно считать дошкольное детство, так как в этот период закладываются основы осознанного отношения к окружающей действительности, накапливаются яркие, эмоциональные впечатления, которые надолго остаются в памяти человека.

Можно отметить, что систематическое и целенаправленное использование занятий-тренингов в работе с воспитанниками старшего дошкольного возраста по формированию основ экологической культуры позволит добиться значимых результатов.

Список цитируемых источников

1. Экологическое воспитание дошкольников / Н. В. Кузнецова [и др.]. М. : АРКТИ, 2003. 72 с.
2. Мартынова Л. А. Божья коровка, камень, червяк и другие. Эколого-психологические тренинги для детей. Минск : ИПКиПРРиСО, 2001. 31 с.
3. Вачков И. В., Дерябо С. Д. Окна в мир тренинга: методологические основы субъектного подхода к групповой работе. СПб. : Речь, 2004. 272 с.
4. Методические рекомендации Министерства образования Республики Беларусь к началу 2006/2007 учебного года // Пралеска. 2006. № 8.
5. Башлакова Л. Н., Мартынова Л. А. Психологические занятия-тренинги в детском саду. Минск : Технопринт, 2005. 208 с.
6. Петрикевич А. А. Метод проектов в образовании дошкольников : пособие для педагогов учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования. Мозырь : Белый Ветер, 2008. 102 с.

УДК 373.2

Ж. Н. Далид

Государственное учреждение образования «Ясли-сад № 14 г. Барановичи», Барановичи

ЛОГИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКОГО ПОСОБИЯ «ЛОГИЧЕСКИЕ БЛОКИ ДЬЕНЕША»: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Введение. Эффективное развитие интеллектуальных способностей детей дошкольного возраста — одна из актуальных проблем современности. Дошкольники с развитым интеллектом быстрее запоминают материал, более уверены в своих силах, легче адаптируются к новой обстановке, лучше подготовлены к школе. Интеллектуальный труд очень нелёгок, и, учитывая возрастные особенности

детей дошкольного возраста, педагоги должны помнить, что основной метод развития — проблемно-поисковый, а главная форма организации — игра [1, с. 3].

Обучающие логико-математические игры специально разрабатываются таким образом, чтобы они формировали не только элементарные математические представления, но и определённые, заранее спроектированные логические структуры мышления и умственные действия, необходимые для усвоения в дальнейшем математических знаний и их применения к решению разного рода задач.

Основная часть. В дошкольной дидактике имеется огромное количество разнообразных дидактических материалов. Однако возможность формировать в комплексе все важные для умственного, в частности математического, развития мыслительные умения, при этом на протяжении всего дошкольного возраста, дают немногие. Наиболее эффективным пособием являются логические блоки, разработанные венгерским психологом и математиком Дьенешем для ранней логической пропедевтики и, прежде всего, для подготовки мышления детей к усвоению математики [2, с. 5].

Логические блоки — абстрактно-дидактическое средство. Это набор фигур, отличающихся друг от друга цветом, формой, размером, толщиной. Эти свойства можно варьировать, однако, чаще всего на практике используются три цвета (красный, жёлтый, синий), четыре формы (круг, квадрат, треугольник, прямоугольник), две характеристики величины (большой и маленький) и толщины (тонкий и толстый).

В названном комплекте 48 блоков, но можно ограничиться и меньшим количеством: взять меньше цветов, форм или исключить различие по толщине. В наборе нет даже двух фигур, одинаковых по всем свойствам. Для работы с детьми одной группы на протяжении всего дошкольного детства требуется один-два набора объёмных логических фигур (блоков) и набор плоских логических фигур на каждого ребёнка. Логические блоки лучше изготовить из дерева или пластика. Наборы плоских логических фигур можно сделать из картона или пластика по примеру логических блоков. Отличительная особенность таких наборов — одинаковая толщина всех фигур.

Кроме логических блоков для работы необходимы карточки (5 × 5 см), на которых условно обозначены свойства блоков (цвет, форма, размер, толщина). Использование таких карточек позволяет развивать у детей способность к замещению и моделированию свойств, умение кодировать и декодировать информацию о них. Эти способности и умения развиваются в процессе выполнения разнообразных предметно-игровых действий. Карточки-свойства помогают детям перейти от наглядно-образного мышления к наглядно-схематическому, а карточки с отрицанием свойств — мостик к словесно-логическому мышлению.

Логические блоки помогают ребёнку овладеть мыслительными операциями и действиями, важными как в плане предматематической подготовки, так и с точки зрения общего интеллектуального развития. К таким действиям относятся следующие: выявление свойств, их абстрагирование, сравнение, классификация, обобщение, кодирование и декодирование, а также логические операции «не», «и», «или». Используя блоки, можно закладывать в сознание малышей основы элементарной алгоритмической культуры мышления, развивать у них способность действовать в уме, осваивать представления о числах и геометрических фигурах, пространственную ориентировку.

Комплект логических блоков даёт возможность вести детей в их развитии от оперирования одним свойством предмета к оперированию двумя, тремя и четырьмя свойствами. В процессе разнообразных действий с блоками дети сначала осваивают умения выявлять и абстрагировать в предметах одно свойство (цвет, форму, размер, толщину), сравнивать, классифицировать и обобщать предметы по одному из этих свойств. Затем они овладевают умениями анализировать, сравнивать, классифицировать и обобщать предметы сразу по двум свойствам (цвету и форме; форме и размеру; размеру и толщине и т. д.). Несколько позже — по трём (цвету, форме и размеру; форме, размеру и толщине; цвету, размеру и толщине) и по четырём свойствам (цвету, форме, размеру и толщине) [3, с. 18].

Развитие логического мышления ребёнка представляет процесс формирования приёмов логического мышления на эмпирическом уровне познания (наглядно-действенное мышление) и совершенствование до научно-теоретического уровня познания (логическое мышление), происходящее в деятельности.

Суть логических игр (геометрических конструкторов) состоит в том, чтобы создавать на плоскости силуэты предметов по образцу или замыслу. Современные исследования установили, что они являются эффективным средством умственного, в частности логического, развития детей. Логические игры развивают пространственные представления, геометрическое воображение, конструктивное мышление, зрительный контроль своих действий, комбинаторные способности, аналитико-синтетическую и планирующую деятельности, творческие способности, продуктивное мышление, сообразительность, смекалку, находчивость, целенаправленность в решении практических и интеллектуальных задач.

Когда в качестве образца используется рисунок предмета или силуэт составляется по замыслу, то для достижения цели дети вынуждены прибегать к мыслительным и практическим пробам. На этом пути встречаются ошибки и неудачи. Но это полезный опыт, который многому научит дошкольника. Не стоит искусственно оберегать ребёнка от неудач, подсказывая каждый раз решение. Вместе с ним

необходимо преодолевать возможные разочарования, действия, не ведущие к положительному результату. Предлагая варианты игр разной степени сложности, можно поддерживать интерес к игре, достижению результата, учить преодолевать трудности. Взрослый поощряет проявления ребёнком творчества. В результате у него развивается инициативность, активность, способность к сосредоточению, усидчивость. А в активной деятельности, по словам К. Д. Ушинского, ребёнок приобщается к умственному труду [4].

В среднем возрасте возрастает объём памяти и начинает развиваться образное внимание. Дети оказываются способными использовать простые схематизированные изображения для решения несложных задач. Дошкольники могут строить по схеме, решать лабиринтные задачи. Развивается предвосхищение. Основные достижения среднего возраста связаны с развитием игровой деятельности: совершенствованием восприятия, развитием образного мышления и воображения, развитием памяти, внимания, познавательной мотивации.

Число игр с блоками Дьенеша велико. Начинают обычно с простого знакомства с блоками. Выкладывают набор, а ребёнок играет с ним. Младшие дошкольники с помощью блоков познакомятся с простейшими геометрическими формами, понятиями «большой/маленький», «толстый/тонкий», «такой же», «не такой». Для детей постарше предлагаются игры, предполагающие деление на группы по свойствам, выкладывание по определённым правилам, перестроение. Для занятий с блоками Дьенеша можно также использовать альбомы, предназначенные для разных возрастов. Так, для детей 2—3 лет подойдёт альбом «Блоки Дьенеша для самых маленьких». Накладывая разноцветные блоки на красочные рисунки в альбоме, малыш научится соотносить плоскостные изображения с объёмными фигурами. Рисунки в альбоме могут служить схемами для составления фигур из блоков на столе или на полу. С детьми постарше провести занятия помогут пособия «Давайте вместе поиграем» (3—7 лет), «Поиск затонувшего клада» (5—8 лет). Использование логических блоков в играх с дошкольниками позволяет упражнять не только память детей, но и мыслительные процессы. Дидактический материал способствует развитию таких умственных операций, как классификация, группировка предметов по их свойствам, абстрагирование свойств от предмета [5].

Подобные игры способствуют ускорению процесса развития у дошкольников простейших логических структур мышления и математических представлений, развивают ум. Дети учатся догадываться, доказывать.

Математика по праву занимает очень большое место в системе дошкольного образования. Она оттачивает ум ребёнка, развивает гибкость мышления, учит логике. Все эти качества пригодятся детям не только при обучении математике. Математическое развитие ребёнка не сводится к тому, чтобы научить дошкольника считать, измерять и решать арифметические задачи. Это ещё и развитие способности видеть, открывать в окружающем мире свойства, отношения, зависимости, умения их «конструировать» предметами, знаками, словами [6].

Особая роль при этом отводится нестандартным дидактическим средствам. Нетрадиционный подход позволяет раскрыть новые возможности этих средств.

Словесно-логическое мышление ребёнка, которое начинает развиваться в конце дошкольного возраста, предполагает уже умение оперировать словами и понимать логику рассуждений. И здесь обязательно потребуется помощь родителей и воспитателей, так как известна нелогичность детских рассуждений при сравнении, например, величины и количества предметов.

Заключение. Развитие словесно-логического мышления у детей проходит как минимум два этапа. На первом ребёнок усваивает значения слов, относящихся к предметам и действиям, учится пользоваться ими при решении задач, а на втором этапе им познаётся система понятий, обозначающих отношения, и усваиваются правила логики рассуждений.

Усвоению достаточно сложных математических знаний, формированию интереса к ним помогает игра — одно из самых привлекательных для детей занятий.

Список цитируемых источников

1. Столяр А. А. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников : учеб. М. : Просвещение, 2009. 376 с.
2. Панова Е. Н. Дидактические игры — занятия в ДОУ : метод. рек. Воронеж : Учитель, 2006. 79 с.
3. Павлович О. А. Математика уже в детском саду : пособие для воспитателя дет. сада. М. : Просвещение, 2007. 416 с.
4. Панова Е. Н. Дидактические игры — занятия в ДОУ. С. 61.
5. Столяр А. А. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников. С. 105.
6. Панова Е. Н. Дидактические игры — занятия в ДОУ. С. 10.

Д. Н. Дубинина,

кандидат педагогических наук, доцент

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

**ИНТЕГРИРОВАННЫЕ ЗАНЯТИЯ С СОДЕРЖАНИЕМ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОБЛАСТЕЙ «РЕБЁНОК И ОБЩЕСТВО»
И «РАЗВИТИЕ РЕЧИ И КУЛЬТУРА РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ»
УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В ГРУППАХ КРАТКОВРЕМЕННОГО ПРЕБЫВАНИЯ ДЕТЕЙ**

Текст публикации не представлен по решению автора.

Репозиторий Баргу

УДК 159.9

З. Р. Железнякова,
кандидат педагогических наук, доцент
Учреждение образования «Брестский государственный университет
имени А. С. Пушкина», Брест

СУБЪЕКТНЫЕ ПРОЯВЛЕНИЯ РЕБЁНКА В РАЗНЫХ ВИДАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Введение. Проблема субъектности в настоящее время становится центральной для всех наук о человеке. Личностная направленность педагогического процесса в учреждениях дошкольного образования приобретает особую значимость. Актуальность данной проблемы раскрывается через обозначенные

цели образовательного процесса: целостное развитие личности, раскрытие её индивидуального мира, способностей и склонностей, накопления опыта общения и взаимодействия с миром людей и культурой. Уже не одно десятилетие в образовании утверждаются гуманистические принципы, согласно которым обучающийся — это не пассивный объект направленных на него воздействий педагогов, а активный субъект собственного познания и развития.

Основная часть. В процессе организованного взаимодействия с детьми педагог не может забывать о том, что дети — всегда субъекты, хотя мера их субъектности может быть слишком слабой, уровень способности осознавать себя в связях с окружающим миром совсем низким, но данная им человеческой природой способность развивается в процессе актуализации духовных сил по осознанию и осмыслению себя в мире. Развитие субъекта представляется как непрерывный процесс становления разных его уровней, на каждом из которых сохраняется целостность, уникальная индивидуальность, избирательность субъекта и его активность в отношении с миром. В связи с этим проблема развития субъектности актуальна на всех этапах онтогенеза.

Рассмотрение проблемы требует уточнения некоторых понятий: субъекта, позиции субъекта, субъектности. С философской точки зрения эти понятия трактуются следующим образом. Субъект — носитель предметно-практической деятельности (индивид или социальная группа) и познания, источник активности, направленной на объект. Позиция субъекта, по мнению некоторых учёных (Н. Ф. Голованова, Г. И. Вергелес, Л. А. Матвеева, А. И. Раев), есть личностное образование, позволяющее ставить цели в деятельности, осуществлять решение и коррекцию их исполнения, продуцировать новые инициативы, прогнозировать результаты деятельности и проявлять творчество.

Субъектность, по мнению А. К. Осницкого, характеризует человека не как бесстрастного деятеля-исполнителя, а как пристрастного сценариста своих действий [1]. Основным принципом развития субъектности означает неуклонную направленность воздействия педагога на сознание воспитанника, на возбуждение самостоятельного осмысления происходящего и связей «Я» воспитанника с реальным миром предметов и людей, событий и явлений. Ребёнок на ранних стадиях онтогенеза не обладает развитой способностью дифференцировать себя, собственные мысли, чувства, вещи окружающего мира, и развитие субъектности происходит по мере движения к произвольному поведению. Каждая ступень развития личности даёт прибавку в развитии субъектности. Внутреннее основание развития субъектности — постепенное становление способности быть автором собственной жизни.

Качества, характеризующие человека как субъекта деятельности, — это ценностное отношение к объекту действительности, интерес, избирательная направленность, инициативность, свобода выбора, самостоятельность, автономность, творчество. В фундаментальных трудах учёных (Т. И. Бабаевой, М. В. Крулехт, А. М. Леушиной, В. И. Логиновой, О. В. Солнцевой) доказано, что ребёнок уже в дошкольном возрасте при определённых педагогических условиях становится субъектом специфически детских видов деятельности (продуктивной, игровой, элементарной трудовой, познавательной практической). Проблема заключается в том, как помочь растущему организму открыть свои позитивные тенденции, которые на глубинном уровне присутствуют у всех, поддержать стремление к возможно полному выявлению и развитию своих личностных возможностей. И это весьма сложная задача для специалистов, работающих в учреждениях образования. Развитие личности как субъекта деятельности, переход от одного этапа к другому обеспечиваются в ходе накопления опыта данной деятельности. В процессе развития человек присваивает социокультурный опыт, включающий опыт эмоционально-ценностных отношений к миру и культуре; опыт знаний о мире, природе, обществе, т. е. его кругозор и эрудиция; 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. Опыт творческой деятельности накапливается в процессе активного участия ребёнка в разных видах деятельности, переноса умений в новые условия, решения нестандартных задач.

В литературных источниках педагогическая поддержка рассматривается как профессиональная деятельность педагогов и психологов по оказанию превентивной (опережающей) и оперативной помощи обучающимся в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, деловой и межличностной коммуникацией, успешным продвижением в обучении. Оказание превентивной и оперативной помощи требует от педагога понимания личностных особенностей развивающейся личности: его потребностей, мотивов поведения и деятельности, уровня развития знаний, умений и навыков, желаний и интересов. Чтобы определить содержание необходимой поддержки в конкретной ситуации, педагог с опорой на актуальный уровень развития и с учётом потенциальных возможностей ребёнка отбирает цели, средства и способы взаимодействия. А для того чтобы выбрать адекватные способы, он должен уметь видеть изменения в личности обучающегося и организовывать взаимодействие с учётом этих изменений [2].

Широкие возможности в изучении актуального развития ребёнка раннего дошкольного возраста даёт метод наблюдения. Например, используя включённое наблюдение, можно оценить уровень развития

игры детей по следующим показателям: направленность интересов детей (преобладающая тематика: бытовая, производственная, общественная); наличие умений принимать на себя роль и обозначать её для других; разнообразие ролей (параллельные, функциональные, взаимодополняющие), установление содержательных отношений между своей и чужой ролью, преобладание в игре ролевой речи; осведомлённость ребёнка в той сфере действительности, которую он отображает в игре (богатство сюжета, количество и разнообразие игровых действий по форме и содержанию, использование предметов-заместителей и изобразительных действий); способы объединения детей в игре (индивидуальная игра, игра рядом, небольшими группами, коллективная игра); создание в игре игрового образа (отображение внешней стороны деятельности взрослых, отношений между людьми, передача чувств и переживаний героев); сложность образа (единичные жизненные впечатления, объединение жизненных впечатлений с эпизодами сказок и рассказов, обдуманная целесообразная комбинация впечатлений, взятых из разных источников); планирование игры и согласование действий участников (отсутствие планирования в процессе игры, до начала игры); подбор средств изображения задуманного (игрушки, предметы-заместители, атрибуты, их изготовление, речь, слово).

В целях выявления субъектных проявлений ребёнка в нерегламентированной деятельности нами используется следующая схема наблюдения: фиксируется длительность сосредоточения на деятельности либо одном виде активности; отмечается, чем занимается ребёнок, что побуждает его к деятельности, как он действует. Фиксируются все речевые высказывания в процессе выполнения деятельности (обращения ко взрослым и детям), эмоциональные проявления, конфликтность. В процессе анализа определяется количество содержательных видов деятельности (деятельностей), т. е. тех, которые обеспечивают психическое развитие в дошкольном возрасте, их характеристика:

1) что побудило ребёнка к деятельности (мотивация: окружающие предметы, пример других, предложение взрослыми либо сверстниками, интерес к деятельности, устойчивый интерес);

2) способность ребёнка самостоятельно определить цель своей деятельности (в процессе наблюдения спросить, что он будет делать (делает), либо ребёнок сам вслух сообщает об этом);

3) умение удерживать цель в процессе деятельности и достигать результата, адекватного поставленной цели (развитие целеполагания: ребёнок не ставит цель до начала деятельности, цели появляются в процессе деятельности, ребёнок меняет цели; ребёнок ставит цель до начала деятельности, но результат неадекватен цели (не соответствует системе требований, заданной в цели); ребёнок ставит цель до начала выполнения деятельности, достигает адекватного результата). Для определения способности к целеполаганию можно спросить, что он будет делать, что у него получилось, что он хотел сделать, и проанализировать ответы ребёнка;

4) овладение способами осуществления деятельности (воспроизводит способы, освоенные в совместной деятельности со взрослым, комбинирует различные способы для достижения цели);

5) осознаёт ли способы достижения цели (попросить показать, рассказать: как он это сделал, чтобы научил, показал);

6) эмоциональное отношение к результатам своей деятельности (обыгрывает, стремится показать взрослому, сверстникам, повторить деятельность, испытывает гордость за достижения);

7) длительность сосредоточения (зависит от уровня сформированности выше указанных компонентов);

8) субъектные проявления ребёнка (инициативность, самостоятельность, активность).

Заключение. Решающее значение в развитии у ребёнка субъектности имеет умение педагога за биологическим видеть в ребёнке его духовный мир, за духовным миром личности признавать её уникальность, проявлять интерес и уважение, обеспечивая педагогическую поддержку субъектной позиции личности в образовательном процессе. Педагоги (специалисты) учреждений образования помогают личности занять определённое положение в системе разных видов деятельности и отношений на разных этапах возрастного развития.

Список цитируемых источников

1. Осницкий А. К. Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии. 1996. № 7. С. 5—19.
2. Железнякова З. Р. Некоторые особенности педагогической поддержки ребёнка как субъекта разных видов деятельности // Дошк. образование: опыт, проблемы, перспективы : материалы VI Междунар. науч.-практ. семинара, 26—27 марта 2015, г. Барановичи : РИО БарГУ, 2015. С. 170—173.

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ОДАРЁННЫМИ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Одарённые дети обладают высоким интеллектом и креативностью, а также уникальными способностями. Индивидуальные занятия с одарёнными детьми носят психотерапевтический и развивающий характер. Специально подобранные игры и упражнения помогают им получить навыки коммуникации со сверстниками, а также решить некоторые личностные проблемы и укрепить психологическое здоровье.

Наряду с психотерапевтическими техниками педагог на индивидуальных занятиях создаёт условия для развития и реализации потенциальных способностей одарённых детей. В первую очередь, это создание творческой атмосферы, в которой происходит саморазвитие свободной и активной личности.

На индивидуальных занятиях одарённые дети получают дополнительные, более глубокие сведения изобразительной грамоты, а самое главное — приобретают возможность неограниченного творчества, в которое вкладывают свои нестандартные замыслы. На групповых занятиях они имеют возможность показать свои творческие способности. Делая работу очень быстро, одарённые дети по своему желанию создают на занятии две работы или одну, в оставшееся время помогают другим детям или просто отдыхают. Главное — это задания творческого характера, требующие самостоятельного поиска.

Основная часть. Происходящие в настоящее время в дошкольном образовании изменения направлены на поиски оптимальных путей взаимодействия взрослого и ребёнка, создание педагогических условий, способствующих этому процессу. Развитие детского изобразительного творчества в его современном понимании как деятельности, процесса, в котором происходит самореализация, самоутверждение, самовыражение личности ребёнка, его творческих возможностей, нуждается в особом внимании и поддержке со стороны взрослых. Это мотивируется тем, что в дошкольном возрасте закладываются базисные характеристики личности, активно развиваются различные виды самостоятельной деятельности и творческие способности. В связи с этим изобразительное творчество как самостоятельная деятельность ребёнка требует создания определённых условий для своего развития. Среди форм работ с одарёнными детьми можно выделить следующие: самостоятельная художественная деятельность детей, кружковая работа, изостудия, индивидуальная работа.

Самостоятельная художественная деятельность проявляется при наличии у детей приобретённых знаний, умений и навыков, и активность её зависит от навыков самостоятельной работы, уровня проявления воображения, фантазии. Дети должны владеть разными техниками выполнения рисунка, способами лепки, художественными средствами передачи выразительности образов, что даёт им возможность свободно выражать себя в творчестве.

Вариантов самостоятельных творческих проявлений детей много. Например, самостоятельное выполнение одним или несколькими детьми какого-либо задания, которое определил воспитатель дошкольного образования и к которому дети сами должны подобрать необходимый материал, выбрать способ выполнения, оформление, или это самостоятельный выбор какого-нибудь вида деятельности из нескольких предложенных. Такую деятельность воспитатель дошкольного образования может спланировать, помочь организовать, направить её.

Самостоятельная творческая деятельность может возникать по инициативе самих детей без участия в её организации педагога-руководителя. Это может быть деятельность одного ребёнка или группы договорившихся между собой детей (изготовление недостающего по ходу игры материала, детали одежды для театрализованного представления, подарков-сувениров для близких, украшений). Роль воспитателя дошкольного образования в этом случае заключается в создании условий, необходимых для реализации творческого замысла. В какой бы форме ни была организована изобразительно-художественная и декоративно-прикладная деятельность детей, ведущая роль всегда принадлежит взрослому, который должен стимулировать самостоятельную деятельность воспитанников в свободное от занятий время, направлять их на творческие поиски и всячески поддерживать их интерес к новым нетрадиционным видам работ.

Кружковая работа с дошкольниками имеет свою специфику и организуется в учреждениях дополнительного образования детей и молодёжи. На занятиях кружков в учреждениях дополнительного образования детей и молодёжи продолжается работа по закреплению и углублению знаний, практических умений и технических навыков, полученных в процессе специально организованной деятельности в учреждении дошкольного образования. Но в то же время происходит и организация деятельности по интересам и желанию детей, их творческая деятельность.

В кружки рекомендуется вовлекать детей, которые проявляют более или менее устойчивый интерес к определённому виду деятельности: рисованию, лепке, декоративно-прикладной деятельности. Содержание работы кружка для детей дошкольного возраста лучше связывать с каким-нибудь одним видом деятельности, но кружков в одной группе можно создавать несколько, их название придумывать вместе с детьми. В Учебной программе дошкольного образования разработано содержание работы с детьми сверх базового компонента по детскому ручному ткачеству [1].

Профиль кружка по одному виду деятельности не должен быть очень узким. Кружок рисования, например, может включать роспись изделий из дерева, папье-маше, ткани, выполнение писанок. Учитывая специфику возраста, лучше всего комплектовать кружок из 8—12 человек. Занятия можно планировать один-два раза в неделю. В связи с неустойчивостью интересов детей, их способностью «увлечься всем» списочный состав кружковцев может периодически меняться.

Кружковая форма организации творческой деятельности детей способствует расширению кругозора, помогает выявлять творческие задатки и скрытые возможности каждого ребёнка.

Студия является более сложной формой организации художественной творческой работы с дошкольниками и организуется в учреждениях дополнительного образования детей и молодёжи. Содержание её работы носит более углублённый и расширенный характер. Занятиями в студии может руководить несколько специалистов (педагог-художник, мастер по декоративно-прикладному искусству).

Формы организации занятий в студии разнообразны: практическая деятельность (лепка из глины или теста, бумажная пластика, работа с природным материалом, рисование, экспериментирование с разными материалами, изготовление игрушек и др.); экскурсии на выставки изобразительного, декоративно-прикладного искусства; встречи с мастерами прикладного искусства и художниками, народными умельцами; просмотр диафильмов, слайд-фильмов и видеофильмов (фрагментов) о разных видах искусства и его мастерах, народных умельцах; организация выставок детских работ и пр. [2].

Индивидуальная работа с одарёнными детьми должна планироваться с учётом индивидуальных, личностных качеств каждого ребёнка. Даже самому способному ребёнку для самовыражения в художественной творческой деятельности необходим запас определённых умений и навыков. Привлекая ребёнка к тому или иному заданию, воспитатель дошкольного образования должен помочь ему овладеть основными художественными средствами, которые потом дошкольник сможет самостоятельно использовать при выполнении творческих работ, комбинируя и дополняя их, экспериментируя, добиваясь новых результатов.

Задания для самостоятельного выполнения должны быть определённой сложности, рассчитанные на активизацию творческой деятельности, стимулирующие дальнейшее проявление и развитие способностей каждого ребёнка в отдельности. Содержание заданий должно увлекать, вызывать интерес к его выполнению.

Заключение. На первом этапе работы с одарёнными детьми целесообразно выстраивать творческий процесс, в котором активно взаимодействует воспитатель дошкольного образования и ребёнок в специально организованной деятельности дошкольной группы. Второй этап предполагает создание условий, необходимых для активной самостоятельной, творческой деятельности ребёнка, и может быть реализован в учреждениях дополнительного образования детей и молодёжи.

Список цитируемых источников

1. Учебная программа дошкольного образования / М-во образования Респ. Беларусь. Минск : НИО : Аверсэв, 2013. 416 с.
2. Кожихина С. К. Путешествие в мир искусства. М. : Сфера, 2002. 191 с.

УДК 373.21

Н. В. Ирчиц

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. В современном обществе востребована инициативная, предприимчивая, творческая личность, способная самостоятельно добывать новые необходимые знания, умело использовать их на практике для решения разнообразных проблем, генерировать новые идеи, творчески мыслить, быть коммуникабельной, контактной, работать в команде. В связи с этим особую значимость приобретает

поиск педагогических технологий, способствующих интеллектуальному, творческому, нравственному развитию подрастающего поколения. В их число включают метод проектов, который в последние годы находит всё больше сторонников среди отечественных учёных и работников дошкольного образования. Популярность метода проектов в дошкольном образовании подчёркивает его эффективность и актуальность. Однако можно отметить и противоречие: широкое распространение этого метода привело к тому, что в отдельных случаях проектом называют традиционное занятие (по цели, приёмам, роли педагога и воспитанников) или какое-либо общее мероприятие для педагогов, детей и родителей. Таким образом, изучение теоретических и методических оснований использования проектного метода в работе с детьми дошкольного возраста является одним из актуальных вопросов дошкольного образования.

Основная часть. Современное толкование термина «метод проектов» в педагогике подразумевает педагогическую технологию, стержнем которой является самостоятельная деятельность детей (исследовательская, познавательная, продуктивная), направленная на формирование у ребёнка представлений об окружающем мире и воплощение им новых знаний в реальные продукты. В процессе творческой работы в рамках заданной темы воспитанники самостоятельно отыскивают материал, изучают и используют дополнительные источники информации. Так, в основе метода лежит развитие познавательных навыков, умений самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве при решении проблем. Метод проектов имеет отличительные особенности: он проводится в рамках темы, разработанной вместе с детьми с учётом их интересов и потребностей; предусматривает высокую степень самостоятельности воспитанников, их познавательной активности; предполагает участие детей в планировании, проведении и оценке проекта; включает в себя творческую, коммуникативную, познавательную деятельность, направленную на достижение цели, известной всем участникам; предполагает взаимодействие педагога, воспитанников и их родителей между собой и окружающей средой в процессе планирования и поэтапного выполнения практических заданий по достижению поставленной цели и получению продукта совместной деятельности.

При организации проектной деятельности в учреждении дошкольного образования необходимо учитывать ряд особенностей психофизического развития детей дошкольного возраста: малый объём накопленных знаний и опыта; несмотря на стремление к самостоятельности, постоянная потребность к взаимодействию со взрослыми; неспособность к длительному сосредоточению на одном виде деятельности; ограниченная возможность работы (самостоятельной) с источниками информации. В связи с этим обучение проектно-исследовательским умениям должно осуществляться на доступном для детского восприятия уровне, а само исследование должно быть посильным, интересным и доступным.

Система работы в учреждении дошкольного образования с проектами включает в себя три основных блока. Первый блок предполагает педагогическое сопровождение ребёнка в деятельности по освоению окружающего мира. Второй блок способствует актуализации знаний, умений, навыков ребёнка, их практическому применению. Третий блок стимулирует потребность ребёнка в самореализации, самовыражении, в творческой деятельности [1, с. 78].

Работа над проектом включает в себя четыре этапа: целеполагание, разработка проекта, выполнение проекта, подведение итогов проекта. Этап целеполагания включает в себя выбор тематики проекта, создание мотивации на работу над проектом, привлечение родителей и социальных партнёров в совместную работу над проектом. Выбор тематики проекта может задаваться в рамках учебной программы, выдвигаться педагогом с учётом интересов и способностей воспитанников, тематика может предлагаться самими детьми [2, с. 16]. Важно, чтобы проблема проекта лежала в области познавательных интересов детей, поскольку только в этом случае будет обеспечена их мотивация и включение в самостоятельную работу. Разработка проекта — это план деятельности по достижению цели. На этом этапе необходимо разработать план достижения цели, привлечь специалистов к осуществлению соответствующих разделов проекта, составить план-схему проекта, собрать и накопить материал, включить в план-схему проекта занятия, игры и другие виды детской деятельности. Необходимо тщательно продумать и организовать предметную среду таким образом, чтобы она являлась «фоном» к эвристической и поисковой деятельности. На этапе выполнения проекта задачей педагога является создание игровой мотивации, опираясь на интересы детей и их эмоциональный отклик; введение детей в проблемную ситуацию, доступную для их понимания и с опорой на детский личный опыт; рассмотрение всех предложенных детьми вариантов решения. При этом необходимо соблюдать принцип последовательности и регулярности в работе над проектом. Защита — самый зрелищный этап работы над проектом. При презентации проекта необходимо подчеркнуть его социальную значимость, объяснить цель создания проекта, обозначить вклад каждого участника (ребёнка, родителя, педагога). Этап защиты пропускать ни в коем случае нельзя, поскольку для каждого участника (особенно для ребёнка) важен результат и оценка его деятельности. Без защиты проект не может быть завершённым.

Важной задачей педагога является также определение срока реализации проекта. В зависимости от продолжительности проведения проекты делятся на краткосрочные (одна-две недели), средней продолжительности (несколько месяцев) и долгосрочные (на протяжении всего учебного года).

Необходимо помнить, что в силу психофизиологических особенностей ребёнка дошкольного возраста не способен долго концентрировать внимание на одном объекте, т. е. долговременно и целенаправленно работать в одном направлении, необходимо, чтобы первые исследовательские проекты были ограничены по времени. Однако при определении длительности проекта нужно также учитывать его тематику и вид.

Если говорить о видах проектов, то в практике работы государственного учреждения образования «Дошкольный центр развития ребёнка № 1 г. Лида» нашли реализацию следующие виды проектов:

- исследовательско-творческие («Откуда мёд пришёл?», «Радуга дома», «Мир воды», «Интересная бумага», «Три цвета — множество оттенков», «Песок и вода с нами всегда», «Путешествие в снежное королевство», «Космическая экспедиция», «Животные у нас дома», «Лаборатория исследований»). В ходе проектов дети совместно со взрослыми экспериментируют, а затем оформляют свои результаты в виде презентаций, детского дизайна;

- ролево-игровые («В гостях у сказки», «Мы — путешественники»). Присутствуют элементы творческих игр, в ходе которых дети входят в образ персонажей художественных произведений и решают поставленные проблемы со своей точки зрения;

- информационно-практико-ориентированные («Город, в котором я живу», «Азбука бережливости», «Моё генеалогическое древо», «Времена года», «Гордость Лидчины»). В ходе проектов дети производят сбор информации и реализуют её, ориентируясь на социальные интересы (оформление и дизайн группы, витражи).

К примеру, эффективной и резонансной в кругу педагогов и родителей была реализация долгосрочного информационно-практико-ориентированного проекта «Мы и там, где мы». Цель проекта — создание условий для комфортного пребывания ребёнка в учреждении дошкольного образования. Задачами проекта являются: создание условий для внутреннего психологического комфорта ребёнка, сохранения чувства защищённости и доверия к окружающему миру в стенах учреждения; формирование у детей представлений о близком окружении (помещении группы, учреждения дошкольного образования, участках учреждения, работниках учреждения и их труде), о предметах ближайшего окружения, с которыми дети взаимодействуют в повседневной жизни (игрушки, личные вещи), умений взаимодействовать с другими детьми и взрослыми; установление партнёрских отношений с семьёй каждого воспитанника. В процессе реализации проекта использовались экскурсии (групповое помещение, участки учреждения дошкольного образования, сенсорная комната, музыкальный зал, физкультурный зал, театральная студия, зимний сад, информационно-методический и медицинский кабинеты), наблюдения, акции («День любимой игрушки», «Наша группа — лучшая»), подготовка практически значимых продуктов (оформление фотогалереи «Моя семья», выставки семейных поделок, фотогазета «Мы развиваемся», проведение новогоднего утренника, организация семейного конкурса «Нарядим куклу к празднику»). Итогом реализации проекта явилось оформление альбома «Мы и там, где мы» и проведение дня открытых дверей «Принимаем гостей».

Дидактический смысл проектной деятельности заключается в том, что она помогает связать обучение с жизнью, формирует навыки исследовательской деятельности, развивает познавательную активность, самостоятельность, творчество, умение планировать, работать в коллективе. Такие качества способствуют успешному обучению детей в школе.

Заключение. Практика работы учреждения показывает, что метод проектов актуален и очень эффективен. Он даёт ребёнку возможность экспериментировать, синтезировать полученные знания, развивать творческие способности и коммуникативные навыки, что позволяет ему успешно адаптироваться к изменившейся ситуации. И вместе с тем это сложноорганизованный процесс, требующий научно обоснованного подхода. Умение пользоваться методом проектов — показатель высокой квалификации педагога, его прогрессивной методики обучения. Недаром эти технологии относят к технологиям XXI века, предусматривающим, прежде всего, умение адаптироваться к стремительно изменяющимся условиям жизни человека в обществе.

Список цитируемых источников

1. Веракса Н. Е., Веракса А. Н. Проектная деятельность дошкольника : пособие для педагогов дошко. учреждений. М. : Мозаика-Синтез, 2008. 112 с.
2. Петрикевич А. А. Метод проектов в образовании дошкольников : пособие для педагогов учреждений, обеспечивающих получение дошко. образования. Мозырь : Белый ветер, 2008. 102 с.

Г. Н. Казаручик,
кандидат педагогических наук, доцент
Учреждение образования «Брестский государственный университет
имени А. С. Пушкина», Брест

РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ РЕБЁНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Введение. На современном этапе развития общества не только сохраняется, но и с каждым годом возрастает тенденция к ухудшению экологического состояния нашей планеты. Кризисная ситуация в обществе привела к искажению взаимоотношений человека с природным окружением как средой его жизнедеятельности, что в итоге изменило природное, социальное и культурное окружение. В результате научно-технического прогресса деятельность общества оказывает огромное влияние на природу, вторгается в её естественный механизм саморегуляции, резко видоизменяет условия существования живой материи. За последние десятилетия исчезли многие виды животных и растений, кислотные дожди привели к закислению почвы и гибели лесов, вследствие сброса технологических отходов изменился состав флоры и фауны и т. д. Потребительским отношением к природе, неразумным вмешательством в неё человек создал многие экологические проблемы, которые теперь вызывают оправданную тревогу. Как отмечают учёные (А. Н. Захлебный, И. Д. Зверев, Н. Н. Моисеев, А. П. Сидельковский И. Т. Суравегина.), выход из экологического кризиса не может ограничиваться принятием мер экономического или научно-технического содержания. В науке всё большую актуальность приобретает положение о том, что человечество может выбраться из катастрофы сужающегося кольца глобальных проблем, только радикально перестроив нравственные основы своей жизни, распространив этические нормы на природу. Именно поэтому необходимость поиска наиболее эффективных путей в решении задач экологического образования и на основе этого формирование экологически ориентированной личности сегодня достаточно актуальны.

Основная часть. Экологическое образование должно сопровождать человека на протяжении всей его жизни, и первой «ступенью» в этой системе является дошкольное детство.

Во-первых, дошкольный возраст наиболее благоприятен для экологического развития детей. Это обусловлено следующими особенностями: психологической включённостью в мир природы, восприятием природных объектов в качестве полноправных субъектов, стремлением к непрагматическому взаимодействию с миром природы.

В дошкольном детстве происходит интеграция ребёнка в общество и культуру, осуществляется присвоение им экологической субкультуры детства, которая обеспечивает фундамент для развития экологичной личности, обладающей эгоцентрическим типом экологического сознания.

Во-вторых, анализ психолого-педагогических исследований (Л. А. Венгер, О. М. Дьяченко, А. В. Запорожец, З. А. Михайлова, Н. Н. Поддяков) убеждает в том, что успешность обучения в школе во многом определяется не запасом представлений, приобретённых ребёнком в дошкольные годы, а уровнем развития умственных способностей, психических процессов, мыслительных операций, наличием у ребёнка опыта самостоятельного решения познавательных ситуаций проблемного характера.

Для нас имеет значение личностно ориентированный подход в процессе деятельности ребёнка в природе, основанный на субъект-субъектном взаимодействии педагога и ребёнка. Личностно ориентированный подход основывается на признании права каждого участника образовательного процесса быть личностью, способной к саморазвитию, самоопределению, свободному выбору жизненного пути. Относительно организации образовательного процесса личностно ориентированный подход предполагает центрированность на ребёнке, его личности (интересах, способностях, возможностях, тенденциях развития), основанную на субъект-субъектном взаимодействии педагога и ребёнка, признании ребёнка основной ценностью образовательного процесса, понимании и принятии ребёнка как полноправного партнёра.

Всё это подразумевает субъектную позицию по отношению к собственной жизни. Субъектная позиция рассматривается в педагогической науке как направленность на достижение самостоятельно поставленных целей и задач в деятельности при имеющихся социокультурных условиях, характере склонностей, структуре способностей человека и освоенности им способов деятельности. Она предполагает заявку на ценность «быть самим собой», хозяином и распорядителем собственной деятельности [1].

Эмоционально-положительное, комфортное состояние ребёнок испытывает тогда, когда ощущает себя субъектом познания, когда приобретает знания и умения, нужные ему лично, обеспечивающие освоение значимых видов деятельности, позволяющих чувствовать себя взрослеющим. Интенсивное интеллектуальное, эмоционально-личностное развитие ребёнка, его благополучие и социальный статус в группе сверстников связаны с освоением позиции субъекта деятельности. Эта

позиция проявляется в самостоятельности целеполагания к мотивации деятельности, нахождении путей и способов её осуществления, самоконтроле и самооценке, способности получать результаты.

Ребёнок — это вселенная, которая развивается и растёт по определённым законам. Пока ребёнок мал, взрослые порой не задумываются, что станет в его жизни главным, вырастет ли он целеустремлённым, общительным, добрым и терпимым к людям. Но сложный процесс формирования личности нельзя предоставлять воле случая. Надо помочь ребёнку усвоить нормы нравственного поведения; научить не только отстаивать свою точку зрения, но и принимать чужую; учитывать желания, вкусы, чувства других людей; достойно выходить из конфликтных ситуаций; обрести уверенность в себе, адекватно оценивать собственные возможности.

В настоящее время в педагогической науке и практике ведётся активный поиск технологий, обеспечивающих формирование субъектной позиции дошкольника. Выделяют принципиальные положения, которые должны лечь в основу обучения: обучение должно происходить в контексте практической и игровой деятельности детей, в процессе решения проблемных задач; ребёнку должны быть созданы условия для применения поисковых способов ориентирования в заданиях; в ходе выполнения заданий у ребёнка должна возникнуть потребность иметь те или иные знания, потребность в ознакомлении с окружающим.

Познавательная-исследовательская деятельность в контексте экологического образования, по нашему мнению, является наиболее результативной в формировании субъектной позиции дошкольников. Она даёт возможность ребёнку экспериментировать в природе, анализировать полученные знания, создавать проекты, развивает активность и творческие способности.

Анализ философской, психолого-педагогической и научно-методической литературы позволил нам выявить противоречия между:

- социальным заказом общества на реализацию системой дошкольного образования его экологической направленности, ориентированной на становление базиса экологической личностной культуры дошкольника и установившимся традиционным пониманием роли и значения экологической составляющей дошкольного образования, направленной на ознакомление детей с природой в условиях современного социума;
- необходимостью формирования субъектной позиции дошкольников и недостаточным использованием в образовательном процессе познавательной-исследовательской деятельности, стимулирующей её формирование.

Разрешение данных противоречий возможно при реализации следующих условий:

- разработка и апробация модели формирования субъектной позиции дошкольников в процессе познавательной-исследовательской деятельности в природе, которая имеет структурное построение и задаётся интеграцией эоцентрического (общенаучный уровень), аксиологического (конкретно-научный) и парсипативного (методико-технологический) подходов. А её спецификой является разработка основных методических этапов, обеспечивающих формирование у ребёнка субъектной позиции к изучению природных объектов и явлений;
- модель формирования субъектной позиции дошкольников в процессе познавательной-исследовательской деятельности в природе может быть представлена различными стратегиями, уровнями реализации, что позволит определить содержательное (программно-методическое) и организационное (формы, методы, средства) обеспечение успешности формирования субъектной позиции дошкольников;
- формирование субъектной позиции дошкольников в процессе познавательной-исследовательской деятельности в природе будет осуществляться с учётом индивидуализации педагогического воздействия в зависимости от индивидуальных особенностей ребёнка, его интересов и потребностей, а также алгоритмизации действий ребёнка.

Исследованием В. А. Ясвина установлено, что новым типом отношения к природе должно стать субъектно-этическое отношение, которое характеризуется личностной установкой на партнёрское (с позиций этических норм) взаимодействие с живыми существами. Проблема формирования такого отношения может быть с успехом решена в процессе экологического образования, если его методология предусматривает субъективный взгляд на природу как ценность. Формирование субъектно-этического отношения к природе обеспечивается системой психологических механизмов, которые оказывают воздействие на перцептивно-эмоциональную, когнитивную и практическую сферу личности [2, с. 223].

Заключение. Формируя у дошкольников правильное отношение к природе, необходимо обратить особое внимание на осознанность данного отношения. Осознанное отношение, в свою очередь, формируется в деятельности, в которой ребёнок занимает активную позицию — позицию субъекта.

Список цитируемых источников

1. Гогоберидзе А. Г. Современный дошкольник как источник инновационного развития программы «Детство» // Диссеминация результатов науч. исслед. в практику дошкол. образования : сб. науч. ст. : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Санкт-Петербург, 6—8 нояб. 2013 г. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2013. С. 53—59.
2. Ясвин В. А. Психология отношения к природе. М. : Смысл, 2000. 456 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ НЕТРАДИЦИОННЫХ ГРАФИЧЕСКИХ ТЕХНИК

Истоки способностей и дарования детей — на кончиках пальцев. От пальцев, образно говоря, идут тончайшие нити-ручейки, которые питают источник творческой мысли. Другими словами, чем больше мастерства в детской руке, тем умнее ребёнок.

В. А. Сухомлинский

Введение. Способность к творчеству является специфической особенностью человека, которая даёт возможность не только использовать действительность, но и видоизменять её. Чем выше уровень развития способностей человека, тем больше возможностей открывается для его творческой деятельности.

Образ, созданный детьми в результате творческой деятельности, нельзя отождествлять с художественным образом, созданным взрослым, так как глубокого обобщения они сделать не могут. Созданные ими образы обладают большей или меньшей выразительностью, зависящей от степени общего развития способностей и приобретённых навыков. Однако практический аспект реализации развития художественных способностей детей школьного возраста средствами изобразительного творчества остаётся недостаточно раскрытым, поскольку стремительно меняются многие точки зрения относительно психологических и художественных условий формирования способностей, меняются детские поколения, и, соответственно, должна измениться технология работы педагогов.

Основная часть. В современных педагогических и психологических исследованиях доказывается необходимость занятий изобразительным творчеством для умственного, эстетического развития детей школьного возраста. В работах В. В. Зубенкова, О. В. Купцова, В. Т. Лисовского установлено, что школьники способны в процессе предметной чувственной деятельности, в том числе рисовании, выделять существенные свойства предметов и явлений, устанавливать связь между отдельными явлениями и отражать их в образной форме. Этот процесс особенно заметен в различных видах практической деятельности: формируются обобщённые способы анализа, синтеза, сравнения и сопоставления, развивается умение самостоятельно находить способы решения творческих задач, умение планировать свою деятельность, раскрывается творческий потенциал [1, с. 124].

В настоящее время наибольшую актуальность получили нетрадиционные графические техники рисования, так как они в большей степени способствуют формированию художественных способностей школьников, их всестороннему развитию. Каждая из них по-своему привлекательна и увлекательна, да и результаты детского творчества получаются поистине удивительными [2, с. 23].

Изучая понятие нетрадиционных графических техник, можно встретить огромное количество различных понятий и терминов. В изобразительном искусстве под словами «художественная техника» понимается совокупность художественных материалов и способов их применения (художественные приёмы), которыми пользуются художники в процессе создания произведения. Также термин «техника» употребляется для обозначения материала или способа выполнения произведения. Изобразительное искусство в большей степени, чем, например, литература или музыка, связано с материальной основой. Вне материала художественные образы живописи, скульптуры, графики, прикладного искусства не воспринимаются зрителем. Поэтому художественная техника является одним из основных средств художественной выразительности. Ведь именно при помощи конкретных операций, т. е. физических действий с инструментом и материалом, и только через них воплощаются в произведениях изобразительного искусства форма, цвет, композиция, организация пространства, составляющие художественный образ в целом.

Ещё русские художники, такие как И. Крамской, И. Репин, А. Саврасов, занимались поиском новых техник рисования. Изобразительная деятельность и сегодня не утратила своего широкого воспитательного значения. Нетрадиционные техники развивают не только психологические (воображение, образное восприятие, зрительная память, свобода мышления), но и физические качества ребёнка (зрение, моторика руки, речь). Также одной из причин, по которым нетрадиционные графические техники пользуются спросом, является простота и лёгкость в применении используемых материалов.

Учебная практика показала, что для выполнения заданий по рисунку с использованием нетрадиционных графических техник наиболее предпочтительными являются графитные и цветные карандаши, тушь, уголь, пастель, гелиевая ручка и другие материалы. Работая с нетрадиционными техниками, педагогу

необходимо знать возможности и выразительные средства различных техник. Это поможет правильно использовать их в работе с детьми, подобрать для рисования нужные в каждом конкретном случае материалы и научить ими пользоваться.

Для того чтобы выяснить, насколько решается проблема формирования художественных способностей школьников средствами нетрадиционных графических техник в педагогической практике, нами была изучена и проанализирована литература, публикации в педагогических журналах, содержание школьных учебных программ по изобразительному искусству [3]. В целях получения более объективной информации по данному вопросу мы составили и провели анкетирование учителей, преподающих изобразительное искусство в начальных классах школ Барановичей.

Анализ имеющейся литературы и результаты анкетирования выявили проблему: 77% учителей привлекают возможности нетрадиционных техник рисования, и они используют их в своей практике, 23% учителей не владеют необходимыми знаниями о нетрадиционных техниках и не знакомят с ними учащихся. В практике учителей начальных классов в основном используются традиционные техники рисования по сухой бумаге с помощью кисточки при выполнении живописных работ; при выполнении графических работ используются преимущественно графические или цветные карандаши.

Необходимо помнить, что для развития художественных способностей, творческого мышления (его гибкости, оригинальности), творческой активности как составляющих творческого потенциала личности в практике начального художественного образования рекомендуется использовать нетрадиционные техники рисования, демонстрирующие необычное сочетание материалов и инструментов. В процессе знакомства с разными техниками рисования ребёнок развивается, он наблюдает, сравнивает, находит решение, придумывает, фантазирует, т. е. включается в поиск и творчество.

Преимуществом использования нетрадиционных приёмов рисования является то, что любой ребёнок, не имеющий больших способностей к рисованию, может получить удивительный результат. Это развивает в нём уверенность в себе, своих силах, стимулирует ребёнка на дальнейшее творчество, не отталкивает его от занятий рисованием, что иногда можно замечать у детей, когда у них что-то не получилось. Ребёнок перестаёт бояться этого занятия, и оно впоследствии не переходит в разряд нелюбимых.

В развитии художественных способностей детей необходимо строить занятия так, чтобы постепенно усложнить их задачи и программное содержание, предоставлять детям полную самостоятельность в выборе ответа на вопрос, никогда не давать негативных оценок ответам и работам детей, развивать у них умение в процессе изобразительной деятельности фантазировать, предлагать оригинальные идеи. Педагог должен вести разговор на равных и действовать вместе с детьми — играть, путешествовать, переживать, восхищаться, творить.

Доступность использования нетрадиционных графических техник определяется возрастными особенностями младших школьников. Так, например, начинать работу в этом направлении следует с таких техник, как рисование пальцами, ладошкой, обрывание бумаги, т. е. таких, которые им знакомы с дошкольного возраста. Затем дети переходят к выполнению работ в более сложных техниках, так как у них уже появились определённые навыки и умения работы с данными материалами. К таким техникам относятся: кляксография, клеевые картины, аппликация, монотипия, мозаика, техника «граттаж», аэрография, диатипия, набрызг, рисование пальцами и ладонью, ниткография, гравюра на картоне. Сегодня известно более 30 нетрадиционных графических техник, которые с успехом используются в изобразительной деятельности младших школьников [4, с. 42].

Заключение. Введение в школьную программу начальных классов нетрадиционных графических техник рисования имеет целью расширить учебный процесс и, не отрываясь от проблем обучения и воспитания, развивать личность и творческие качества ребёнка. Овладев такими приёмами, ученики становятся более самостоятельными в решении различных учебных заданий, могут рационально строить свою деятельность по усвоению новых знаний. Несомненным достоинством таких техник является универсальность использования. Технология их выполнения интересна и доступна и взрослым, и детям. Поэтому рассматриваемые техники следует вводить и в практику начального художественного образования, и в процесс профессионально-педагогической подготовки будущих учителей в целях актуализации и развития их творческих возможностей как сущностной характеристики педагогической деятельности.

Список цитируемых источников

1. Лисовский В. Т. Духовный мир и ценностные ориентации молодёжи России : учеб. пособие. СПб. : СПбГУП, 2000. 508 с.
2. Селевко Г. К. Педагогические технологии : сб. ст. из учеб. пособия. Минск : Нар. асвета, 1995.
3. Изобразительное искусство. I—V классы : учеб. программа для учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения. Минск : НИО, 2012. 51 с.
4. Зеленина Е. Л. Играем, познаем, рисуем. М. : Просвещение, 1996.

Г. Г. Кит,
кандидат педагогических наук, доцент
Винницкий государственный педагогический университет
имени Михаила Коцюбинского, Винница, Украина

ОРГАНИЗАЦИЯ ПОИСКОВО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Важнейшей задачей развития системы дошкольного образования является повышение качества образования. Организация образовательной работы в дошкольных учебных заведениях Украины осуществляется в соответствии с Законами Украины «Об образовании», «О дошкольном образовании», Базовым компонентом дошкольного образования, другими нормативными правовыми актами, которые нацеливают на обновление образовательного процесса, что является ключевым направлением повышения качества образования.

Среди основных тенденций развития дошкольного образования — актуализация активных форм и методов организации учебно-познавательной деятельности, доминирование проблемного, поисково-исследовательского характера образовательного процесса. Подчеркивается необходимость переориентирования образовательного процесса из словесного, монологического руководства поведением и занятиями детей на организацию их собственной деятельности (поисковой, экспериментаторской, творческой). Данный подход целиком соответствует современным стратегическим ориентирам модернизации образовательного пространства в Украине, поскольку развивающееся общество требует морально образованных, активных и предприимчивых граждан, которые характеризуются мобильностью, динамизмом, конструктивизмом, способностью сотрудничать, владеют развитым чувством ответственности за судьбу страны, способны поддерживать позитивные социальные изменения, могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия.

Цель данной статьи — рассмотрение вопросов организации поисково-исследовательской деятельности детей дошкольного возраста с учётом положительного опыта работы детских образовательных учреждений.

Основная часть. Проблема поисково-исследовательской деятельности детей дошкольного возраста вызвала значительный интерес у педагогов и психологов и представлена как в историко-педагогическом наследии, так и в современных исследованиях. Её роль в воспитании маленьких детей подчёркивали западноевропейские педагоги А. Дистервег, Я. А. Коменский, М. Монтессори, Й. Г. Песталоцци, Ф. Фрёбель. Первостепенное значение поисково-исследовательской деятельности в воспитании подрастающего поколения придавал основатель отечественной педагогики К. Д. Ушинский, сформулировав методические требования к её организации: она должна быть разнообразной, соответствовать силам и возможностям детей и обязательно такой, чтобы активизировала работу детской мысли [1]. На проведение опытов в работе с дошкольниками ориентировали Е. Н. Водовозова, Е. И. Тихеева, считая, что это расширяет возможности детей наблюдать, действовать, думать, делать самостоятельные выводы.

Психолого-педагогические исследования свидетельствуют, что дети дошкольного возраста могут понимать причины природных явлений и способны к элементарным логическим размышлениям, если задания базируются на наблюдении или практической деятельности. На этом положении настаивал и В. А. Сухомлинский, подчёркивая, что ребёнок мыслит образами, чем ярче эти образы, тем глубже осмысливает он закономерности природы. Он призывал педагогов учить детей наблюдать и видеть явления окружающей действительности: «Ведите детей в природу в те переломные для неё периоды, когда происходят бурные, стремительные изменения — пробуждается жизнь...» [2, с. 473].

Необходимость использования экспериментирования как своего рода специфической деятельности, которая стимулирует познавательную активность ребёнка, подчёркивает известный педагог Н. Н. Подьяков. По его мнению, экспериментирование является ведущей деятельностью в дошкольном возрасте, основой детского творчества, саморазвития детей [3].

Проблема детской поисковой деятельности занимает значительное место в современной педагогике и психологии в Украине. Труды А. В. Бельской, В. К. Котырло, Н. В. Лысенко, М. А. Машовец, Л. Г. Подоляк раскрывают механизм формирования самостоятельности детей в поисково-исследовательской деятельности, стимулирования познавательной активности ребёнка путём экспериментирования, развития его отношения к работе, формирования оценочных отношений.

Учитывая перспективность поисково-исследовательской деятельности, цель которой — усвоение детьми опыта участия в познавательном процессе, комплексное развитие их интеллектуальных способностей, исследовательских навыков, творческого потенциала, использование её является чрезвычайно актуальным для практики психолого-педагогической науки и образования. Однако, несмотря

на разработку конкретных методических аспектов её использования в отдельных научных теориях, диссертационных исследованиях, монографиях и статьях, целостной дидактической системы применения поисково-исследовательской деятельности в учебно-воспитательном процессе детских образовательных учреждений не создано, тем более целенаправленного внедрения в их практику поисково-исследовательская деятельность не получила. В то же время необходимость её применения имеет важное значение для дошкольного образования, поскольку именно в детском возрасте приобретение человеком знаний и когнитивных навыков, включая и исследовательские, осуществляется комплексно, в условиях естественного взаимостимулирования, в гармонии с развитием творческих способностей, на основе интенсивного формирования психофизических функций личности.

Ребёнок дошкольного возраста сам по себе уже исследователь, демонстрирующий интерес ко всем видам исследовательской деятельности, в частности к экспериментированию. Дети очень любят экспериментировать. Это объясняется тем, что им свойственно наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, а экспериментирование, как никакой другой метод, отвечает этим возрастным особенностям.

Учитывая значение поисковой деятельности для развития детей, необходимо постоянно создавать условия для её организации, о чём заботятся педагогические работники многих детских дошкольных учреждений Украины. Так, в дошкольном образовательном учреждении № 2 Иллинцов (Винницкая обл.) специальное внимание уделяется созданию условий для самостоятельного экспериментирования и поисковой деятельности детей, предоставления возможности детям самим найти ответы на вопросы: «Как?» и «Почему?».

Создана и постоянно совершенствуется развивающая среда, в частности, необходимая для проведения исследований так называемая «мини-лаборатория», оснащённая специальным оборудованием, разнообразными материалами (лупа, зеркала, различные весы, магниты, термометры, бинокль, верёвки, песочные часы, лампы, мелкие предметы из различных материалов: дерева, пластика, металла, резины). Ценными для проведения опытов являются как природные материалы (шишки, семена, листья, зерно, древесная стружка), так и промышленные отходы (пробки, палочки, трубочки от коктейлей), разнообразные ёмкости (пластиковые бутылки, банки, стаканы, мерки, воронки). Кратковременные эксперименты дополняются долговременными (например, ознакомление с растениями, условиями для их жизни и роста (1—2 недели), ознакомление с почвой, её свойствами (1—2 месяца)).

В ходе исследований широко используется театрализованная деятельность, игровые приёмы, которые позволяют более доступно объяснить детям тот или иной материал, избавиться от формализма, чрезмерной сухости. Для поддержания интереса к экспериментированию воспитатели используют моделирование проблемной ситуации от имени сказочного героя, «участие» вымышленных героев в опытах и экспериментах, подарки сказочных героев юным исследователям.

В дошкольном образовательном учреждении № 51 Винницы создана экспериментально-творческая лаборатория «Формирование познавательной активности и научного мировоззрения старшего дошкольника средствами научных игр», которая осуществляет научные исследования и разработки, апробирует и систематизирует социально значимые образовательные нововведения, принимает участие в экспериментальной деятельности, способствует профессиональной подготовке педагогического персонала к осуществлению инноваций в дошкольном образовании. Предметом исследования лаборатории стало содержание, формы и методы экспериментальной деятельности старших дошкольников, целью — проверка эффективности игр-экспериментов, их влияния на формирование познавательной активности и научного мировоззрения старших дошкольников и их отношение к самому процессу экспериментирования. Исследовательская работа подтвердила положительное влияние экспериментирования не только на формирование соответствующих исследовательских навыков и расширение представлений у дошкольников об окружающем мире, но и на развитие у них познавательной активности и научного мировоззрения. Подтверждена эффективность разработанной авторской игровой технологии, её положительное влияние на отношение детей к занятиям по экспериментированию и к самому процессу экспериментирования. Результаты работы лаборатории легли в основу проведения семинаров в целях расширения опыта работы для воспитателей дошкольных образовательных учреждений.

Заключение. Поисково-исследовательская деятельность детей дошкольного возраста при условии компетентного педагогического руководства, созданной развивающей среды объединяет в себе задачи обучения и стимулирования саморазвития личности, что способствует формированию интеллектуальной, нравственной, творческой культуры, опыта социальных отношений и коммуникации, жизненному самоопределению. Следует распространять опыт дошкольных учреждений, в которых решаются первостепенные задачи современного образования: не просто давать знания, а таким образом организовывать учебно-познавательную деятельность, чтобы она готовила детей к поисково-исследовательской деятельности, направленной на эффективное преобразование окружающего мира.

Перспективу дальнейших исследований видим в разработке вопросов подготовки педагогических кадров для системы дошкольного образования, которые бы владели технологией организации творческой поисково-исследовательской деятельности детей дошкольного возраста.

Список цитируемых источников

1. Ушинський К. Д. Праця в її психічному і виховному значенні // Ушинський К. Д. Вибрані твори : у 2 т. Київ : Радян. шк., 1983. Т. 1. С. 104—120.
2. Сухомлинський В. О. Сто порад учителів // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5 т. Київ : Радян. шк., 1976. Т. 2. С. 419—657.
3. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника / Н. Н. Поддьяков [и др.] ; Науч.-исслед. ин-т дошк. воспитания Акад. пед. наук СССР. М. : Педагогика, 1985. 200 с.

УДК 372.018.26

А. В. Ковалевская

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

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ПАРТНЁРСТВА С РОДИТЕЛЯМИ ВОСПИТАННИКОВ

Введение. В соответствии с положениями Кодекса Республики Беларусь об образовании от 13 января 2011 года № 243-З, субъектами образовательных отношений являются не только воспитатели дошкольного образования, но и родители или законные представители воспитанников учреждений дошкольного образования [1]. Согласно статье 144, законными представителями воспитанников определяется срок получения ими дошкольного образования. В соответствии с пунктом 3 статьи 147, «время пребывания воспитанников в учреждении образования при освоении содержания образовательной программы дошкольного образования определяется в соответствии с запросами законных представителей воспитанников и может составлять от 2 до 7 часов, 10,5 часа, 12 часов, 24 часа» [2]. Для получения дошкольного образования воспитанниками, время пребывания которых в учреждении образования уменьшено по желанию их законных представителей, учреждениями дошкольного образования разрабатываются индивидуальные учебные планы (пункт 6 статьи 151) [3].

Ориентация современной системы дошкольного образования в Республике Беларусь на открытое взаимодействие с родителями воспитанников нашла своё отражение и в Положении об учреждении дошкольного образования от 25 июля 2011 года № 150 [4]. Так, «в соответствии с запросами законных представителей воспитанников формируются группы, определяется режим их работы с 1 сентября» (пункт 17 главы 1), «на основании письменных заявлений законных представителей несовершеннолетних воспитанников учреждения дошкольного образования в вопросах воспитания могут взаимодействовать с зарегистрированными религиозными организациями» (пункт 28 главы 1) [5]. Учреждение дошкольного образования обязано «знакомить законных представителей воспитанников при зачислении ребёнка в учреждение дошкольного образования с уставом учреждения, а по их требованию — с учебно-программной документацией» (пункт 34 главы 3) [6]. Группы кратковременного пребывания (вечерние группы, группы выходного дня, сезонные и игровые площадки и др.) в учреждении дошкольного образования «функционируют по гибкому режиму с учётом графика и сезонности работы законных представителей воспитанников», кроме того, «в группах кратковременного пребывания возможно совместное пребывание воспитанников и их законных представителей» (пункт 43 главы 4) [7]. На основании пункта 58 главы 6 отметим, что «основной язык обучения и воспитания в учреждении дошкольного образования (белорусский или русский) определяется его учредителем с учётом пожеланий законных представителей воспитанников» [8].

Основная часть. Учреждение дошкольного образования нуждается сегодня в сотрудничестве с родителями, в создании заинтересованного и активного сообщества родителей, которое может стать его постоянным социальным партнёром. Когда родители вовлечены в соуправление, они принимают на себя ответственность за результаты взаимодействия с учреждением дошкольного образования, в котором воспитываются их дети. Порядок управления учреждением дошкольного образования определён в главе 7 Положения об учреждении дошкольного образования: «управление учреждением дошкольного образования строится на принципах единоначалия и самоуправления», причём «к органам самоуправления учреждения дошкольного образования относятся: совет учреждения дошкольного образования; педагогический совет учреждения дошкольного образования; попечительский совет учреждения дошкольного образования; родительский комитет учреждения дошкольного образования» [9].

В Учебной программе дошкольного образования, утверждённой постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 27 ноября 2012 года № 133, особое внимание уделено организации работы «Материнской школы» в целях педагогической поддержки детей от рождения до трёх

лет и помощи родителям в воспитании ребёнка. В то же время подчёркивается субъект-субъектный характер такого взаимодействия. В «Материнской школе» семейное и общественное воспитание выступают как две стороны единого процесса в их интегративном взаимодействии. Каждый субъект взаимодействия максимально использует возможности дошкольного учреждения и семьи. Лучшие образцы семейного воспитания вносятся в условия дошкольного учреждения, а достижения общественного воспитания становятся достоянием семьи [10].

Приоритетной задачей образовательных стандартов, утверждённых постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 29 декабря 2012 года № 146, является обеспечение «регулирования взаимоотношений участников образовательного процесса в достижении целей дошкольного образования, повышении его качества». При этом в качестве одной из первоочередных задач дошкольного образования выступает «взаимодействие с семьёй с целью полноценного развития детей и повышения психолого-педагогической культуры родителей» [11].

В педагогической и методической литературе взаимодействие семьи и учреждения образования определяется как процесс совместной деятельности по согласованию целей, форм и методов воспитания ребёнка. Ценностная основа (цель) такого взаимодействия родителей и педагогов учреждения дошкольного образования — создание условий для «разностороннего развития личности ребёнка раннего и дошкольного возраста в соответствии с его возрастными и индивидуальными возможностями, способностями и потребностями, формирование у него нравственных норм, содействие приобретению им социального опыта» [12].

В реальной практике взаимодействие семьи и учреждения дошкольного образования может быть успешным, если представляет собой чётко выстроенную систему мер, направленных на решение конкретных задач: обеспечение возможности реализации единой программы воспитания и развития ребёнка в учреждении дошкольного образования и семье на фоне положительного эмоционального настроя педагогов и родителей на совместную работу по воспитанию детей; осуществление апробации новых форм организации образовательного процесса на основе учёта воспитателем дошкольного образования индивидуальности ребёнка при условии поддержания постоянного контакта с его семьёй; обеспечение информационно-просветительской поддержки самостоятельного выбора родителями приоритетных направлений в развитии и воспитании посредством укрепления родительской ответственности и выработки осознанной компетентной педагогической позиции по отношению к собственному ребёнку; создание безопасных условий для развития способностей ребёнка в различных видах образовательной деятельности; обеспечение непрерывности подготовки к следующему уровню образования (систематическому школьному обучению); повышение психолого-педагогической культуры, личностное совершенствование всех участников образовательного процесса; укрепление внутрисемейных связей [13].

Основными направлениями социально-психолого-педагогической помощи семьям воспитанников со стороны учреждения дошкольного образования являются: 1) психолого-педагогическое просвещение родителей; 2) вовлечение родителей в деятельность учреждения дошкольного образования; 3) участие семей воспитанников в управлении образовательным процессом.

Структура модели взаимодействия семьи и учреждения дошкольного образования в типичном случае может представлять собой сочетание следующих направлений: определение общих целей, ценностей и ресурсной базы сторон — выявление взаимной полезности участников, позволяющее распределить усилия сторон для достижения желаемого эффекта в совместной деятельности (диагностика и изучение семьи, мониторинг родительских запросов и ресурсов, актуализация эксклюзивной полезности педагогического коллектива для детей и родителей); просветительская работа, обучение родителей (развитие навыков помощи ребёнку при освоении образовательных программ, навыков эффективного общения с ребёнком, предоставление правовых знаний в области образования); деятельность родительского актива, обеспечивающая открытость и прозрачность образовательного процесса — мотивационный ресурс родительского сообщества (совет учреждения дошкольного образования, попечительский совет, родительский комитет, совет профилактики); включение родителей в образовательный процесс (участие в культурно-массовых и спортивно-оздоровительных мероприятиях, обогащающих досуговую сферу семьи; привлечение родителей — специалистов в различных областях — к активному участию в воспитательных и образовательных мероприятиях учреждения); формирование культуры семейных отношений, ценностного отношения к семье у воспитанников [14].

Заключение. Опираясь на выдвинутые положения, учреждение дошкольного образования при планировании работы с детьми должно учитывать особенности партнёрских взаимоотношений с семьями воспитанников.

Список цитируемых источников

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс]. URL: http://www.pravo.by/world_of_law/text.asp?RN=Hk1100243 (дата обращения: 17.07.2015).
2. Там же.

3. Там же.
4. Положение об учреждении дошкольного образования [Электронный ресурс]. URL: http://www.pravo.by/world_of_law/text.asp?RN=W21224654 (дата обращения: 20.07.2015).
5. Там же.
6. Там же.
7. Там же.
8. Там же.
9. Там же.
10. Учебная программа дошкольного образования / М-во образования Респ. Беларусь. Минск : НИО : Аверсэв, 2013. 416 с.
11. Об утверждении образовательных стандартов дошкольного образования [Электронный ресурс]. URL: http://www.mogileviro.by/sites/default/files/data/materialy_otdelov/prescoole/2013/NormPravAct/Obr_Stand.pdf (дата обращения: 16.09.2015).
12. Положение об учреждении дошкольного образования.
13. Организация эффективного взаимодействия учреждения общего среднего образования с семьёй [Электронный ресурс]. URL: http://www.senno_goo.vitebsk.by/e107_files/public/sector/23.doc (дата обращения: 15.09.2015).
14. Положение об учреждении дошкольного образования ; Учебная программа дошкольного образования.

УДК 373.2.018.26

И. А. Комарова,

кандидат педагогических наук, доцент

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

А. Н. Леохина

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

ИССЛЕДОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ В СФЕРЕ ЗАЩИТЫ И ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРАВ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ СЕМЬИ И УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. В Республике Беларусь осуществляется последовательная и целенаправленная работа по защите прав и законных интересов представителей всех слоёв белорусского общества независимо от их происхождения, национальной и гражданской принадлежности, социального положения, пола, языка, образования, вероисповедания, состояния здоровья. В настоящее время среди главных приоритетов социально-культурного развития нашей страны, несомненно, остаётся защита прав и законных интересов детей [1, с. 9]. Факты нарушения прав детей в семье обусловлены не только преднамеренным нанесением вреда их физическому или нравственному здоровью, психологическим дискомфортом либо асоциальным поведением членов семьи, но и недостаточной компетентностью родителей в сфере защиты и обеспечения прав ребёнка. Особую значимость компетентность родителей имеет в обеспечении и защите прав детей раннего и дошкольного возраста, что обусловлено высоким уровнем их уязвимости к плохому обращению. Всё вышесказанное подчёркивает актуальность и необходимость выполнения научных исследований, посвящённых проблеме компетентности родителей в сфере защиты и обеспечения прав ребёнка [2].

Основная часть. Обеспечение прав ребёнка относится к важным проблемам современности и объясняется определяющей ролью подрастающего поколения в гарантировании жизнеспособности общества. В Декларации прав ребёнка отмечается, «что ребёнок, ввиду его физической и умственной незрелости, нуждается в специальной охране и заботе, включая надлежащую правовую защиту как до, так и после рождения» [3, с. 1].

На основе анализа научно-методической литературы по проблеме исследования нами была разработана анкета в целях изучения вопросов компетентности родителей в сфере защиты и обеспечения прав ребёнка. Участниками социологического исследования являлись родители детей учреждения дошкольного образования «Ясли-сад № 3 г. Могилёва». Из результатов анкетирования следует, что 43% респондентов считают себя достаточно хорошо информированными в сфере защиты и обеспечения прав ребёнка, 34% опрошенных — посредственно информированными и 23% родителей — недостаточно информированными. Однако ответы участников анкетирования на последующие вопросы указывают на неадекватность оценки респондентами своей информированности в сфере защиты и обеспечения прав ребёнка. Так, 63% опрошенных полагают, что ребёнок имеет право на своё мнение, 37% — на принятие решения и озорство, 80% — уважение и защиту, 27% — на всё, что не запрещено, 67% — самовыражение, 47% — проявление собственной воли и 77% — безопасное мирное детство. Из анализа ответов на вопрос «Кто несёт ответственность за ненадлежащее воспитание и содержание детей?»

выяснено, что 20% родителей считают, что ответственность за ненадлежащее воспитание и содержание их детей несут образовательные учреждения, 10% — государственные органы, 70% — только родители и другие лица, воспитывающие ребёнка. Кроме того, как показал анкетный опрос, лишь 32% родителей правильно полагают, что Конвенция о правах ребёнка имеет отношение и к государству, и к родителям, и к детскому саду, 36% — к государству, 16% — к родителям, а 16% респондентов вообще ничего не ответили по этому поводу.

Также в ходе исследования установлено, что только 20% родителей не прибегают к наказанию детей, 30% участников анкетирования прибегают к наказаниям, если ребёнок нарушает нормы поведения, 27% — если ребёнок не слушается, 23% — если ребёнок необоснованно капризничает. Кроме того, 40% родителей считают приемлемыми телесные наказания в отношении детей, а 6% опрошенных полностью согласны с утверждением «Это мой ребёнок, и я могу наказывать его как хочу». Выяснено, что 13% респондентов не считают жестокое обращение с ребёнком нарушением его прав.

Ответы респондентов на вопрос «Как Вы поступите, если узнаете, что соседи по подъезду жестоко обращаются со своим ребёнком?» распределились следующим образом. Большинство респондентов (57%) побеседует с родителями, 30% — обратятся в органы опеки и попечительства, 7% — не будут вмешиваться, 3% опрошенных сообщат в учреждение образования и вызовут милицию. Однако при ответе на вопрос «Как бы Вы поступили, если, гуляя по улице, случайно увидите мать, оскорбляющую своего ребёнка?» 34% респондентов ответили, что прошли бы мимо и не стали вмешиваться в данную ситуацию.

По результатам анкетирования родителей можно сделать вывод, что большинство родителей достаточно информировано в сфере защиты и обеспечения прав ребёнка, но при дальнейшем анализе анкет определились неоднозначные ответы на поставленные вопросы защиты и обеспечения прав детей. Так, мы можем заметить, что при ответе на вопрос о правах ребёнка есть небольшой процент родителей, которые плохо владеют данной информацией, следовательно, мы можем предположить, что родители недостаточно компетентны в данном вопросе.

Кроме того, значительное количество родителей выразило желание участия в учебно-практических встречах по формированию компетентности в сфере защиты и обеспечения прав ребёнка.

Заключение. Результаты проведённого анкетирования указывают на недостаточную компетентность родителей в сфере защиты и обеспечения прав детей. Отсутствие у родителей знаний о правах детей и обязанностях по их охране и защите, умений по применению правовых знаний в определённых жизненных ситуациях, недостаток заинтересованности родителей в усвоении правового законодательства в сфере защиты и обеспечения прав детей создают неблагоприятные условия в нравственно-правовом поле «родитель—ребёнок». Организация правового просвещения семей воспитанников будет являться предметом нашего дальнейшего исследования.

Список цитируемых источников

1. Декларация прав ребёнка [Электронный ресурс] : принята резолюцией 1386 (XIV) Генер. Ассамблеи ООН от 20 нояб. 1959 г. URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/childdec.shtml (дата обращения: 13.04.2015).
2. Зимняя И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность // Эйдос. 2005. № 11. С. 14—20 ; Хуторской А. В. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования // Проектирование и орг. самостоят. работы студентов в контексте компетентност. подхода : межвуз. сб. науч. тр. Тула, 2008. № 1. С. 117—137.
3. Декларация прав ребёнка [Электронный ресурс].

УДК 374.105

С. В. Кондратюк

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОНЯТИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ РОДИТЕЛЕЙ» И ЕЁ СТРУКТУРА

Введение. Воспитательная деятельность родителей во многом схожа и близка к профессиональной педагогической деятельности, что обуславливается воспитанием как социальным явлением и отражается в сходстве принципов воспитания (целенаправленности, гуманизма, непрерывности, последовательности, интегративности); методов воспитания (поощрение, личный пример, убеждение, наказание);

основных направлений развития (физическое, социально-личностное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое); стилей воспитания (демократический, авторитарный, либеральный). Педагогическая компетентность родителей как научная категория на сегодняшний день не получила исчерпывающего анализа и не имеет точного определения. Поэтому важно понять сущностный смысл данного понятия, как оно соотносится с такими понятиями, как «профессиональная компетентность», «педагогическая культура».

Основная часть. Для отечественной педагогической науки понятия «компетенция» и «компетентность» являются относительно новыми, недостаточно чётко определены и часто используются синонимически, хотя и имеют существенные различия. «Компетенция» включает совокупность знаний, умений, навыков, взаимосвязанных качеств личности, относящихся к определённому кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности в данной сфере. «Компетентность» же более широкое понятие, характеризуется опытным владением соответствующей компетенцией, содержащей личностное отношение человека к ней и предмету деятельности.

По мнению А. В. Хуторского, компетентность всегда окрашена индивидуальными качествами личности и отражает её социально-нравственную позицию [1, с. 119]. Согласно словарю С. И. Ожегова, понятие «компетентность» связано с определённым видом деятельности и означает осведомлённость, авторитетность в какой-либо области [2]. Понятие «компетенция» В. В. Сериковым определяется как «круг полномочий, вопросов, прав какого-либо лица, органа, находящихся в чьём-либо ведении» [3, с. 145]. По мнению исследователя, данные понятия являются взаимодополняемыми и взаимообусловленными: компетентный человек, который не обладает компетенцией, не может в полной мере её реализовать.

Обобщённую характеристику компетентности даёт В. В. Селина и определяет её как «многомерное, многофункциональное понятие, отражающее взаимосвязь между человеком, культурой и образованием, представляет собой интегративную характеристику личности, содержание которой составляет совокупность знаний, способов деятельности и разнообразных способностей, что выражается в готовности человека к принятию адекватных решений в процессе реализации целей и задач и позволяет ему активно адаптироваться к условиям современного общества» [4, с. 2].

Изученный теоретический и практический материал свидетельствует о том, что до настоящего времени наблюдалось отсутствие единой точки зрения по определению понятия «педагогическая компетентность родителей». Многие учёные раскрывают её сущность на основе анализа, дифференциации или отождествления понятий «педагогическая культура», «психолого-педагогическая культура», «педагогическая подготовленность», «педагогическое мастерство».

Основания для исследования педагогической компетентности родителей были заложены такими учёными, как В. М. Бехтерев, Е. Н. Водовозова, В. П. Острогорский, Н. И. Пирогов. Проявление компетентности родителей понимается учёными как уважение к личности ребёнка, недопустимость применения унижающих достоинство детей методов, несправедливого отношения; понимание ведущей роли нравственного воспитания детей в семье с раннего возраста; приоритетность воспитания всесторонне развитой личности с учётом индивидуальных особенностей и способностей ребёнка; понимание родителями ответственности за воспитание своего ребёнка, взаимосвязь семьи и общества; значение книги в развитии ребёнка. В педагогической науке педагогическая компетентность родителей является самостоятельным предметом исследования лишь в работах С. Н. Пиюковой и В. В. Селиной. Но в существующих исследованиях задачи изучения структуры и формирования компетентности родителей в воспитании ребёнка дошкольного возраста не решаются.

Педагогическую компетентность родителей рассматривают как широкое общекультурное понятие, часть педагогической культуры Е. В. Бондаревская, Ю. А. Гладкова, Т. А. Куликова; как единство теоретической и практической готовности родителей к осуществлению педагогической деятельности, способность понять потребности детей и создать условия для их удовлетворения — Е. П. Арнаутова, В. П. Дуброва, О. Л. Зверева; как интегративное, системное, личностное образование, совокупность личностных и деятельностных характеристик, обуславливающих возможность эффективно осуществлять процесс воспитания ребёнка в семье, — С. Н. Пиюкова, В. В. Селина. Мы склоняемся к последней точке зрения, позволяющей наиболее полно и точно раскрыть сущностные характеристики педагогической компетентности.

По мнению Е. В. Бондаревской, педагогическую культуру родителей необходимо рассматривать через культуру семьи, характеризующуюся способностью к воспитанию ребёнка с учётом его интересов. В структуру педагогической культуры автор включает гуманную педагогическую позицию, педагогические знания и опыт, личностные качества родителей, традиции семьи [5].

Педагогическую культуру как компонент общей культуры, которая является основой воспитательной деятельности родителей и включает в себя такие компоненты, как «ответственное родительство», знания о развитии, обучении и воспитании детей, практические умения в организации жизни и деятельности ребёнка в семье, определяет Т. А. Куликова [6].

Другое понятие, близкое по содержанию к понятию «педагогическая компетентность родителей», предложено И. В. Гребенниковым. Педагогическую подготовленность родителей автор характеризует наличием определённой суммы психолого-педагогических, физиолого-гигиенических, правовых

знаний и выработанных в процессе практики навыков воспитания детей [7, с. 35]. В педагогической деятельности родителей И. В. Гребенников выделяет конструктивную (определение цели воспитания, составление плана собственной деятельности по воспитанию, выбор форм и методов), организаторскую (организация жизни и занятий детей, организация своей собственной деятельности) и коммуникативную (установление оптимальных отношений между родителями, родителями и детьми, другими людьми) деятельности [8].

Несмотря на многоаспектность трактовки педагогической компетентности родителей, в её структуре мы выделяем три компонента: мотивационно-личностный, гностический и коммуникативно-деятельностный. При этом мотивационно-личностный компонент является системообразующим. В его состав мы включаем доминирующие мотивы деятельности как побудительную основу в формировании педагогической компетентности [9] и личностные качества как систему нравственных, психологических установок по отношению к себе и ребёнку, рефлексивные умения.

Гностический компонент связан со знаниевой сферой родителя и включает психолого-педагогические знания. Коммуникативно-деятельностный компонент включает организаторские умения, практические и коммуникативные навыки.

Заключение. Обобщая результаты теоретического анализа, можно выделить сущностные характеристики педагогической компетентности родителей: она в большей степени выступает залогом развития социально значимых качеств личности ребёнка, удовлетворения его жизненных, социальных, духовных потребностей, эмоционального благополучия в условиях семьи. Понятие компетентности родителя связывается с педагогической и воспитательной деятельностью. Психолого-педагогические знания родителей носят в своём большинстве житейский, практико-ориентированный характер и зависят от уровня образования родителей, возраста ребёнка. Мотивацией совершенствовать свою компетентность для родителей являются проблемы, возникающие в процессе воспитания ребёнка.

Обозначенная структура педагогической компетентности является условной, тем не менее она даёт возможность теоретически осмыслить сущность педагогической компетентности родителей и представляет базу для разработки модели формирования педагогической компетентности родителей в воспитании детей.

Список цитируемых источников

1. Хуторской А. В., Хуторская Л. Н. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования // Проектирование и организация самостоят. работы студентов в контексте компетентст. подхода : межвуз. сб. науч. тр. Тула : ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2008. Вып. 1. С.117—137.
2. Ожегов С. И. Словарь русского языка. М. : Рус. яз., 1986. 797 с.
3. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М. : Логос, 1999. 272 с.
4. Селина В. В. Развитие педагогической компетентности родителей детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. М. : РГБ, 2009. 188 с.
5. Бондаревская Е. В. Введение в педагогическую культуру : учеб. пособие. Ростов н/Д : РГПИ, 1995. 172 с.
6. Куликова Т. А. Семья как объект педагогических исследований // Дошк. образование: история, теория, практика : сб. науч. тр. М. : РИЦ Альфа МГОПУ им. А. М. Шолохова, 2002. С. 280—286.
7. Гребенников И. В. Педагогический всеобщ родителей. М. : Знание, 1986. 79 с.
8. Там же. С. 47.
9. Пилюкова С. Н. Формирование педагогической компетентности родителей приёмных детей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Самара, 2002. 200 с.

УДК 373.211

Е. В. Коренева-Леонтьева, С. Л. Кривецкая

*Государственное бюджетное дошкольное образовательное учреждение
«Детский сад № 25 комбинированного вида Центрального района г. Санкт-Петербурга»,
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

АЛГОРИТМ ПРОЕКТИРОВАНИЯ СОДЕРЖАТЕЛЬНОГО РАЗДЕЛА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ

Введение. Внедрение федерального государственного стандарта дошкольного образования и утверждение профессионального стандарта педагога предъявляют новые требования к умению педагога проектировать содержание образования. Наиболее полно педагог включается в проектную деятельность при проектировании содержательного раздела образовательной программы. На начальном этапе проектирования данного раздела образовательной программы педагогу необходимо освоить

алгоритм деятельности. В настоящей статье представлен алгоритм проектирования содержательного раздела образовательной программы, разработанный в процессе инновационной деятельности нашей дошкольной образовательной организации в рамках региональной опытно-экспериментальной площадки.

Основная часть. Проектирование содержательного раздела образовательной программы базируется на определении образовательных результатов. Образовательные результаты — предполагаемые компетенции, которыми ребёнок овладеет по итогам работы с содержанием образовательной программы [1]. Как компетенции образовательные результаты отвечают на вопросы: «Что способен делать ребёнок?», «Чем владеет ребёнок?».

Образовательные результаты планируются по пяти образовательным областям, выделенным в федеральном государственном стандарте дошкольного образования отдельно для каждой возрастной группы. Количество образовательных результатов по каждой области должно быть ограничено, так как образовательные результаты отражают наиболее значимые достижения детей в образовательной области. Образовательные результаты формулируются обобщённо, что в дальнейшем позволяет перевести их на язык индикаторов освоения детьми образовательного содержания. Обобщённый характер раскрывается в критериях достижения образовательного результата. Индикаторы используются для построения мониторинга образовательной деятельности, позволяя скорректировать работу педагогов и специалистов по образовательной программе. Индикаторы являются основой постановки образовательных задач в рабочих программах педагогов и специалистов, а также в ежемесячном календарно-тематическом планировании.

Образовательные результаты формулируются на языке компетенций, что позволяет уйти от традиционной учебной модели со знаниями, умениями и навыками и подчеркнуть необходимость достижения образовательных результатов для успешной социализации ребёнка. Пример формулирования образовательных результатов представлен в таблице 1.

Образовательные результаты формулируются в ходе разработки образовательной программы дошкольного образования творческой группой педагогов-разработчиков.

На основании определённых образовательных результатов разрабатывается содержательный раздел образовательной программы. Его планирование начинается с выбора тем на учебный год. Все темы условно можно разделить на несколько групп: «Ребёнок в социальном мире», «Ребёнок в мире природы», «Ребёнок и техника», «Ребёнок в мире искусства». В течение года темы выстраиваются циклично для того, чтобы материал получил своё развитие на новом витке развития ребёнка, педагоги могли увидеть, овладел ли ребёнок компетенциями. Отслеживание образовательных результатов позволяет увидеть, можно ли усложнить содержание темы или необходимо сконцентрировать своё внимание на тех аспектах, которые оказались трудными для понимания детей. Каждая тема ориентирована на три-четыре образовательных результата. При формулировке результатов педагог старается сделать их максимально диагностичными и формулирует их на языке компетенций ребёнка.

Т а б л и ц а 1 — Пример формулирования образовательных результатов для детей старшего дошкольного возраста в группе общеразвивающей направленности на учебный год

Образовательная область развития	Образовательный результат
Социально-коммуникативная	Проявление интереса к социальному миру (семье, обществу, государству), общению со сверстниками, взрослыми; применение правила культурного поведения; владение правилами безопасного поведения в детском саду, навыками самообслуживания; выполнение трудовых поручений; умение устанавливать контакт и поддерживать позитивные отношения со сверстниками и взрослыми; стремление к совместной деятельности
Познавательная	Проявление познавательного интереса к предметам и явлениям окружающего мира; использование познавательных действий (сравнение, обобщение, классификация); участие в исследовательской деятельности
Речевая	Умение внимательно слушать и понимать речь, текст художественного произведения; выражение мысли и чувства в диалогической и монологической речи; формирование функции планирования в речи ребёнка (в том числе во внутреннем плане)
Художественно-эстетическая	Проявление интереса к произведениям искусства, творчества (сочинение, придумывание, фантазирование и т. д.); позитивный опыт восприятия произведений искусства; «исполнение произведения искусства» (практический опыт приобщения к искусству)
Физическая	Проявление интереса к двигательной активности; владение основными видами движений и их применение, навыками здорового образа жизни

Сроки освоения одной темы могут быть вариативными. Наиболее часто встречающимся вариантом является освоение темы в течение одной недели. При этом недельные темы могут объединяться в модули. Например, модуль «Дары осени» может включать в себя знакомство детей со следующими традиционными темами: «Признаки осени», «Деревья. Листья», «Ягоды. Грибы», «Овощи», «Фрукты», «Сельскохозяйственные работы осенью», «Хлеб — всему голова», «Сад и огород». При этом необходимо переформулировать традиционные темы, сделав их содержание проблемным, что позволит использовать современные технологии обучения. Например, вместо традиционных тем «Деревья. Листья», «Ягоды. Грибы» может быть использован мини-модуль «Следопыты раскрывают секреты леса». Формулировка темы придаёт деятельности детей более личностную окраску, что способствует более успешному овладению ими компетенциями, предполагаемыми при освоении данной темы.

Для того чтобы привлечь детей и родителей к проблемам планирования образовательной деятельности, учесть их интересы, возможно использовать на начальном этапе приём выбора темы, которая входит в образовательный модуль из нескольких, предложенных воспитателем, а затем формулирование свободной темы. Свободные темы используются не чаще одного раза в квартал в основной учебный период, частота их может быть увеличена в летний каникулярный период. Это даёт возможность соразмерности пропорции между заложенным стандартом и примерной образовательной программой дошкольного образования содержанием образовательной деятельности и содержанием, включаемым по инициативе родителей и детей.

После установления сроков освоения темы необходимо определить образовательные продукты (продукт), которые смогут создать дети под руководством воспитателя, при участии специалистов и родителей по итогам освоения данной темы. Так как для детей ценным в данном возрасте является ознакомление с материальным миром, то и выбор образовательных продуктов для темы лучше осуществлять среди материальных объектов. Такими продуктами могут быть макет, групповой альбом, коллаж. В зависимости от сроков освоения темы образовательный продукт может быть более или менее затратным по времени подготовки. Презентация образовательного продукта родителям, сверстникам из других групп позволит детям расширить свои социальные компетенции. Формами презентации могут быть как традиционные выставки с экскурсоводами-детьми, дни открытых дверей, так и праздничные события, устраиваемые совместно несколькими группами дошкольной образовательной организации, на которых происходит обмен опытом между детьми и педагогами групп. Планируя образовательный продукт, педагоги, исходя из формулировки темы, выбирают образовательные технологии, которые позволят достичь детям желаемых образовательных результатов и создать материальный образ этих достижений (образовательный продукт). Пример проектирования содержательного раздела образовательной программы дошкольного образования в течение одной недели в старшей группе общеразвивающей направленности представлен в таблице 2.

Т а б л и ц а 2 — Проектирование содержательного раздела образовательной программы дошкольного образования по теме «Мы снова вместе. Что изменилось в нашей группе»

Образовательный продукт	Образовательный результат	Образовательные технологии
«Групповой альбом»: фотографии детей в деятельности, рисунки, аппликации; семейные фотографии; представление (мини-портфолио) вновь пришедших детей; рассказы на тему «Мои летние впечатления» (где были, что узнали, чему научились, что понравилось)	Проявление интереса к совместной творческой деятельности, объектам окружающего мира, рассказыванию о своём опыте, самостоятельной подвижной деятельности; применение опыта, полученного летом, в организованной деятельности; стремление делиться своим социальным опытом	Проектная деятельность, образовательное путешествие, информационно-коммуникационные технологии (мультимедийный альбом), здоровьесберегающие технологии

Заключение. Проектирование содержательного раздела основной образовательной программы дошкольного образования при помощи алгоритма позволяет приобщить к проектной деятельности не только значительную часть педагогов дошкольной образовательной организации, но и учесть интересы и потребности обучающихся и их родителей. Родители и обучающиеся становятся активными участниками проектирования тематики содержания образовательной программы дошкольного образования, что позволяет повысить интерес к познанию у обучающихся и включённость родителей в образовательный процесс.

Список цитируемых источников

1. Основная и адаптированная образовательные программы дошкольного образования : модель и метод. рек. по проектированию на основе ФГОС / под ред. О. В. Солнцевой. СПб. : Детство-ПРЕСС, 2015. 176 с.

КУЛЬТУРА РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ И ЛИЧНОСТНОЕ КАЧЕСТВО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Введение. Культура речевого общения как образовательный результат и личностное качество предполагает систему обучения, в качестве внешней среды которого в системе обучения культуре речевого общения выступает образовательный процесс учреждения дошкольного образования.

Анализ публикаций и существующей практики обучения общению в прошлом и настоящем обращает внимание на несколько направлений, представленных в отечественных и зарубежных философских, психологических, лингвистических, лингводидактических и педагогических исследованиях. Условно их можно обозначить так: 1) риторическое, выявленное в наследии античности (софисты, Аристотель, Платон, Сократ, Цицерон,), обобщённое в работах по ораторскому искусству (Г. З. Апресян, В. В. Одинцов, Ю. В. Рождественский) и развиваемое современной риторикой (А. А. Введенская, Е. Н. Зарецкая, А. К. Михальская, Л. Г. Павлова, И. А. Стернин, Т. П. Усольцева); 2) социально-психологическое, основанное на активных методах работы в группе (Е. Н. Емельянов, Г. А. Ковалёв, Л. А. Петровская, Е. В. Руденский, А. У. Хараш); 3) культурологическое, обращённое к различным аспектам совершенствования культуры речи (Э. Э. Антон, В. А. Артёмов, Б. Н. Головин, Л. К. Граудина, В. В. Колесов, Е. М. Лазуткина, М. П. Сенкевич, Л. И. Скворцов), речевой культуры педагога (В. С. Грехнев, В. А. Кан-Калик, А. А. Леонтьев), коммуникативной культуры (Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров, В. В. Сафонова, В. В. Соколова, С. Г. Тер-Минасова, М. О. Фаенова, К. Н. Хитрик); 4) коммуникативное, представленное стратегиями формирования коммуникативной компетенции (И. Л. Бим, Л. К. Гейхман, И. А. Зимняя, Р. П. Мильруд, Е. И. Пассов, И. Л. Плужник, Е. Н. Соловова, В. П. Фурманова, И. И. Халеева) [1].

Принимая во внимание и высоко оценивая разработанные подходы к обучению общению как междисциплинарной области знания, следует признать, что не все проблемы в обучении культуре речевого общения уже решены. Нередко подходы к обучению культуре общения носят предметно-направленный характер, ориентированы на продукт обучения, оставляя в стороне самого субъекта общения. Сегодня, когда совершенствование межличностных контактов становится не только частью нравственного воспитания, но и одним из результатов профессиональной подготовки, решение проблем обучения культуре речевого общения в условиях различных образовательных институтов требует разработки нового подхода и целостной системы обучения, которая обеспечит требуемый результат как для личности, так и для общества в целом.

Основная часть. В ходе исследования рассмотрен терминологический аппарат: культура речи, речевая культура, культура общения, коммуникативная культура, коммуникативная компетенция (компетентность). Культура речи как термин лингвистический связана, прежде всего, с нормативностью. Речевая культура как педагогический феномен обеспечивает решение конкретных задач речевого общения благодаря умению отбирать и правильно употреблять языковые средства. Термин «культура общения» синонимичен коммуникативной культуре, однако употребляется преимущественно в социально-психологических науках, где рассматривается как система социальных контактов между людьми, отвечающая потребностям интеллектуального, эмоционального развития личности (Г. М. Андреева, А. А. Брудный, Л. П. Бueva, Я. Л. Коломинский, Л. А. Петровская). Термин «коммуникативная культура» введён в категориальное поле педагогики (В. В. Соколова) как обладающий объяснительной силой в области содержания образования и требований к уровню его освоения. Коммуникативная компетенция (компетентность), имеющая множество толкований, понимается нами, вслед за Л. К. Гейхман, как «система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия» [2, с. 91], интегральная характеристика человека как субъекта общения.

Системный анализ предшествующего опыта и интерпретации понятийно близких терминов позволяет увидеть в культуре речевого общения отражение традиций, норм, образцов и правил речевого поведения людей (социально-нормативный аспект); высокий уровень выполнения деятельности, позволяющий личности самоопределиваться и самореализоваться (индивидуально-смысловой аспект); личностное образование, характеризующее культуру деятельности по утверждению своих взглядов, своего значения во взаимодействии со средой, в принятии её ценностей (ценностно-деятельностный аспект).

«Двойственность», «двумерность», присущая любой культуре, проявляется и в культуре речевого общения, позволяя рассматривать её, с одной стороны, как «мир культуры» (мир социального опыта

человека, мир ценностей), с другой — как качественную характеристику речевого общения и уровня развития личности в целом. Деятельная сущность культуры речевого общения даёт возможность раскрыть её человекотворческую сущность и конкретизировать представление о человеке как субъекте культуры общения, ориентация на которого необходима в процессе обучения [3].

Анализ содержания культуры речевого общения позволил определить данный феномен как взаимосвязь процессов речевого восприятия, выражения и воздействия, а также выявить их роль в обучении культуре речевого общения. Находясь во взаимосвязи, взаимопроникновении с определённой иерархией по значимости и субординации, они определяют её сущность как устойчивое личностное качество.

Культура речевого восприятия определена нами как качество личности, в основе которого лежит адекватное понимание и осмысленная самооценка, дающие право на бережное отношение к достоинству своему и партнёров по общению, обязывающие воспринимать их позитивно в реальной ситуации общения. Культура речевого выражения — качество личности, проявляющееся в речевом высказывании, содержание которого, являясь показателем развития субъектов речевого общения, соотносится с выражением отношений, воздействием на сознание, с нормами поведения, способствуя становлению субъектной позиции личности. Культура речевого воздействия представляет такое качество субъекта речевого общения, в основе которого лежит культура речевого восприятия и выражения, определяющая продуктивность и воздейственность речи, которая сохраняет атмосферу общения и побуждает партнёров к взаимопониманию и взаимодействию.

Культура речевого восприятия, выражения и воздействия составляет содержание обучения культуре речевого общения, которое реализуется в ценностно-смысловом, когнитивном, коммуникативном, праксеологическом и рефлексивном компонентах обучения, выявленных на основе теоретических исследований и факторного анализа признаков сформированности культуры речевого общения.

Ценностно-смысловой компонент включает овладение системой ценностных ориентаций личности (в нравственной, политической, эстетической и других сферах), её идеалов, жизненных целей, убеждений и принципов. Он ориентирован на осознание ценности культуры речевого общения и мотивов её формирования, а также ценности субъектно-субъектных отношений в культуре речевого общения.

Когнитивный компонент предполагает наличие знаний о природном, социальном мире и самом себе, лингвистических знаний (знаний о языке, функционально-речевых разновидностях, закономерностях функционирования языковых единиц в речи), знаний о культуре речи и поведения, умений их использовать адекватно ситуации общения.

Коммуникативный компонент включает коммуникативные умения: слушать и слышать собеседника; вести дискуссию, отстаивать свою точку зрения, подкреплённую аргументами; регулировать отношения, препятствуя разрыву речевого общения в случае возникновения затруднений; находить способы речевого выражения, прогнозируя последствия того или иного высказывания в процессе общения.

Праксеологический компонент предполагает владение мыслительными операциями; умение планировать дискурс и управлять им; умение создать эмоциональный комфорт себе и собеседникам в новой нестандартной ситуации речевого общения.

Рефлексивный компонент включает способности личности к самоанализу и самооценке в процессе речевого общения. Осознание толерантности в культуре речевого общения с предпочтением позитивной оценки в адрес собеседника, эмоциональная оценка своего участия в речевом общении обеспечивают объективность рефлексии.

Заключение. Культура речевого общения — многоаспектное, полифункциональное, системно-интегративное, динамичное личностное качество, проявляющееся в способе осуществления речевого общения, основанном на системе ценностных ориентаций личности, знаниях норм культуры языка, речи и поведения, коммуникативных умениях, обеспечивающих в общении творческий характер процессов речевого восприятия, выражения, воздействия и глубокой личностной рефлексии. Культура речевого общения является неотъемлемой частью общей культуры личности, которая выступает инструментом генерации в человеке нового, творческого отношения к познанию и общению. Она обеспечивает человеку позитивную самопрезентацию, показателями которой выступают знания и коммуникативные умения, составляющие её основу.

Список цитируемых источников

1. Морозов А. В. Деловая психология. Курс лекций : учеб. для высш. и сред. спец. учеб. заведений. СПб. : Союз, 2000. 355 с.
2. Там же.
3. Осиянова О. М. Научно-педагогические основы формирования культуры речевого общения студента. Оренбург: ИПК ГОУ ОГУ, 2007. 273 с.

Р. Р. Косенюк,

кандидат педагогических наук

Государственное учреждение образования «Академия последипломного образования», Минск

В. Н. Шашок,

кандидат психологических наук, доцент

Государственное учреждение образования «Академия последипломного образования», Минск

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ

Введение. В представленных в статье подходах к педагогической диагностике в учреждении дошкольного образования отражены современные тенденции, связанные с изменением понимания оценки качества дошкольного образования. В первую очередь, речь идёт о смещении акцента с объективного (тестового) подхода в сторону аутентичной оценки, которая строится на анализе реального поведения ребёнка, а не на результате выполнения специальных заданий.

Основная часть. Дошкольное образование в Республике Беларусь развивается в принципиально новых условиях, что находит отражение в нормативных правовых актах в сфере образования, в современном научно-методическом обеспечении образовательного процесса, специфике организации образовательных процедур. Личностно ориентированная образовательная парадигма поставила в центр внимания личность ребёнка с её индивидуальным своеобразием, возрастными особенностями и индивидуальным темпом развития. Важным моментом современного дошкольного образования является, на наш взгляд, психологизация воспитания, обучения и развития детей раннего и дошкольного возраста: приведение практики дошкольного образования в соответствие с теми специфическими характеристиками раннего и дошкольного возраста, которые определяют его уникальный вклад в общий цикл психического развития. От воспитателя дошкольного образования сегодня требуется, чтобы он выстраивал индивидуальную траекторию развития каждого ребёнка с учётом психологических и современных педагогических подходов. Для получения информации об эффективности образовательного процесса, а также о динамике развития, успешности воспитания и обучения воспитанников проводится психологическая и педагогическая диагностика. Педагогическая диагностика воспитателя дошкольного образования преимущественно направлена на изучение ребёнка раннего дошкольного возраста для познания его индивидуальности и оценки его развития как субъекта познания, общения и деятельности, на понимание мотивов его поступков, видение скрытых резервов личностного развития, прогноз его поведения в будущем. Понимание ребёнка помогает педагогу сделать условия воспитания и обучения максимально приближенными к реализации детских потребностей, интересов, способностей, поддержать и развить детскую индивидуальность.

Данная процедура в полной мере способствует реализации цели дошкольного образования: разностороннему развитию личности ребёнка раннего и дошкольного возраста в соответствии с его возрастными и индивидуальными возможностями и потребностями, формированию у него нравственных норм, приобретению им социального опыта [1, с. 148]. Педагогическая диагностика, таким образом, непосредственно связана с оценкой эффективности педагогических действий по реализации содержания учебной программы дошкольного образования и лежит в основе планирования образовательного процесса.

Результаты освоения учебной программы дошкольного образования сформулированы в виде целевых ориентиров, требований к уровню подготовки воспитанников учреждений дошкольного образования и обусловлены целями, задачами и содержанием дошкольного образования, включают ожидаемые результаты развития воспитанника, которые определены показателями воспитания, обучения и развития ребёнка. Сами показатели развития воспитанников представлены в образовательных стандартах дошкольного образования [2], конкретизированы в соответствии с возрастными возможностями воспитанников в учебной программе дошкольного образования [3]. Показатели представляют собой перечень достижений ребёнка, необходимых для его дальнейшего развития, и являются обобщёнными социально значимыми ожиданиями развития ребёнка, нормами развития детей раннего и дошкольного возраста (уровень образованности), ориентирами в деятельности взрослых (педагогических работников, законных представителей воспитанников), направленных на достижение установленной образовательной цели [4]. Методологической основой разработки показателей развития воспитанников выступает положение Л. С. Выготского, который считал, что необходимо исследовать историю психических функций, изучать не только сложившиеся, но и складывающиеся функции в их предпосылочных первичных проявлениях [5]. Особую важность исследованию предпосылочных и первых проявлений

сложных психических функций придаёт тот факт, что ранние периоды онтогенеза проецируются на дальнейшее психическое развитие. Данный момент ярко выразил П. П. Блонский. По его мнению, изучение ребёнка — это изучение истории его развития, причём основные проблемы его развития лучше всего выясняются на начальных периодах жизни, своего рода первобытной истории его развития. И в школьной, и даже юношеской жизни человека «ещё сильны отзвуки его ясельного детства» [6, с. 138]. Такой подход позволяет понять тот уникальный вклад, который имеет каждый отдельный период развития ребёнка для его общего психического развития, тот вклад, который имеет сегодняшнее развитие в отношении будущего.

В этой связи особую актуальность приобретает необходимость учёта педагогами дошкольного образования в своей работе возрастных и индивидуальных особенностей детей в процессе реализации содержания учебной программы дошкольного образования.

Целесообразно, чтобы успешность освоения воспитанниками содержания учебной программы дошкольного образования выявлялась в процессе их реальной жизнедеятельности: коммуникации со сверстниками и взрослыми (как меняются способы установления и поддержания контакта, принятия совместных решений, разрешения конфликтов, лидерства и пр.); общении; предметной и игровой деятельности; познавательной (как идёт развитие детских способностей, познавательной активности); проектной (как идёт развитие детской инициативности, ответственности и автономии, как развивается умение планировать и организовывать свою деятельность) и художественной деятельности [7].

Это является особенно важным, так как характеристикой развития ребёнка выступает не столько формальная усвоенность той или иной информации, сколько её применение в практической деятельности [8].

Процедуру оценки достижений воспитанниками результатов освоения содержания учебной программы дошкольного образования могут осуществлять как воспитатели дошкольного образования, так и музыкальные руководители, руководители физического воспитания с применением низкоформализованных методов, таких как наблюдение, беседа, анализ продуктов детской деятельности, игровые и педагогические ситуации и др.

Содержание диагностических процедур (игровые упражнения, игры, игровые ситуации, которые следует проводить и в специально организованной деятельности, и в нерегламентированной) может быть представлено в учебных изданиях, рекомендованных Министерством образования Республики Беларусь к использованию в образовательном процессе.

Результаты педагогической диагностики могут использоваться исключительно для решения следующих образовательных задач: индивидуализация образования (в том числе педагогическая поддержка воспитанника, построение его образовательной траектории, профессиональная коррекция особенностей его развития); оптимизация работы с группой детей и создание условий для развития и образования.

Оценку результатов освоения воспитанниками содержания учебной программы дошкольного образования целесообразно осуществлять по следующим критериям (один из вариантов): выполняет самостоятельно; выполняет с помощью взрослого; не выполняет.

Педагогическая диагностика, являясь важным элементом работы, не должна без особых на то причин отнимать много времени ни у воспитателей дошкольного образования, ни у воспитанников.

Заключение. Воспитатель дошкольного образования в ходе своей работы должен выстраивать индивидуальную траекторию развития каждого ребёнка. Для этого ему необходим инструментарий оценки своей работы, который позволит оптимальным образом выстраивать взаимодействие с детьми. Реализация учебной программы дошкольного образования предполагает оценку индивидуального развития детей. Такая оценка производится воспитателем дошкольного образования в рамках педагогической диагностики: оценки индивидуального развития детей дошкольного возраста, связанной с оценкой эффективности педагогических действий и лежащей в основе их дальнейшего планирования.

Педагогическая диагностика проводится в ходе наблюдений за активностью детей в спонтанной и специально организованной деятельности.

Список цитируемых источников

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании : принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г. : одобр. Советом Респ. 22 дек. 2010 г. // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. 2011. № 2/1795.
2. Об утверждении образовательных стандартов дошкольного образования : постановление М-ва образования Респ. Беларусь от 29 дек. 2012 г. № 146 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. 2013. № 8/26737.
3. Учебная программа дошкольного образования. Минск : НИО, 2012. 416 с.
4. Там же.
5. Выготский Л. С. Раннее детство : собр. соч. : в 6 т. М., 1984. Т.4 : Детская психология. 524 с.
6. Там же.
7. Афонькина Ю. А. Мониторинг качества освоения основной общеобразовательной программы дошкольного образования. Средняя группа. Волгоград : Учитель, 2012. 63 с. ; От рождения до школы. Основная общеобразовательная программа дошкольного образования / под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. М. : Мозаика-Синтез, 2014. 333 с. ; Истоки. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / под ред. Л. А. Парамоновой. М. : Сфера, 2014. 161 с.
8. Там же.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Система образования Республики Беларусь находится в постоянном динамичном развитии: пересматриваются, корректируются формы и содержание образовательного процесса. Но перед внедрением новшеств в образовательный процесс, в ходе экспериментальной деятельности, проходит проверка их эффективности. Педагоги учреждений дошкольного образования всегда отличались восприимчивостью ко всему новому. Развитие образовательной практики способствует проявлению творческого, инновационного потенциала всех работников системы дошкольного образования. Экспериментальная деятельность интегрирует на междеятельностной основе усилия администрации, воспитателей, специалистов, родителей. В любом учреждении дошкольного образования всегда с избытком практических образовательных проблем. Встаёт вопрос: «Зачем возлагать на себя ещё задачи исследовательские, т. е. заниматься экспериментальной работой?». Это желание на первый взгляд может показаться иррациональным. Однако оно, как правило, возникает у прагматичных руководителей и педагогов и имеет рациональные корни. Прежде всего, активно работают широкие социальные мотивы, такие, например, как профессиональный долг перед обществом и государством, желание утвердиться как наиболее передовое образовательное учреждение. Не меньшая доля отводится и мотивам, связанным с самой педагогической деятельностью: стремление сделать более интересным её содержание. Включение в эксперимент повышает статус учреждения в глазах руководства и родителей, заставляет педагогов активно включиться в процесс саморазвития и самообучения.

Основная часть. Принимая во внимание всё вышеперечисленное, в 2014 году коллектив государственного учреждения образования «Ясли-сад № 5 г. Ивацевичи» принимает решение участвовать в экспериментальной деятельности по проекту «Апробация модели педагогического сопровождения игровой деятельности дошкольников» в соответствии с приказом Министерства образования Республики Беларусь от 16.07.2014 года № 634 «Об экспериментальной и инновационной деятельности в 2014—2015 учебном году». Экспериментальная деятельность, согласно проекту, рассчитана на два года. В 2015—2016 учебном году в учреждении дошкольного образования второй год осуществляется реализация экспериментального проекта. Работа над проектом является актуальной и значимой для практической деятельности воспитателей учреждения дошкольного образования. Осознание педагогами данной проблемы может стать мощным импульсом для совершенствования характера общения с детьми, коррекции собственного отношения как к личности ребёнка, так и к феномену детства в целом, к экспериментальной деятельности как одному из факторов повышения эффективности образовательного процесса в учреждении дошкольного образования.

Научный руководитель данного проекта — О. К. Васильева, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры дошкольного образования и технологий учреждения образования «Барановичский государственный университет».

На втором году в экспериментальную деятельность было вовлечено 6 педагогов и 81 обучающийся, из них детей от 4 до 5 лет (средняя группа) — 25 человек, от 5 до 6 лет (старшая группа) — 56 человек. Основные направления работы проекта на реализационном этапе: 1) организация работы по выполнению планов экспериментальной деятельности на новый учебный год, проведение мероприятий в соответствии с программой экспериментальной работы учреждений образования; 2) совершенствование педагогической компетентности, технологии руководства игровой деятельностью детей среднего и старшего дошкольного возраста через отражение игровых позиций педагога, способы развития и обогащения игровых замыслов детей, регуляции игрового поведения детей; 3) осуществление мониторинга развития игровой деятельности среднего и старшего дошкольного возраста; 4) взаимодействие детского сада с семьями воспитанников в реализации экспериментального проекта; 5) создание развивающей предметно-игровой среды и организация активной взаимообусловленной субъект-субъектной деятельности, направленной на использование ресурсов среды, внесение в неё изменений, дополнений, удовлетворяющих интересы и потребности участников сюжетно-ролевой игры; 6) организация обогащения самостоятельного личностного опыта ребёнка за счёт конструирования образовательного процесса на основе принципов интеграции развивающего образовательного содержания, взаимосвязи и взаимодополняемости разных видов деятельности; 7) обеспечение связи учреждения образования с руководителями экспериментального проекта, лабораторией дошкольного образования научно-методического учреждения «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь.

Работа с воспитанниками в рамках экспериментального проекта предусматривает оказание детям своевременной помощи и поддержки на протяжении всего процесса сюжетно-ролевой игры с учётом всех структурных компонентов игры; создание и проектирование условий для успешного развития сюжетно-ролевой игры как творческой совместной деятельности и достижения детьми дошкольного возраста высокого уровня развития сюжетно-ролевых игр.

Статус республиканской экспериментальной площадки предполагает постоянное профессиональное развитие и саморазвитие педагогов, поэтому воспитатели (участники проекта) повышают уровень своей компетентности через участие в различных методических форумах. Второй год в учреждении дошкольного образования работает постоянно действующий семинар «Социокультурное развитие и обучение дошкольников в сюжетно-ролевой игре». Педагогами были изучены теоретические и практические источники, приёмы руководства и сопровождения игровой деятельности детей дошкольного возраста, проведено наблюдение, тестирование и подробное диагностирование сюжетно-ролевой игры детей, формирование у них игровых интересов. Воспитатели проанализировали теоретические основы сюжетно-ролевой игры, рассмотрели взгляды Л. С. Выготского, Р. И. Жуковской, А. В. Запорожца, Д. В. Менджеричкой, Д. Б. Эльконина. Было выяснено, какие внутренние противоречия возникают на каждом возрастном этапе, определены характерные и современные сюжетно-ролевые игры детей дошкольного возраста. Реальную практическую помощь в реализации проекта оказали научные и практические рекомендации О. К. Васильевой [1].

Как известно, творчески ребёнок будет играть в том случае, когда содержание игры захватит его чувства, а это возможно лишь при условии, что у него есть интерес к какой-то области знаний. Поэтому очень важен комплексный подход в формировании детских игровых интересов, развитии мотивов поведения ребёнка. Особое внимание было обращено на выяснение направленности детских интересов, характера их знаний о профессиях взрослых. Используя различные методики, воспитатели отследили, какие знания о труде взрослых способствуют развитию сюжета, что именно определяет выбор роли детьми, создают ли дети план игры, кому принадлежит инициатива выбора игры, каковы мотивы игры, возникают ли в игре проблемные ситуации, как они решаются детьми, какова устойчивость детских объединений. Педагоги продумали приёмы сплочения детей в играющие коллективы, приёмы, побуждающие детей использовать предметы-заместители и атрибуты к своим играм, способы моделирования игр. Для каждого педагога, участвующего в работе проекта, была определена своя мера участия и ответственности за процесс и итоги проекта.

На всех этапах реализации экспериментальной деятельности широко используется рефлексивный подход. Самоанализ деятельности педагога, рефлексия деятельности творческой группы, всего педагогического коллектива в целом способствуют выявлению положительного опыта, проблем, поиску путей их решения. Пример такого подхода — проектирование и реализация педагогами индивидуальной траектории профессионального мастерства через самообразование. Большинство педагогов нашего учреждения дошкольного образования (80%) выбрало темы по самообразованию, непосредственно связанные с темой экспериментального проекта.

Активная реализация экспериментального проекта не могла не повлиять на развитие образовательного окружения и образовательного процесса в дошкольном учреждении. Воспитателями были продуманы и составлены перспективные планы расширения игровых сюжетов, обогащения содержания детских игр. В целях объединения регламентированной и нерегламентированной деятельности посредством сюжетно-ролевой игры через различные виды деятельности детей творческой группой учреждения дошкольного образования разработаны игровые технологии и тематические дни сюжетно-ролевых игр: «Круиз на лайнере», «Телевидение», «Модельное агентство “Маленькие принцессы”», «Театр», «Диагностико-оздоровительный центр “Здоровый малыш”», «Юные спасатели».

Заключение. В государственном учреждении образования «Ясли-сад № 5 г. Ивацевичи» работа по апробации экспериментального проекта по теме «Апробация модели педагогического сопровождения игровой деятельности детей дошкольного возраста» продолжается. Не вызывает сомнения тот факт, что реализация данного проекта даст возможность обеспечить развитие личностного педагогического потенциала и будет содействовать улучшению качества образования детей дошкольного возраста. Реализация предлагаемой модели позволит организовать её на проблемно-диагностической основе, отследить и проанализировать результаты, даст педагогам возможность не только участвовать в реализации готовых планов и выполнении имеющихся рекомендаций, но и вносить вклад в их разработку.

Дальнейшая работа над проектом будет ориентирована, в первую очередь, на раскрытие потенциала каждого педагога, педагогического коллектива в целом, на раскрытие эффективности апробируемой модели педагогического сопровождения сюжетно-ролевых игр детей дошкольного возраста, переход детей на качественно новую ступень развития игровой деятельности и изменение осознанного отношения воспитателей к самой сюжетно-ролевой игре ребёнка как важнейшему средству воспитания, развития и обучения.

Список цитируемых источников

1. Васильева О. К. Педагогическая поддержка сюжетно-ролевых игр детей. Мозырь : Содействие, 2013. 152 с.

Е. Н. Литвишко

Государственное высшее учебное заведение
«Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет
имени Григория Сковороды», Переяслав-Хмельницкий, Украина

СОЦИАЛИЗАЦИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ СКАЗКИ

Введение. На современном этапе обновления дошкольного образования внимание акцентируется на воспитании всесторонне развитого ребёнка, который должен быть полностью подготовлен к самостоятельной жизни в обществе. В соответствии с законодательством Украины одним из направлений целостного процесса дошкольного образования является приобретение ребёнком жизненного социального опыта и обеспечение его разностороннего развития. Развитый ребёнок будет отвечать запросам общества, которое требует жизнеспособных, самостоятельных, коммуникабельных личностей, поэтому приоритетным является ценностное, морально-социальное развитие ребёнка, которое следует начинать с дошкольного возраста.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что дошкольника привлекает к себе сфера социальной жизни, она становится основным содержанием детских игр, разговоров, интересов. Последние исследования и публикации в сфере вхождения ребёнка в социальную среду свидетельствуют о том, что проблема социализации достаточно исследована в следующих направлениях: фило-софском (С. Батенин, Б. Гершунский, Я. Глинский, М. Каган, В. Орлов), социально-психологическом (В. Абраменкова, И. Бех, Л. Божович, Л. Выготский, Е. Кононко, С. Куликовская, В. Петровский, Т. Пироженко, Д. Фельдштейн, Д. Эльконин), социально-педагогическом (Т. Алексеенко, А. Беспалько, Н. Бирик, И. Зверева, А. Капская, О. Караман, Л. Коваль, Л. Мищик, А. Мудрик, С. Харченко).

Проблему детства отражали в своих трудах такие отечественные учёные: А. Беленькая, А. Богущ, Н. Гавриш, А. Караман, Т. Кочубей, С. Литвиненко, Т. Пониманская, Ю. Приходько, И. Рогальская-Яблонская.

Основными средствами социализации детей в дошкольном учреждении являются игры, игрушки, сказки, мультфильмы. Однако специалистам необходимо быть требовательными к форме, содержанию этих средств, т. е. отбирать такие, которые направляют развитие дошкольников в просоциальное русло, способствуют развитию творческих способностей, позитивного мышления.

В своей работе мы рассматриваем вопрос социализации детей дошкольного возраста средствами сказки.

Основная часть. Основы социального, эмоционального, волевого, познавательного развития начинают закладываться в дошкольном возрасте, и именно в это время социализация дошкольника приобретает особое значение. Так, Е. Кононко отмечает, что процесс социализации детей старшего дошкольного возраста предусматривает наличие у ребёнка определённых личностных свойств, потребностей, способностей, элементарных теоретических представлений и практических умений, которые обеспечивают ребёнку жизнеспособность. Исследователь утверждает, что социализация дошкольников — это результат процесса овладения детьми эмоциональным и социальным опытом. Это их осведомлённость, умелость, ловкость способов социального реагирования [1, с. 8].

У детей в детском саду развиваются социальные нужды, формируются социальные умения и навыки, производится готовность работать в команде, поступаться собственными взглядами, убеждениями и интересами в пользу других детей, воспитателей, родителей, находить в детском коллективе своё место среди сверстников, учиться помогать и поддерживать других людей в разных жизненных ситуациях, способность находить общий язык и контактировать с различными по возрасту, национальности, характеру, вероисповеданию, с физическими и умственными индивидуальными особенностями людьми. Социально компетентный дошкольник должен налаживать со сверстниками и взрослыми гармоничные отношения, стараться избегать различных конфликтных ситуаций или решать их мирным путём, не использовать в своей речи оскорбительных слов, быть человечным, владеть социальными нормами поведения в различных ситуациях, отношениях, событиях.

По мнению И. Д. Бека, «высокие моральные, эстетические и интеллектуальные чувства, которые характеризуют развитие взрослого и которые способны вдохновить его на большие дела и благородные поступки, не даны ребёнку в готовом виде от рождения. Они возникают и развиваются в течение детства» [2, с. 109—110].

В Базовом компоненте дошкольного образования определено, что ребёнок дошкольного возраста умеет переводить украинские народные сказки, использует устное народное творчество в играх, праздниках и развлечениях, рассказывает стихи [3].

Исследованием сказки занимались как классики отечественной педагогики (С. Русова, М. Стельмахович, В. Сухомлинский, К. Ушинский), так и современные учёные (А. Богуш, В. Бойко, Л. Киличенко, Г. Кошелева, В. Кузь, П. Лещенко, И. Проценко), которые в своих трудах изучали вопросы воспитания, нравственного развития и социализации дошкольников украинской народной сказкой. Именно сказка имеет наибольшее воспитательное и социализирующее значение в воспитании детей дошкольного возраста. Ещё В. Сухомлинский в своей работе отметил, что «через сказку ребёнок учится замечать прекрасное, понимать добро и зло, учится быть общительным, доброжелательным, учится быть Человеком» [4, с. 176—185]. Исследуя сказку, К. Д. Ушинский гармонично сочетает моральное, этическое, умственное, социальное развитие ребёнка-дошкольника. Учёный в своих трудах подчеркнул, что сказка учит победе добра над злом, показывает справедливое завершение истории. Это имеет большое педагогическое воспитательное значение, оказывает влияние на развитие и воспитание подрастающего поколения. Дети, по мнению К. Д. Ушинского, воспринимают сказочных, вымышленных героев как реальных лиц, за которых нужно волноваться, переживать, помогать искать выход из сложной жизненной ситуации. В одной из своих работ учёный отметил: «Я решительно ставлю народную сказку недостижимо выше всех рассказов, написанных специально для детей образовательной литературой...» [5, с. 290]. В сказках можно найти полный перечень человеческих отношений, чувств, которые существуют в реальной жизни.

Сказка — это социализирующее, гуманное средство воспитания дошкольника, в котором ребёнок принимает позицию субъекта социализации. С помощью сказки ребёнок вырабатывает свои жизненные ценности, имитирует, проявляет свою приспособленность к жизни, овладевает основными социальными отношениями. Благодаря сказке происходит передача человеческого опыта, отношений между различными эпохами развития общества.

В сказках воспроизведены традиционные элементы преобразования, реалистичное изображение действительности, сказочная образность, фольклорно-мифологическая и историческая основы произведения, жанровые и художественные особенности, фантастичность, философская проблематика, раскрываются важные морально-этические нормы поведения героев. Определяющей чертой сказочного мира является противопоставление категорий «добро—зло, бездумная покорность—неповиновение, счастье—несчастье, справедливость—несправедливость, смелость—трусость» [6, с. 79]. По жанровым особенностям сказки делятся на волшебные, бытовые и сказки о животных. В течение всех поколений сказка остаётся доступным способом родителей и педагогов для воспитания нравственных качеств личности дошкольника, развития позитивных межличностных отношений; происходит социализация ребёнка в обществе; формируются навыки поведения в социуме; создаются психологические условия, благодаря которым происходит формирование социальной адаптации старших дошкольников; воспитывается чувство собственного достоинства. Сказка имеет наибольшее социально-педагогическое воздействие на развитие и формирование личности детей дошкольного возраста. Она учит, воспитывает, помогает развиваться интеллектуальным, психологическим, умственным способностям ребёнка. С помощью сказки происходит положительное влияние на развитие эмоциональной сферы дошкольника. Украинская народная сказка учит детей мудрости, любви ко всему живому, при этом формируются социальные навыки поведения в обществе. В любой сказке ярко выражена мораль, она понятна для ребёнка. При слушании сказки у детей развивается память, внимание, творческое мышление, обогащается духовный мир. Благодаря бурному развитию воображения и фантазии старшие дошкольники хотят быть похожими на своих любимых героев сказок и во всём подражают им. Воспитатели дошкольных учебных заведений с помощью сказки должны воспитывать у детей чувство взаимопонимания, взаимопомощи, сопереживания любимым сказочными героям. При проведении занятий с детьми рассматривают иллюстрации, проводят беседы по содержанию сказки — всё это формирует представление дошкольников об образе главного героя.

Заключение. В старшем дошкольном возрасте происходит интенсивное физическое, умственное и социальное развитие личности ребёнка, расширяется эмоциональная сфера общения, улучшается память и внимание, более чётким и ярким становится образное воображение, развивается логическое мышление, любознательность, активность, инициативность. Именно в этот период развития дошкольника с помощью интонации, мимики, жестов формируются чувства, сопереживание сказочным героям, окружающему миру, закладываются основы социального поведения во время общения со сверстниками и взрослыми людьми.

Сказка является одним из самых первых и доступных средств социализации дошкольников. Сказка учит детей нравственным и общечеловеческим ценностям, помогает социализироваться в обществе, благодаря этому формируется чувство собственного достоинства, справедливости, равнодушия к окружающей среде. Поэтому нужно углублённо изучить вопрос социализации детей старшего дошкольного возраста средствами сказки.

Список цитируемых источников

1. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві) : навч. посіб. для вищ. навч. закладів. Київ : Освіта, 1998. 255 с.

2. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук-метод. посіб. Київ : ІЗМН, 1998. 204 с.
3. Базовий компонент дошкільної освіти / А. М. Богущ [та ін]. Київ, 2012. 30 с.
4. Сухомлинський В. О. Кімната казки : вибр. тв. : в 5 т. Київ, 1977. Т. 3. С. 176—185.
5. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори. Київ : Радян. шк., 1983. Т. 2. 350 с.
6. Не забувайте небабуні. Пам'яті Наталії Смірнові: літературознавчі статті, спогади, матеріали / укл. : О. М. Свириденко, Г. С. Мазоха, К. М. Каплюк. Корсунь-Шевченківський : ФОП Гавришенко В. М., 2014. 392 с.

УДК 372.3.033/35.002

Н. Н. Миськова

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, г. Хмельницький, Україна

ПРОГРАММА «ДОШКОЛЬНИКАМ — ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ»: ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Введение. Острой потребностью XXI века становится формирование такого образа жизни, который бы был основой долговременного гармоничного развития человечества. Нужна такая система ценностей, составляющая культурного мировоззрения каждого человека и общества в целом, которая бы не зависела от экономических колебаний, такое мировоззрение, в котором защита и сохранение природы, беспокойство о человеке, его жизнь и соблюдение её прав считались бы настолько важными, как и сама жизнь. Именно на таких принципах и сформировалось понятие «устойчивое развитие», т. е. такое развитие, которое удовлетворяет потребности современности, но не ставит под угрозу способность будущих поколений удовлетворять собственные потребности.

Впервые понятие устойчивого развития было сформулировано в докладе председателя Международной комиссии по вопросам экологии и развития ООН в 1987 году. Следующие международные встречи способствовали координации усилий всех стран и выработке на этой основе стратегии решительных действий и практических мероприятий в преодолении влияния технологических факторов на окружающую среду. Следует отметить, что понятие «устойчивое развитие» не является тождественным с понятиями «экономически стабильное развитие» или «экологически безопасный». Данное понятие выражает следующую идею: следует достичь гармонии между людьми с одной стороны и обществом и природой — с другой. ООН 1 марта 2005 года провозгласила декаду «Образование для устойчивого развития», определив, таким образом, образование как глобальный приоритет в продвижении человечества к устойчивому развитию [1]. С 2014 года в рамках проекта «в действии» состоялось важное и интересное событие: прошла апробация специального образовательного цикла для детей дошкольного возраста. 25 июля 2014 года комиссией по дошкольной педагогике и психологии Научно-методического совета по вопросам образования Министерства образования и науки Украины одобрено к использованию в дошкольных учебных заведениях учебно-методическое пособие «Дошкольникам — образование для устойчивого развития», которое является ещё одним из направлений международного проекта «Образование для устойчивого развития в действии», реализацию которого осуществляет благотворительная организация «Учителя за демократию и партнёрство» (Украина), «Глобальный план действий» (Швеция) при поддержке шведского агентства по вопросам международного развития (SIDA). Научный руководитель проекта — член-корреспондент Национальной академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор Е. И. Пометун, научный консультант нового направления проекта — доктор педагогических наук, профессор Н. В. Гавриш [2]. Структура курса «Дошкольникам — образование для устойчивого развития» предусматривает овладение детьми тремя темами, освоение которых ориентировочно рассчитано на полгода: «Общение», «Ресурсы», «Подарок». В пределах названных тем предусматривается реализация достаточно узкого круга конкретных заданий, которые тесно переплетаются с повседневной жизнью человека. Выбор именно этих тем ориентирован на взаимосвязанные сферы устойчивого развития: социальную, экономическую и экологическую [3].

Основная часть. Педагоги дошкольных учебных заведений г. Хмельницкого впервые познакомились с программой «Дошкольникам — образование для устойчивого развития» во время учебного семинара-практикума. Наиболее активными оказались педагоги дошкольного учебного заведения № 54 г. Хмельницкого, ведь практически сразу после учебного тренинга в заведении была создана творческая группа, которая активно начала внедрять идеи проекта в образовательно-воспитательный процесс. Первыми шагами, конечно, было изучение особенностей содержания и технологии образования для устойчивого развития детей дошкольного возраста [4]. Не менее важным шагом является осознание педагогами заданий программы и изменение собственной модели поведения, изучение конспекта интегрированного занятия и методических советов относительно формирования привычек в течение

следующих недель. На основе проработанного материала мы упорядочили планирование учебно-воспитательной работы с детьми, определили формы взаимодействия с семьями воспитанников и распределили проведение запланированных видов деятельности между педагогами. Каждую подтему дети проживали в группе вместе с педагогами в течение двух недель. Начиналось знакомство с подтемой с тематического дня, ярким и насыщенным событием которого было интегрированное занятие. Обязательным элементом изучения каждой из тем является аудит (вступительный и итоговый) — небольшое самостоятельное исследование детьми собственного бытового поведения. Результаты этого исследования позволяют детям осознать изменения, которые необходимы и которые происходят. Они также дают возможность взрослым наблюдать процесс изменений и поддерживать позитивную обратную связь с ребёнком относительно его личных достижений. Учитывая возрастные возможности детей дошкольного возраста (дошкольники не владеют техникой чтения, имеют незначительный жизненный опыт) аудит в дошкольном заведении должен проводиться доступным для детей методом. Он является частью занятия в ходе тематического дня. В начале темы каждый ребёнок заполняет специальную карточку с утверждениями (их помогает прочитать взрослый), фиксируя свои ответы определённым цветом. Вопросы на выявление качественных характеристик поведения предусматривают не только ответ «да» или «нет», но и объяснение ребёнком своего выбора способов действия в определённой ситуации, употребление уместных языковых формул. Педагог собирает заполненные карточки и хранит их до завершения темы. Второй итоговый аудит проводится в конце темы. Он удостоверяет изменения в поведении ребёнка и является материалом для обсуждения с детьми, а также с родителями, к сведению которых желательно донести результаты проведённого исследования.

Основная часть занятия отводится на овладение действиями — обсуждение моделей поведения, провозглашение намерений и соответствующая практическая деятельность детей во взаимодействии между собой. Во время занятия приоритетной является активность детей, а монолог педагога возведён к минимуму. Именно на занятии формулируются намерения детей, которые должны быть закреплены путём многократных повторов и доведены до привычки в течение следующих двух недель.

Сегодня идеи устойчивого развития пленили всех: воспитанников, педагогов, родителей воспитанников. В группах дошкольного заведения размещены коробки для использованной бумаги, дети достаточно тщательным образом следят за тем, чтоб ни один лоскуток использованной бумаги не попал в мусор. В заведении была объявлена акция «Сдай макулатуру — сохрани дерево». На вырученные средства детям были закуплены карандаши, бумага для рисования, настольные игры. Кроме этого, большинство детей осознанно стало использовать бумагу, и когда очень хочется порисовать, то дети по большей части просят воспитателя разделить большой лист бумаги на маленькие части.

Детям в группе воспитатель объяснил о вреде, который приносит одна батарейка, выброшенная в мусор, или попавшая в почву. Дошкольникам дали домашнее задание — рассказать об этом родителям — и показали пластиковую коробку для сбора таких батареек. Никогда не думали, что дети старшего дошкольного возраста могут быть такими чёткими и придиричливыми контролёрами. Батареи из дома все относятся в детский сад, причём иногда дети спрашивают дома родителей, когда старые батареи уже, наконец, «сломаются». Собранные батарейки увозятся на завод по утилизации.

Достаточно волнующим для каждого человека является вопрос ресурсов. При проживании темы «Ресурсы» мы говорим с детьми о воде — нашем общем богатстве. Результаты нашей деятельности не заставили ждать. Приятно было видеть, как дети контролируют не только себя, но и друг друга, когда моют руки, кисточки или стаканы от краски, тарелочки от клея. Нас позабавили и родители: «Что вы здесь им говорите, что ребёнок целый вечер мне делал замечания: то посуду я неправильно мою, потому что вода постоянно течёт, то моющее средство вредное?». А один ребёнок вообще, как выразилась мама, заявил, что ванну принимать нельзя, лучше мыться под душем.

Достаточно интересным направлением деятельности является изготовление нужных вещей из бросового материала. Это для нас, педагогов, конечно, не новое. Но новинку мы открыли для себя в изготовлении поделок из бумажной массы и разнообразных изделий с исписанной бумаги, свёрнутой в тонкие трубочки.

Заключение. Работа по данной программе положительно повлияла на формирование межличностных взаимоотношений детей: они стали более чётко выражать собственное мнение, научились отстаивать собственную позицию. Использование тренингов способствует налаживанию отношений между детьми, формированию умения сотрудничать, взаимодействовать в парах, небольших группах. Учебно-воспитательный процесс превращается из процесса нагрузки знаний в формирование практических навыков жизни, причём дети являются инициаторами, ведь у них появляется, прежде всего, беспокойство, и они вместе со взрослыми ищут пути решения проблемы, а не взрослые пытаются вложить ребёнку сухой теоретический материал.

Список цитируемых источников

1. Образование для устойчивого развития для дошкольников [Электронный ресурс]. URL: <http://esd.org.ua/> (дата обращения: 15.12.2015).

2. Дошкольникам — образование для устойчивого развития : учеб.-метод. пособие для дошк. учеб. заведений / Н. Гавриш, О. Сапрыкина, Е. Пометун. Днепропетровск : ЛИРА, 2014. 120 с.
3. Образование для устойчивого развития для дошкольников [Электронный ресурс].
4. Школа друзей планеты: уроки для устойчивого развития : метод. пособие для учителей 1—2 кл. общеобразоват. учеб. заведений / Е. И. Пометун [и др.]. Днепропетровск : ЛИРА, 2014. 140 с.

УДК 373.2.037

Т. А. Можарова

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

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИ НАПРАВЛЕННОЙ ДВИГАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Двигательное развитие — одна из важнейших линий развития дошкольника. Научное обоснование этой идеи заложено в трудах А. В. Запорожца, который отнёс исследование движений к важнейшим проблемам психологии и педагогики. Одним из весьма актуальных аспектов проблемы двигательного развития является становление творчески направленной двигательной деятельности детей. Заметим, в обозначенном направлении двигательное развитие пока только начинает включаться в круг обсуждаемых вопросов. Многие авторы называют метод творческого освоения движений наиболее продуктивным, отвечающим современной концепции образования (В. Т. Кудрявцев, Е. А. Сагайдачная, Е. Е. Кравцова, Э. Я. Степаненкова, В. Н. Шебеко). Учебная программа дошкольного образования ориентирует на развитие творческой направленности личности ребёнка, в том числе и в двигательной сфере на основе его творческой активности. Поэтому развитие двигательного творчества можно рассматривать как одну из приоритетных задач образования детей дошкольного возраста.

Изучение состояния современной педагогической практики показывает, что возможности двигательной деятельности как эффективного средства развития детского творчества практически не используются в образовательном процессе дошкольного учреждения. Препятствием, на наш взгляд, является недостаточная теоретическая разработанность данной проблемы. В литературе до сих пор не представлено само понятие творчески направленной двигательной деятельности, не определены критерии оценки творческих проявлений. Их зачастую сводят к показателям физической подготовленности, физического развития, творческого воображения, которые, по нашему мнению, не могут в полной мере учитывать особенностей творчески направленной двигательной деятельности.

Основная часть. При понимании двигательной деятельности как деятельности развивающейся и как источника творчества дошкольника необходимо переосмыслить сложившиеся традиции в её организации, разработать соответствующие критерии оценки. В поставленной проблеме считаем важным, прежде всего, определить понятие творчески направленной двигательной деятельности дошкольника, что позволит конкретизировать её компоненты и критерии оценки.

Анализ литературы показал, что для характеристики творчества в двигательной деятельности используются смежные понятия, в которые разные авторы вкладывают различное содержание: двигательное творчество, двигательное воображение (В. Т. Кудрявцев, Е. А. Сагайдачная, В. Н. Шебеко), двигательная находчивость (Н. А. Бернштейн), двигательная импровизация, творческая двигательная активность, двигательная креативность (Е. А. Сагайдачная, Т. С. Яковлева), обогащение двигательной активности в самостоятельной творческой игре (Е. А. Зайченко), творческая самореализация в движении (С. Н. Мухина), двигательная творческая экспрессия (В. Н. Шебеко). Некоторые исследователи придают двигательному творчеству характер совершенствования движений (Л. М. Коровина, Н. В. Потехина, Э. Я. Степаненкова).

Поскольку точного определения понятия «творчески направленная двигательная деятельность дошкольника» в литературе встретить не удалось, мы попытались раскрыть его с учётом современных психолого-педагогических представлений о творчестве и двигательной деятельности в целом. Как нам представляется, творчески направленная двигательная деятельность дошкольника — это процесс поисково-творческого освоения движений и дальнейшей трансформации (преобразования) двигательного опыта субъектом для решения проблемных ситуаций и задач в окружающей действительности. Подчёркнём, что при этом творческая направленность двигательной деятельности рассматривается нами не как обособленное явление, а как неотъемлемая характеристика развития двигательной деятельности дошкольника.

Определение содержания понятия послужило отправной точкой при разработке модели творчески направленной двигательной деятельности детей старшего дошкольного возраста, к основным структурным компонентам которой мы отнесли следующие:

– мотивационно-целевой (составляющие этого компонента мы рассматриваем в качестве пускового механизма творчески направленной двигательной деятельности): естественная биологическая потребность в движении, потребность в двигательном творчестве; интерес и склонности к двигательной деятельности и активной творческой деятельности; эмоции (эмоциональный настрой, эмоциональное отношение к процессу и результату двигательной деятельности); мотивационная установка (определяющая направленность и характер действий) как готовность включаться в творческую двигательную деятельность при обнаружении благоприятных условий для этого;

– креативно-деятельностный: имеющийся двигательный опыт (как правило, основные двигательные умения и навыки); опыт творческой двигательной деятельности (умения и навыки видоизменения движений, творческого использования среды); творческое воображение (способность к построению нового путём переработки приобретённого в прошлом опыте); внутренняя позиция субъекта двигательной деятельности (умения выступать инициатором двигательной деятельности, иметь собственную позицию в её построении, объяснять и оценивать свои действия [1, с. 31]);

– коммуникативный: подражание (ребёнок целенаправленно выбирает коммуниканта (взрослый, сверстник) в качестве источника действий, которые он хотел бы усвоить); стремление к творческой интеграции со сверстниками; опыт творческого взаимодействия с партнёром в диадах «ребёнок—взрослый», «ребёнок—ребёнок»;

– оценочно-рефлексивный: рефлексия опыта собственной двигательной деятельности; оценка двигательной деятельности сверстников.

Выделенные компоненты позволили определить критерии оценки, с помощью которых можно проследить процессуальную сторону развития творчески направленной двигательной деятельности путём выявления отличительных характеристик и соотнесения их с определённым уровнем развития. К этим критериям нами отнесены следующие умения и навыки: целеполагания; видоизменения движений, творческого использования среды; взаимодействия с партнёром; оценки и самооценки.

Согласно психолого-педагогическим представлениям, навык целеполагания проходит следующий путь развития: первоначально в постановке целей и двигательных задач активность преимущественно исходит от взрослого; далее акты целеполагания разворачиваются совместно ребёнком и взрослым, переходя в дальнейшем на уровень самостоятельной постановки ребёнком целей и двигательных задач.

Развитие навыка видоизменения движений имеет своей отправной точкой попытки ребёнка перенести усвоенные ранее на занятиях двигательные навыки в самостоятельную деятельность. Преобразовывать движения, изменять их структуру ребёнок учится, овладевая умениями выполнять одно и то же движение на разных пособиях, разные движения на одном пособии, что в итоге обуславливает появление движений поисково-творческого характера.

Навык творческого использования среды предполагает переход от двигательной деятельности в готовой среде к умению самостоятельного выбора пространства, пособий для выполнения движений, к навыкам преобразования предметно-игровой среды.

Навыки взаимодействия изменяются по мере приобретения опыта творческого взаимодействия с партнёрами в процессе двигательной деятельности от обособленных, подражательных действий, попытки обратить на себя внимание сверстников до поиска партнёра в движении и в итоге перехода на уровень сотворчества в двигательной деятельности.

Рефлексивные навыки являются неотъемлемой характеристикой личностного развития ребёнка, в том числе и в двигательной сфере. Поэтому на первых этапах развития творчески направленной двигательной деятельности важно научить его называть выполняемые действия, что помогает их осознанию и продвижению к умению дать оценку не только действиям сверстника, но и собственным. Высоким уровнем развития рефлексивного навыка можно считать умения сравнивать свой настоящий двигательный опыт с прошлым и, возможно, даже превосходить будущий потенциальный опыт.

Вышеприведённые качественные показатели оценочных критериев компонентов творчески направленной двигательной деятельности дошкольников позволили нам выделить последовательность уровней её развития, начиная от репродуктивно-творческого, творческо-репродуктивного до собственно-творческого.

Заключение. Разработанная нами модель творчески направленной двигательной деятельности демонстрирует структурное и функциональное единство включённых в неё компонентов. Выделенные на её основе критерии оценки и их показатели фокусируют внимание непосредственно на процессе становления творчески направленной двигательной деятельности детей старшего дошкольного возраста, представленной на трёх уровнях: репродуктивно-творческом, творческо-репродуктивном, творческом. Это, в свою очередь, позволяет глубже понять саму сущность творчества в двигательной деятельности детей, структурными компонентами которой являются мотивационно-целевой, креативно-деятельностный, коммуникативный и оценочно-рефлексивный. Актуальным является поиск средств развития творчески направленной двигательной деятельности, что предусматривается содержанием нашего дальнейшего исследования.

Список цитируемых источников

1. Шебеко В. Н. Воспитание ребёнка как субъекта физкультурно-оздоровительной деятельности // Дошк. воспитание. 2011. № 5. С. 28—33.

СОЦИАЛИЗАЦИЯ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ ОТ 5 ДО 6 ЛЕТ

Введение. Осмысление феномена детства актуально в аспекте переосмысления культурных процессов современного общества: детство и ребёнок не просто детерминированы типом культуры, но являются её реальным фундаментом. Детство определяется как потенциал будущности, а осмысление его сущности — как разрешение противоречий настоящего с позиций наиболее конструктивного проектирования будущего [1]. В этой связи ведущей становится проблема социализации формирующейся личности ребёнка в конкретный временной промежуток и её становление как определённого «творения» своей эпохи и жизни страны. Как правило, результатом социализации личности является обретение ею некой картины мира, т. е. системы представлений, образа мира своего этноса. Этнические представления обогащаются с социальным опытом, получением новой информации и развитием когнитивных способностей.

Таким образом, формирование этнических представлений проходит в неразрывной связи с процессами социализации ребёнка, т. е. осуществляется в условиях социализации личности.

Основная часть. Изучением формирования представлений у детей дошкольного возраста занимались такие известные психологи, как Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. А. Люблинская. Результаты их исследований показали, что основными условиями этого процесса, связанными с возникновением новых качественных особенностей представлений, является расширение первичного социального опыта ребёнка, совершенствование восприятия; включение речи в формирование представлений путём словесного обозначения их существенных особенностей и элементов; использование представлений в различных видах деятельности ребёнка, поэтому представления актуализируются, проверяются и уточняются практикой [2].

Одну из первых попыток дать развёрнутую характеристику социализации осуществил Ж. Г. Тард. Её он обозначал как включение индивида в нацию, народ как достижение схождения в языке, образовании, воспитании с другими индивидами, составляющими общество [3]. В результате каждый новый член общества оказывается «приписанным» к той или иной этнической группе. Этническое — это культурно-историческое своеобразие, которое отличает один народ от другого, что является основой формирования нации [4]. Представление об этническом формируется индивидом на основе определённого уровня образования и культуры.

В процессе социализации, когда новому поколению передаются нормы и ценности социокультурной среды, ребёнок приобретает всё новые представления о межэтнических различиях и более чётко определяет свою принадлежность к определённой группе. В процесс социализации ребёнка активно включаются факторы национальной культуры, носителями которой являются окружающие взрослые: педагоги, родители, семья, которые в ходе воспитания и обучения формируют в ребёнке черты, свойства, привычки, отвечающие нормам и требованиям, действующим в рамках данной культуры. В качестве основных факторов, влияющих на формирование этнических представлений, выделяются родной язык, культура, традиции, обычаи, обряды, особенности этнокультурной контактной среды. Содержание этнических представлений ребёнка будет находиться в зависимости от социализирующих воздействий, направленных на него, и оно обязательно будет отражать стереотипные характеристики и знания о каждой этнической группе (как чужой, так и своей). Первоначально они основываются на очевидных показателях — внешности, языке, элементах материальной культуры (еда, одежда, обычаях и др.), постепенно повышается способность ребёнка воспринимать, описывать, интерпретировать этнические признаки.

На основании анализа этнографической, этнологической, этнопедагогической, этнопсихологической и этносоциологической литературы содержательный аспект этнических представлений включает следующие компоненты социума:

- 1) антропологический — цвет кожи, волосы, форма лица, глаза (размер, форма, расположение, цвет), нос, губы, рост, телосложение;
- 2) культурно-исторический — ключевые исторические события, широко известные национальные исторические личности, мифология, культура, содержащая эпос, предания, сказки, музыку, национальные музыкальные инструменты, танцы, литературу, живопись, скульптуру, архитектуру (форма жилища, основной строительный материал, элементы украшения, деление жилища на зоны, место расположения жилища), декоративно-прикладное искусство, игры (развлекательные, национальные), праздники, язык как вербальную систему, невербальные средства общения (количество и разнообразие

жестов, используемых в общении и др.), национальную символику (государственные символы, символы-ассоциации), бытовую и обрядовую культуру (кухня, одежда, украшения, повседневные традиции, полоролевые установки, межпоколенные отношения, общественные установки по отношению к детям, обращение с младенцем);

3) географический — местожительство, территория, климат, флора и фауна, рельеф, известные города, достопримечательности);

4) национальный характер — установки, ценности.

Особое значение в процессе социализации имеет тот возраст, в котором был начат процесс знакомства ребёнка с социальным окружением. Именно к возрасту 5 лет дошкольник начинает осознавать себя как личность. Он идентифицирует себя с окружающими, для него становится важным, какого он пола, как выглядит, что говорит. Ребёнок от 5 до 6 лет стремится познать себя и другого человека как представителя общества, постепенно начинает осознавать связи и зависимости в социальном поведении и взаимоотношениях людей. В этом возрасте дети совершают положительный нравственный выбор (преимущественно в воображаемом плане), чаще начинают употреблять и более точный словарь для обозначения моральных понятий — вежливый, честный, заботливый. Они испытывают огромную потребность в познании окружающего мира и расширении своего кругозора и впитывают всю познавательную информацию. К шести годам дошкольники обладают уже довольно большим запасом представлений об окружающем, которые получают благодаря своей активности, стремлению задавать вопросы и экспериментировать.

Всё это свидетельствует о том, что особую значимость в процессе формирования этнических представлений детей от 5 до 6 лет приобретает их социализация, которая представляет собой в настоящее время одну из актуальных задач, стоящих перед дошкольным образованием. Сущностное содержание данного направления раскрывается в Учебной программе дошкольного образования через задачи социально-нравственного и личностного развития детей, предполагающие формирование стремления к самопознанию, позитивного отношения к себе, взрослым и сверстникам, первоначальных представлений о мире и родном крае, воспитание нравственности, патриотических чувств, трудолюбия, приобщение к общечеловеческим ценностям, национальным культурным традициям, сопричастности к современным событиям, умение адекватно ориентироваться в доступном ему социальном окружении [5].

Заключение. Социализация ребёнка дошкольного возраста от 5 до 6 лет является неотъемлемым условием формирования этнических представлений, что не только влияет на его развитие, но и позволяет адекватно воспринимать себя как представителя определённого этноса, способствует формированию позитивного отношения к своей этнической общности, желание принадлежать к ней, воспитывает гордость за достижения своего народа, позволяет освоить культурное наследие родины, приобрести чувство национального и человеческого достоинства.

Список цитируемых источников

1. Мамычева Д. И. Детство — метаморфозы культурного взгляда. М., 2013. 148 с.
2. Запорожец А. В., Эльконин Д. Б. Психология личности и деятельности дошкольников. М. : Просвещение, 1965. 186 с.
3. Тард Ж. Г. Психология и социология // Новые идеи в социологии. СПб., 1914. № 2. С. 68—80.
4. Бромлей Ю. В. Современные проблемы этнографии: очерки теории и истории. М. : Наука, 1981. 390 с.
5. Учебная программа дошкольного образования. Минск : НИО, 2012. 415 с.

УДК 373.2

Г. А. Никашина,

кандидат педагогических наук, доцент

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ ТВОРЧЕСТВО ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Дошкольное детство представляет собой период жизни, в котором ребёнок открыт к активному восприятию и познанию окружающего мира и его красоты, освоению разнообразных представлений о нём, а также овладению интеллектуальными и творческими способами действий. Поэтому особую значимость в дошкольном учреждении приобретает выявление, поддержка и раскрытие педагогом потенциальных способностей детей в условиях разных видов деятельности. Их максимальное расширение и преумножение будет способствовать возникновению разнообразных психических

новообразований и, как следствие, опережающему проявлению новых потенциалов как качественных элементов психической реальности.

Осуществление опережающего развития интеллектуально-творческого потенциала детей дошкольного возраста обусловлено рядом задач, которые можно дифференцировать на три группы. К первой группе задач относится развитие ощущений и восприятия воображения, памяти, мышления, любознательности, познавательного интереса и умственных способностей. Ко второй группе — формирование системы представлений об окружающем мире с позиций красоты. Третья группа включает в своё содержание задачи, направленные на формирование у детей способов познания действительности и обобщённых способов интеллектуальных и творческих действий. Процесс их формирования носит развивающий характер и обусловлен интеграцией чувствительного и рационального постижения ребёнком окружающего мира. Особую значимость для решения этих задач, на наш взгляд, приобретает продуктивная деятельность, создающая возможности для экспериментирования, моделирования, фантазирования, именуемая нами интеллектуальным творчеством.

Основная часть. Интеллектуальное творчество представляет собой многоплановое игровое взаимодействие детей и педагога в условиях интеграции разных видов детской деятельности (познавательной, познавательной практической, художественной, игровой) и таких форм познания мира, как моделирование, экспериментирование, фантазирование, обусловленных решением общей проблемно-игровой ситуации. Основой его актуализации является тематический цикл (греч. *kuklos* круг), представляющий собой временную единицу образовательного процесса и включающий в своё содержание ряд блоков проблемно-игровых ситуаций, реализуемых в течение определённого времени. Для них характерна периодическая цикличность воспроизведения, которая способствует созданию условий для активного взаимодействия детей и педагога в процессе познания и художественного освоения разных объектов окружающего мира. Блоки проблемно-игровых ситуаций объединены по тематическому признаку и способствуют решению основной проблемы в условиях интеллектуального творчества дошкольников на основе педагогической поддержки взрослого. Решение проблемно-игровых ситуаций происходит в условиях взаимодействия детей и педагога в процессе экспериментирования, минут познания и минут любования, ассоциативной дидактической игры, художественной деятельности и игрового взаимодействия.

Развивающая направленность проблемно-игровых ситуаций заключена в развитии у детей психических процессов (воображения, мышления, памяти, внимания, речи), инициативы в познании окружающего мира на основе приращения представлений, способов мышления и творческой деятельности в условиях обогащения познавательного и художественного опыта. Их использование в интеллектуальном творчестве содействует:

- проявлению у дошкольников интереса и глубокой мотивации к познавательной деятельности, формированию самостоятельности мышления, инициативы к познанию и созданию новых объектов;
- изменению функции педагога, который не просто преподносит готовую информацию, а является организатором детской деятельности, координирует и направляет действия воспитанников на планомерное решение значимой для них задачи и достижение результата в условиях педагогической поддержки;
- созданию условий для коллективной деятельности детей, в которой важно проявление дружелюбия, внимательности, тактичности друг к другу, инициативности в решении возникшей проблемы. При этом особое значение приобретает совместная деятельность как педагога и детей, так и их свободное взаимодействие друг с другом. Это свидетельствует о том, что, первоначально приобретая опыт по решению той или иной задачи в коллективной деятельности, каждый ребёнок впоследствии сможет осуществлять её самостоятельно, проявляя инициативность и ответственность.

Рассмотрим сущность интеллектуального творчества детей дошкольного возраста в условиях реализации тематического цикла «Морская энциклопедия», разработанного на основе природоведческого материала о море и его обитателях. По своему содержанию проблемно-игровые ситуации, представленные в этом цикле, обусловлены определённой последовательностью своего воплощения в деятельности детей. Первоначально происходит обогащение их представлений о море и его обитателях в условиях проведения минут познания и любования красотой, детского экспериментирования и создания ассоциативных схем на основе поисковых действий, рассуждений, предположений, созерцания и ассоциирования. Далее процесс развития интеллектуально-творческого потенциала дошкольников осуществляется при решении проблемно-игровых ситуаций в условиях художественного освоения объектов природы на основе их преобразования посредством применения уже освоенных ранее умений и приобретения новых способов действий. При этом особое значение приобретает обогащение эмоциональной сферы детей разными видами эстетических переживаний, формирование у них предпосылок художественного вкуса, способности к эстетическому восприятию, сопереживанию, стремлению к творческому самовыражению и самореализации в художественной деятельности путём проявления субъектной позиции и самооценки.

Первоначально взаимодействие детей и педагога в условиях интеллектуального творчества выражается в создании разных образов морских обитателей в виде пространственного объёмного объекта или их преобразовании с помощью разных средств художественной выразительности и способов действий, сочинении сказочных историй и разработке информации о них в виде схемы. Педагог в этом случае создаёт условия для возникновения детской деятельности на основе актуализации общей проблемно-игровой ситуации в течение нескольких месяцев, организует необходимые материалы для создания объектов и в процессе общения с детьми косвенно направляет их действия на достижение поставленной цели и получение результатов.

Особое значение при решении проблемно-игровой ситуации имеет презентация детьми результатов художественной деятельности, которые характеризуются двоякой функцией. С одной стороны, они выступают в роли игровых объектов для решения создавшейся условной проблемы. Самостоятельно созданная детьми игровая среда способствует возникновению и развитию игровой деятельности. А основой обогащения сюжета игры и её продолжения является создание педагогом проблемно-игровых ситуаций, включающих постановку новых задач в деятельности детей и ознакомления их с новыми объектами. С другой стороны, результаты детской деятельности представляют собой подарки для энциклопедии и являются элементами её содержания, которые фиксируются посредством фотографирования либо записи на видео и постепенно объединяются в коллекцию визуальной информации и сказок о морских обитателях.

Следует отметить, что такая детская деятельность характеризуется большей самостоятельностью. Поэтому педагог в процессе создания условий для её возникновения и организации должен предусматривать свободное участие детей в решении проблемно-игровых ситуаций и учитывать их пожелания, интересы и предпочтения в выборе направленности своей деятельности на тот или иной объект. В частности, в условиях создания подарков для энциклопедии в виде поделок, рисунков и сказочных историй о морских обитателях дети выбирают тот или иной объект по своему желанию. Так, за определённый промежуток времени появляются продукты детской деятельности, отображающие некоторых морских обитателей. На этой основе в течение одного или двух месяцев коллекция визуальной информации и сказок для энциклопедии может пополниться объектами, создание которых было обусловлено интересом и выбором детей, например, образами морских рыб. Для возобновления процесса создания оставшегося разнообразия морских объектов в виде поделок, рисунков с их изображением, сочинения сказочных историй педагог может актуализировать проблемно-игровые ситуации от имени энциклопедии такого содержания. Это придаст организации деятельности детей циклический и косвенный характер.

В завершение реализации тематического цикла коллекция визуальной информации и сказок о морских обитателях может быть включена в содержание энциклопедии и оформлена в виде рисунков, фотографий, текстов сказочных историй с размещением в папке с файлами либо в виде электронного образовательного ресурса, в частности, мультимедийного, сочетающего текст, графические элементы, аудио- и видеосюжеты. В этом случае использование энциклопедии предусматривает её рассмотрение как в группе, в компьютерной аудитории дошкольного учреждения, так и в условиях семьи. В результате этого родители могут принять участие в создании энциклопедии и оказать помощь своему ребёнку в подборе интересной информации о море и морских обитателях. При этом не исключается возможность, что морская энциклопедия, созданная в условиях совместной деятельности детей, педагога и родителей, может стать сетевым интерактивным электронным ресурсом, что предполагает активное взаимодействие с ним пользователей в сети Интернет. В результате этого содержание морской энциклопедии станет ещё разнообразнее и пополнится новой информацией о морских обитателях. Основные критерии её использования в общении с детьми: высокая художественность, яркая образность, познавательность и доступность для детского восприятия. Такое взаимодействие взрослых и детей будет способствовать созданию на электронном носителе интересной визуальной и текстовой информации о море и его обитателях, необходимой для полного восстановления энциклопедии.

Заключение. Представленный процесс решения общей проблемно-игровой ситуации в условиях интеллектуального творчества обеспечивает формирование у детей новых связей с окружающим миром, способствует проявлению детской познавательной и творческой инициативы, возникновению продуктивных оригинальных идей для создания субъективно новых и необычных образов на основе использования разнообразных способов интеллектуальных операций, творческих и коммуникативных действий, а также содействует расширению потенциальных возможностей дошкольников и их самовыражению на основе воспроизводства и открытия новых представлений об окружающем мире, способов его познания и преобразования.

Г. А. Никашина,

кандидат педагогических наук, доцент

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

Н. Н. Костенко

Государственное учреждение дошкольного образования

«Дошкольный центр развития ребёнка г. Барановичи», Барановичи

ИГРОВАЯ МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Одним из факторов обновления образовательного процесса, моделирующего эффективный механизм специально организуемого качественного разностороннего развития ребёнка, является изменение его организации, структуры и содержания в условиях игрового взаимодействия детей и педагогов. Это обусловлено как закономерностями развития ребёнка в дошкольном возрасте, так и доминированием ведущего вида деятельности, способствующего включению детей в новые сферы жизни, установлению новых обогащённых социальных связей в виде личных отношений с другими людьми, окружающей действительностью, миром культуры, благодаря которым происходит развитие и взросление детской личности. В этой связи эффективность работы педагогов в дошкольном учреждении обусловлена, прежде всего, стратегическим планированием образовательного процесса, основанного на разнообразных формах игрового взаимодействия субъектов. Одним из таких примеров является педагогическая деятельность коллектива государственного учреждения дошкольного образования «Дошкольный центр развития ребёнка г. Барановичи», направленная на реализацию задач учебной программы дошкольного образования в условиях игрового пространства образовательного процесса.

Основная часть. Организационную и содержательную основу игрового пространства образовательного процесса определяет социально-психолого-педагогическая игра «Играград». По своей сущности она представляет собой игровую модель организации образовательного процесса дошкольного учреждения, для которой присущ развивающий характер. Её цель заключается в формировании социального опыта, личностных качеств детей от 4 до 6 лет в условиях их включения в систему социальных отношений в различных жизненных и игровых ситуациях в процессе освоения содержания образовательной области «Ребёнок и общество» учебной программы дошкольного образования. При этом социально-психолого-педагогическая игра «Играград» предоставляет каждому ребёнку право выбора вида деятельности с учётом его интересов, потребностей и возможностей, способствует расширению социальных контактов дошкольников, стимулированию их познавательных интересов, развитию воображения, мышления, коммуникативных способностей и эмоциональной сферы, формированию игровых умений и представлений о социуме, а также содействует созданию ситуаций успеха для каждого ребёнка, условий для формирования опыта общения у него не только с детьми своей группы, но и других возрастных групп.

Теоретической основой игровой модели организации образовательного процесса в форме социально-психолого-педагогической игры «Играград» являются концептуальные идеи и положения, на которых основывается замысел его изменений. В частности, исходным положением является утверждение Л. С. Выготского, что «сознательное управление психическим развитием ребёнка совершается, прежде всего, путём управления ведущей деятельностью», в качестве которой в дошкольном возрасте выступает игра. Именно игра способствует созданию зоны ближайшего развития, изменению потребностей и сознания ребёнка, его эмоциональному и смысловому включению в новую систему личных связей и отношений с другими людьми, в новые социальные структуры и сферы жизни общества на основе их осознанности, установления произвольного отношения между мотивами и целями, усложнения операциональной стороны деятельности [1, с. 200]. Г. П. Щедровицкий также отмечает, что «...игра — это особая форма детской жизни, выработанная или созданная обществом для управления развитием детей...» [2, с. 688]. При этом многие учёные указывают на доминирование в дошкольном возрасте игрового отношения к действительности, для которого характерны непрагматичность и процессуальность действия (А. Н. Леонтьев, Е. А. Флёрина, Д. Б. Эльконин, Э. Эриксон).

В этой связи социально-психолого-педагогическая игра «Играград» как форма организации образовательного процесса ориентирована на переход от привычных занятий к игровой деятельности, снимающей излишнюю дидактичность обучения и способствующей возникновению у дошкольника субъектной позиции носителя активного начала, проявляющегося в жажде познания окружающего, умения выразить своё отношение к воспринимаемому, в активности творческого воображения, потребности в общении, стремлении к самовыражению. Организуя совместную деятельность детей, педагоги в большей мере делают упор на индивидуальную деятельность ребёнка, поощряя детскую

инициативу, независимость, изобретательность, творческий подход. Это обеспечивает развитие детской личности, проявление её возможностей, умения общаться в игровом пространстве, полностью погружаясь в мир отношений, осознавать свои особенности и использовать игру как инструмент самопознания и жизненных ситуаций. При этом педагог сосредоточивает внимание играющих на таких заданиях, которые вызвали бы у них общность чувств и действий, способствовали установлению между детьми отношений, основанных на дружбе, справедливости, взаимной ответственности.

Следует отметить, что многоплановое и полиморфное взаимодействие взрослого и детей, а также детей друг с другом в условиях игровой деятельности обусловлено общностью процессов коммуникации, игровых действий и мышления, образуя реальность детско-взрослых взаимоотношений, в которых на разном материале может быть реализовано специфичное для данных процессов содержание [3]. При этом реализации личностно-деятельностного и игрового подходов в условиях игры как базовых ценностных ориентаций педагога определяет его позицию во взаимодействии с каждым ребёнком в коллективе и предполагает помощь в осознании себя, в выявлении и раскрытии его потенциала.

По своей сущности модель организации образовательного процесса в форме социально-психолого-педагогической игры «Играград» представляет собой коллективную игровую деятельность детей разного возраста, объединившихся по интересам. Она проводится еженедельно для детей средних и старших групп в соответствии с количеством учебных часов, рекомендуемых типовым учебным планом дошкольного образования [4]. При этом для получения оптимального результата в социально-нравственном и личностном развитии детей от 5 до 6 лет некоторые задачи решаются в условиях нерегламентированной деятельности на основе интеграции содержания образовательной области «Ребёнок и общество» с содержанием таких образовательных областей учебной программы дошкольного образования, как «Развитие речи и культура речевого общения», «Искусство. Художественная литература», «Искусство. Изобразительная деятельность». Содержание компонентов «Культура питания», «Здоровье личности и личная гигиена», «Адаптивное социальное поведение» образовательной области «Ребёнок и общество» и некоторые вопросы трудовой деятельности реализуются в режимных моментах.

Организация образовательного процесса в форме социально-психолого-педагогической игры «Играград» предполагает преобразование дошкольного учреждения в «социум города», в котором играют дети и взрослые. Группы превращаются в социальную сеть салонов мод, клубов, мастерских, супермаркетов, в которых каждый ребёнок может найти для себя деятельность по интересам и склонностям, реализовать свои способности. Первоначально дети разных групп встречаются в зале. Далее педагоги, являющиеся руководителями клубов, салонов, мастерских, рассказывают воспитанникам о том, что можно сегодня посетить и чем можно заняться в Играграде. Дошкольникам предоставляется свобода выбора тематической направленности игровой деятельности, которой они хотели бы заняться. После выбора и «покупки билетов» дети «разъезжаются в разные уголки города», где в клубах, салонах, супермаркете, поликлинике им предлагается разнообразная игровая деятельность разной тематики. Например, в условиях «Салона современной моды» дети перевоплощаются в роли модельеров, дизайнеров одежды, визажистов, мастеров-парикмахеров, моделей, фотографов.

Педагоги в условиях проведения игры «Играград» решают такие задачи образовательной области «Ребёнок и общество», как формирование представлений о разных видах трудовой деятельности, направленных на заботу о людях; о материалах, орудиях труда, инструментах, необходимых для работы людей разных профессий. В «Кукольном домике» собираются любители игр с куклами, так как взаимоотношения в семье, проигрывание роли мамы, папы, ребёнка, решение бытовых игровых ситуаций привлекает много детей. Это позволяет воспитателям формировать понимание смысла ситуации общения со взрослыми (мать, отец, бабушка, дедушка, воспитатель, врач), сверстниками и другими детьми (братья, сёстры), умение реализовывать в общении нравственные нормы. В «Клубе автолюбителей» происходит обогащение детских представлений о мире техники, правилах дорожного движения, профессиях людей, связанных с автодорожным сервисом, об основах безопасного поведения дома, на улице, в общественных местах, формируется умение ориентироваться в сложных жизненных ситуациях. В «Доме дружбы Лего-го» собираются все мастера, инженеры-конструкторы, которые создают макеты городов, мастерят из разных видов конструкторов. Всё это помогает педагогам сформировать у них предпосылки к появлению коллективных строительных игр на основе расширения представлений об окружающем рукотворном мире, архитектуре и конструктивной деятельности; коммуникативные умения, технические, «строительные» навыки. В клубе «Юный спасатель» воспитанники в увлекательной форме узнают о профессии спасателя, правилах пожарной безопасности, значимости правильного безопасного поведения для охраны своей жизни и здоровья. В «Театральном салоне» взаимодействуют юные актёры, у которых формируются определённые мнения о поведении героев, отношения к их поступкам в различных сценах. В «Клубе здоровья» дети могут перевоплотиться в доктора, а потом побывать на празднике мороженого. У воспитанников формируются представления о правилах здорового поведения, требованиях к гигиене, видах деятельности взрослых, связанных с сохранением здоровья людей (поликлиника, аптека, больница), умение бережно и внимательно относиться к своему здоровью, здоровью окружающих. В «Арт-салоне» происходит познание многообразия предметов рукотворного мира, способов использования их в собственной практической деятельности, развивается интерес к труду взрослых

по созданию окружающих предметов. В «Клубе “Компьюша”» у детей формируются познавательные мотивы и интерес к компьютерному игровому творчеству, пониманию и осознанию важности информации и т. д. Несмотря на условную обстановку в игре «Играград» (всё «как будто», «понарошку»), действия играющих, их чувства и переживания всегда реальны.

Заключение. Игровая модель организации образовательного процесса в форме социально-психолого-педагогической игры «Играград» позволяет обеспечить педагогическое сопровождение и поддержку социализации детей, их стремления к самовыражению, развития интеллектуально-творческих возможностей, формирования коммуникативного, эмоционального, познавательного и жизненного опыта; здоровьесберегающий эффект обучения, содействуя сохранению и укреплению эмоционального комфорта и благополучия воспитанников, возникновению у них преимущественно позитивного мироощущения, чувства защищённости, принятия взрослыми и сверстниками; эффективную реализацию содержания учебной программы дошкольного образования.

Список цитируемых источников

1. Выготский Л. С. Психология развития ребёнка. М. : Смысл : Эксмо, 2004. 512 с.
2. Щедровицкий Г. П. Избранные труды. М. : Шк. Культур. Политики, 1995. 800 с.
3. Громыко Ю. В. Мыследеятельностная педагогика : теоретико-практ. рук. по освоению высш. образцов пед. искусства. Минск : Технопринт, 2000. 376 с. ; Щедровицкий Г. П. Избранные труды.
4. Об утверждении типового учебного плана дошкольного образования : постановление М-ва образования Респ. Беларусь от 25 июля 2011 г., № 154. Минск, 2011.

УДК 372.36.036:792.07-053.5(045)

Л. О. Онофрийчук,

кандидат педагогических наук, доцент

Хмельницкая гуманитарно-педагогическая академия, г. Хмельницкий, Украина

М. С. Савченко,

кандидат педагогических наук, доцент

Хмельницкая гуманитарно-педагогическая академия, г. Хмельницкий, Украина

РАЗВИТИЕ АКТЁРСКОГО МАСТЕРСТВА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Актёрское мастерство — это залог успеха ребёнка сейчас и в будущем. Ребёнок, у которого развито актёрское мастерство, выгодно отличается от своих сверстников: он без комплексов, смелый и уверенный в себе. В будущем — это коммуникабельный и приятный в общении человек, имеющий богатый словарный запас, умеющий чётко и правильно выражать свои мысли, который не боится публичных выступлений.

Т. Ефремова считает, что артистизм — это художественная одарённость, выдающиеся творческие способности, высокое творческое мастерство, виртуозность; особое изящество манер, грациозность [1]. В. Загвязинский полагает, что артистизм — это особый, образно-эмоциональный язык творения нового; проникновенный стиль сотворчества педагога и ученика, ориентированный на понимание и диалог с другим, другодоминантность; изящное и тонкое кружево сотворения живого чувства, знания и смысла, рождающихся «здесь и сейчас»; это способность почти мгновенно переключаться на новые ситуации, оказываться в новом образе, умение жить идеями, преподаваемыми ученикам на уроке, жить искренне; это богатство личностных проявлений, образный путь постановки и решения проблемы, игра воображения, изящество, одухотворённость, ощущение внутренней свободы [2]. По Л. Выготскому, актёрское мастерство является «своеобразным творчеством психофизиологического состояния человека [3]. Оно сочетает в себе театрализованные игры (режиссёрские, игры-драматизации и импровизации [4] и инсценировки литературных произведений в процессе литературных праздников, концертов, детских спектаклей. Благодаря этой деятельности развивается фантазия дошкольников, возникают яркие образы литературных героев. Кроме того, дети прибегают к выразительному воплощению психологических особенностей персонажей, самостоятельно выбирают для них средства речевой (интонация) и внешней выразительности (рук — жесты, лица — мимика, всего тела — пантомимика) [5].

Основная часть. Театр — это один из самых демократичных видов искусства для детей, он позволяет решить множество актуальных проблем современной педагогики и психологии, связанных с художественным образованием и воспитанием детей; формированием эстетического вкуса; нравственным воспитанием; развитием коммуникативных качеств личности; воспитанием воли, развитием

памяти, воображения, инициативности, фантазии, речи (диалога и монолога); созданием положительного эмоционального настроения; снятием напряжения; разрешением конфликтных ситуаций через игру. Главное — театр раскрывает духовный и творческий потенциал ребёнка и предоставляет реальную возможность адаптироваться в социальной сфере. Театр помогает развивать артистические способности, которые лежат в основе актёрского мастерства.

Воспитательные возможности актёрского мастерства огромны. Участвуя в театральном действии, дети знакомятся с окружающим миром во всём его многообразии: через образы, краски, звуки, музыку, движения, а умело поставленные педагогом вопросы побуждают думать, анализировать, делать выводы и обобщения. В процессе работы над выразительностью реплик персонажей, собственных высказываний активизируется словарь ребёнка, совершенствуется звуковая культура речи. Исполняемая роль, особенно диалог с другим персонажем, ставит маленького актёра перед необходимостью ясно, чётко, понятно изъясняться.

Психологи А. де Хаан и Г. Каф выделяют признаки, указывающие на наличие у детей артистических проявлений: часто, когда ему не хватает слов, выражает свои чувства мимикой, жестами и движениями; стремится вызвать эмоциональные реакции у других, когда с увлечением о чём-то рассказывает; меняет тональность и выражение голоса, произвольно подражая человеку, о котором рассказывает; с большим желанием выступает перед аудиторией, причём стремится, чтобы его зрители были взрослые; с удивляющей лёгкостью «передразнивает» чьи-то привычки, позы, выражения; пластичен и открыт всему новому; любит и понимает значение красивой или характерной одежды.

Каждый ребёнок — индивидуальность, имеющая от природы неповторимый комплекс задатков, на основе которых могут быть сформированы общие и специальные способности. Для того чтобы ребёнок проявил творчество, необходимо обогащать его жизненный опыт яркими художественными впечатлениями, предоставлять необходимые знания и умения. Чем богаче опыт дошкольника, тем ярче будут творческие проявления в различных видах деятельности. Поэтому так важно с самого раннего детства приобщать ребёнка к музыке, театру, литературе, живописи.

Для успешного эмоционального развития дошкольников, развития у них актёрского мастерства необходимо обратить должное внимание на создание театрально-образовательного пространства. Следует оборудовать ячейки, которые непосредственно будут способствовать эмоциональному насыщению жизни ребёнка и обеспечат условия для формирования жизненного опыта, развития эмоциональной сферы и творческих способностей. Целесообразно смоделировать в группах учреждений дошкольного образования ячейки театральной деятельности («Уголок сказки»); организацию «Маленький актёр»; центр коррекции и разгрузки «Я — личность».

Уголок театральной деятельности («Уголок сказки») должен содержать различные виды театра (настольный театр игрушек, театр кукол, картинок, фланелеграф, театр бибабо, теневой театр, стенд-книжка, круговая панорама). Чем больше разных видов театра будет использовать воспитатель в своей работе, тем глубже и эффективнее они будут влиять на умственные способности, чувства и эмоции воспитанников.

Л. Артёмова советует привлекать детей к театрализованной деятельности уже с раннего возраста, начиная с фланелеграфа, театральных и настольных игр [6]. Для старших дошкольников — игры-драматизации и импровизации (разыгрывание сюжета без предварительной подготовки). Заинтересует детей и театр фантазии, театр пантомимы. Следует ознакомить дошкольников с назначением и историей театра, с творчеством актёров. Театрализованные игры полезно проводить и на природе (общение с небом, солнцем, деревьями, цветами) [7].

Работая с детьми старшего дошкольного возраста, следует организовывать специальные практические занятия, во время которых формировать у них умения и навыки работы с различными видами театра, например, для обучения водить куклу (петрушка, бибабо, куклы-марионетки) — проводить практические занятия «Оживи куклу». Такие занятия направлены на овладение ребёнком искусством сценических движений куклы, их согласование с речью и движениями других персонажей.

В уголке театральной деятельности должны содержаться такие атрибуты, как ширма для показа кукольного театра (лёгкая, удобная, с занавесом для смены декораций во время представления); различные виды театральных кукол; маски, изготовленные собственноручно детьми. Следует позаботиться и о музыкальном сопровождении — сформировать фонотеку инструментальной музыки и записи звуков природы.

Уголок «Маленький актёр» целесообразно оборудовать фотографиями известных актёров в разных ролях, фотоальбомом детей-актёров, эскизами масок. Здесь следует разместить «театральный сундук», в котором хранить элементы костюмов, заготовки для них: различные виды тканей, аксессуаров (шляпки, ленты, пуговицы, броши, реквизиты). Учитывая особенности гендерной социализации дошкольников, в уголке должны быть атрибуты, соответствующие интересам и мальчиков, и девочек.

В уголке коррекции и разгрузки «Я — личность» следует разместить сборки видеосюжетов, мультфильмов, картин, иллюстраций социально-нравственного содержания, набор фотографий и схем с изображениями разного настроения, пиктограммы, семейные мини-фотоальбомы, дидактические

пособия психологической направленности: «Кубик настроения», «Мешочек крика», «Азбука настроения», «Эмоциональный колобок», зеркальца, рисуночные тесты, дидактические игры эмоционально-ценностного направления. Работа в этой ячейке будет способствовать формированию у детей поведения и навыков различия положительных и отрицательных эмоциональных состояний.

Большую роль в развитии актёрских способностей дошкольников играют мини-занятия с психологом, в арсенале которого должны быть психологические упражнения, направленные на самореализацию и развитие эмоциональной компетентности. Использование релаксационных упражнений, игримитаций, психогимнастики, упражнений на эмпатию, тренингов, этюдов, в которых персонажи переживают радость, огорчение, печаль, гнев, стыд, удивление, благодарность, способствует развитию эмоционального резерва и творческой самореализации каждого маленького актёра. Переход от обычного состояния в состояние роли, с одной роли в другую обусловлен гибкостью воображения ребёнка и его чувством веры в условную действительность игры.

Заключение. Создание творческой атмосферы придаёт детям некую «взрослость», выражающуюся, с одной стороны, доверием воспитателя и сверстников, а с другой — требовательностью к ним. Участвуя в творческой деятельности, осмысливая выполнение работы, ребёнок ставит перед собой задачи, тем самым не только развиваясь, но и через положительную мотивацию активизируя положительные эмоции, общий устойчивый положительный настрой, адекватную самооценку, уверенность в своих возможностях, активную позицию [8].

Таким образом, создание театрально-образовательного пространства, специальные упражнения на развитие внимания и воображения, формирование общих представлений о театре и театральном искусстве, различных умений театрализованной деятельности, азбука «аутотренинга» способствуют развитию актёрского мастерства у детей.

Список цитируемых источников

1. Ефремова Т. Ф. Современный словарь русского языка три в одном: орфографический, словообразовательный, морфемный. М. : АСТ, 2010. 699 с.
2. Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие. 3-е изд., испр. М. : Акад., 2006. 207 с.
3. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк. 3-е изд. М. : Просвещение. 1991. 93 с.
4. Артёмова Л. В. Театрализованные игры дошкольников : кн. для воспитателя дет. сада. М. : Просвещение, 1991. 127 с.
5. Загородняя Л., Титаренко С. А. Педагогическое мастерство воспитателя дошкольного учреждения : учеб. пособие. Сумы : Унив. кн., 2010. 319 с. ; Олейник А. Совершенствование актёрского мастерства педагогов // Воспитатель-методист дошкольного заведения. 2013. № 9. С. 20—26.
6. Артёмова Л. В. Театрализованные игры дошкольников.
7. Федорович А. В. Взаимосвязь театрального и педагогического творчества в деятельности воспитателя дошкольного учебного заведения [Электронный ресурс] // Науч. зап. каф. педагогики. 2014. Вып. 34. С. 237—245. URL : http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Nzkr_2014_34_32.pdf (дата обращения: 03.01.2016).
8. Столяренко Л. Д. Основы психологии. 3-е изд., перераб. и доп. Ростов н/Д, 2000. 672 с.

УДК 373

Е. Н. Пролат

Государственное учреждение образования «Академия последиplomного образования», Минск

ВОСПИТАНИЕ ГУМАННОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ПРОИЗВЕДЕНИЯМИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Введение. Воспитание гуманности — это процесс формирования ценностных ориентиров. В свою очередь, гуманность — это уважение к людям, забота об их благе, сострадание, доброжелательность, милосердие. Гуманность проявляется «в сопереживании человеку, попавшему в беду, готовности прийти ему на помощь, во всех жизненных ситуациях творить добро и противостоять злу» [1, с. 7].

Анализ литературных источников по проблеме воспитания гуманности показал, что большинством исследователей данная проблема изучалась в педагогике с разных позиций: отношение ребёнка ко взрослым, сверстникам, детям разного возраста рассматривалось в работах Р. С. Буре, Л. Н. Парамоновой, Р. Б. Стёркиной, А. П. Усовой; средства воспитания гуманных отношений изучались А. М. Виноградовой, Л. П. Князевой, А. Д. Кошелевой, Л. П. Стрелковой; вопросам генезиса гуманных чувств посвящены исследования В. И. Кульчицкой, Г. И. Ляминой, Я. З. Неверович, которые рассматривали симпатию как самую раннюю форму проявления гуманности у детей старшего дошкольного возраста.

Стержнем и показателем гуманности ребёнка-дошкольника является его отношение к окружающему миру, которое выражается в сочувствии, сопереживании, отзывчивости, доброте, эмпатии. Данные личные качества можно развивать в процессе ознакомления с произведениями изобразительного искусства, работа с которыми позволяет реализовать такую важную человеческую потребность, как познавательно-творческая, проявляющаяся в стремлении детей узнать как можно больше о предметах, постичь причинно-следственные связи между ними и уяснить пространственные отношения, познать красоту и выразительность цветосочетаний [2].

Огромный вклад в приобщение детей дошкольного возраста к произведениям изобразительного искусства внесли зарубежные и отечественные учёные: известный русский физиолог В. М. Бехтерев, искусствоведы А. В. Бакушинский, Т. Г. Лубенец, Л. А. Ходякова, Р. М. Чумичёва, педагоги Г. В. Лабунская, Т. Г. Казакова, Т. С. Комарова, Н. П. Сакулина, Е. А. Флёрина, психологи О. М. Дьяченко, Е. И. Игнатьева, В. И. Кириенко, В. С. Мухина. По их мнению, изобразительное искусство воздействует на чувства, а через них — на мысли. Благодаря искусству ребёнок способен выразить своё отношение к миру людей, природе, характеру изображаемого предмета и явления [3].

Основная часть. В 2013—2014 годах нами проводилось исследование уровня гуманности детей старшего дошкольного возраста и последующая развивающая работа. В нём участвовали две группы детей старшего дошкольного возраста в количестве 12 человек.

В ходе изучения учебной программы дошкольного образования было выявлено, что одним из обязательных направлений является художественно-эстетическое развитие, образовательная область — искусство, а образовательный обязательный компонент — изобразительная деятельность (восприятие произведений изобразительного искусства, рисование, лепка, аппликация) и конструирование. Изобразительное искусство представлено как самостоятельный творческий процесс детей.

Анализ документации воспитателей показал, что материалы и техники создания изображения, которые предлагались детям на занятиях по изобразительной деятельности, традиционны. Также можно отметить, что воспитатели знакомы с понятием «гуманность», владеют наиболее известными нетрадиционными техниками исполнения (монотипия, оттиск природным материалом), сложности возникают в необходимости длительной подготовки к занятиям (например, изготовления граттажа, штампов), в трудности использования данных техник на занятиях по декоративному рисованию, а также оптимальному комбинированию техник и видов деятельности рисования.

В начале нашего исследования было выявлено, что у детей старшего дошкольного возраста преобладает эгоцентрический характер эмпатии, который проявляется в сосредоточении на собственных интересах, переживаниях, а также неспособности принимать и учитывать информацию, исходящую от других людей. Определён низкий уровень отношений к нравственным нормам, который проявляется в том, что ребёнок не имеет чётких нравственных ориентиров, неправильно объясняет поступки (они не соответствуют тем качествам, которые он называет), эмоциональные реакции неадекватны или отсутствуют. Степень развития представлений о нравственных нормах находится на среднем уровне, который проявляется в неточном обозначении понятия «семья как ценность». Дети дошкольного возраста часто не знают обязанностей каждого из членов семьи. В их ответах наблюдается ограниченное понимание ценностей: «Семья нужна, чтобы мама и папа покупали всё, что нужно, чему-то учили и воспитывали, всегда жалели».

Хорошие результаты по развитию гуманности были получены на основе использования разработанного нами годового перспективно-тематического планирования специально организованной деятельности по воспитанию гуманности у детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с произведениями изобразительного искусства. Он включал в себя три основных блока: ознакомительный, обучающий и формирующий. Данное тематическое планирование было построено на базе основных направлений воспитания гуманности: гуманное отношение ко взрослым (членам семьи), сверстникам, объектам неживой природы (растения), объектам живой природы (животные), городу и стране. Были использованы как разработанные нами («Волшебный петушок», «Божья коровка», «Ветка рябины», «Умей дружить, умей дружбой дорожить»), так и готовые авторские конспекты занятий («Страна искусства», «Путешествие в страну цвета», «Грусть и радость», «Мой друг», «Самый красивый человек», «Как весело было на празднике ёлки», «Мой братик, сестрёнка»). Данная работа осуществлялась в виде комбинированных занятий по изобразительной деятельности с использованием нетрадиционных техник исполнения.

По окончании нашей работы у всех детей сформировался гуманистический характер эмпатии (в противовес эгоцентрическому), который проявился в умении сопереживать и понимать других людей. Повысился уровень представлений о нравственных нормах с 33% до 50%. Также повысился уровень отношений к нравственным нормам, который проявился в адекватных эмоциональных реакциях, активном и устойчивом отношении к нравственным нормам, на 16% (вначале низкий уровень составлял 33%, в последующем — 17%).

Заключение. Положительная динамика воспитания гуманности связана, на наш взгляд, с тем, что проводилось предварительное ознакомление с произведениями изобразительного искусства детей посредством ряда индивидуальных занятий обучающе-развивающего характера по разным видам изобразительной деятельности с включением произведений искусств и нетрадиционных техник работы с материалом.

Список цитируемых источников

1. Гавриловец К. В. Гуманистическое воспитание в школе : пособие для директоров шк., учителей, кл. рук. Минск, 2000. 128 с.
2. Чумичёва Р. М. Дошкольникам о живописи : кн. для воспитателя дет. сада. М. : Просвещение, 1992. 126 с.
3. Григорьева Г. Г. Изобразительная деятельность дошкольников : учеб. для студентов сред. спец. пед. учеб. заведений. 3-е изд., испр. М.: Акад., 1999. 272 с.

УДК 373.2.14

О. И. Расолько

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

РОЛЬ ТЕАТРАЛЬНОГО ИСКУССТВА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЁНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Восприятие театрального спектакля обеспечивает воспитание различных чувств детей, понимание специфики одной из форм познания действительности. Театр для детей — школа эмоциональной культуры и человеческого общения. Собственная театрализованная деятельность, являясь импровизационной, выступает как активный, индивидуальный, творческий процесс и объединяет разные по характеру творческие начала — продуктивное (сочинение сюжетов или интерпретация предложенных), исполнительское (проигрывание сюжета) и оформительское (подготовка декораций, костюмов). К этому синтезу добавляется умение ребёнка воспринимать специфическое сценическое искусство. Только такой синтез создаёт условия для развития и совершенствования эмоциональной сферы и творчества детей. Однако в реальной жизни он, как правило, нарушается. Это проявляется, по нашему мнению, в следующем:

- наблюдается дефицит общения детей с профессиональным театром, у дошкольников отсутствует опыт восприятия театрального искусства. Приобщение к театру не носит массового характера, и значительная часть детей остаётся вне этого вида искусства многие годы. Это происходит как по объективным (отсутствие театров в маленьких городах и сельской местности), так и по субъективным причинам (недооценка взрослыми необходимости ознакомления с этим видом искусства);

- бессистемность и поверхностность ознакомления с театром в учреждениях дошкольного образования и семье, что формирует у детей «иллюзию знания» этого вида искусства и представление о доступности восприятия сценически оформленного произведения без специальной подготовки и, как следствие, последующее отторжение видов искусства, восприятие которых требует владения их специфическим языком;

- примитивность, «свёрнутость» театрализованных игр детей: отсутствие у дошкольников умений импровизировать, естественно вести себя на сцене, использовать различные средства выразительности для создания образа и др.;

- отсутствие готовности педагогов к руководству процессом восприятия театрального искусства и развития детской театрализованной деятельности.

Более того, анализ литературы показывает распространённость взгляда на театрализованную игру как драматизацию готового сюжета, заучивание чужих слов, мизансцен, т. е. механическое воспроизведение взрослого театра, что привело к появлению соответствующей методики её организации в учреждении дошкольного образования.

Это положение даёт основание для пересмотра методики руководства этим видом игр в дошкольном учреждении, её ориентации на формирование у дошкольников навыков театрализованной деятельности, на развитие воображения как психологической основы сценической игры. При этом «важно не то, что создадут дети, важно то, что они создают, творят, упражняются в творческом воображении и его воплощении» [1, с. 5—6].

Основная часть. Целесообразно выделить наиболее общие принципиальные положения, раскрывающие роль театрального искусства для формирования личности растущего человека.

В процессе общения с театром рождаются и развиваются эмоционально-эстетические переживания. Искусство театра учит любить прекрасное, развивает способность переживать. Эмоциональное воздействие театра рождает чувство единства, которое испытывают зрители, «смеясь одним смехом или плача одними слезами» [2, с. 64]. Подготовка к посещению театра, спектакль, антракт, оформление театрального здания — всё создаёт ощущение подлинного праздника, участником которого становится каждый зритель.

Появляющееся при просмотре спектакля сопереживание становится предпосылкой формирования эмпатических чувств: дети становятся обладателями способности жить интересами и делами

героев пьесы, определять отношение к действующим лицам и их поступкам [3, с. 98]. В процессе приобщения к театральной деятельности формируются умения творческого самовыражения, развивается способность к использованию приёма импровизации, стремление к перевоплощению, умение от простого подражания перейти к творческому самопроявлению.

Анализ планов работы учреждений дошкольного образования показал, что ознакомление дошкольников с театральным искусством осуществляется в следующих направлениях: непосредственное знакомство с театром (посещение спектаклей, концертов, встречи с актёрами, любимыми героями сказок); опосредованное знакомство (рассказы воспитателя, радио, репродукции, альбомы, открытки, телевизионные передачи); самостоятельная художественная деятельность.

Однако в практике учреждений дошкольного образования работа по ознакомлению детей с театром проходит эпизодически, детей знакомят с наиболее лёгкими и доступными видами театрального искусства, не требующими сложной и длительной подготовки со стороны взрослых. В ходе констатирующего эксперимента мы установили, что большинство воспитателей (90%) отдаёт предпочтение знакомству с кукольным театром, считая, что дети лучше всего воспринимают этот вид искусства. Вместе с тем многие педагоги считают, что знакомить дошкольников с кукольным и драматическим недостаточно. Понимая значимость и других видов театрального искусства, они пробуют представить оперу (10%), балет (10%), но поверхностно. В качестве причины такого явления они называют недостаточный уровень знаний о театре и театрализованной деятельности, отсутствие осознания необходимости работать с детьми в этом направлении. Это лишний раз подчёркивает практическую значимость решения обсуждаемой проблемы. Несколько иная картина наблюдается в работе по ознакомлению с драматическим театром (70% воспитателей руководят этой деятельностью).

Можно согласиться с причинами, которые не позволяют достаточно полно использовать театр. Они могут быть признаны объективными, хотя следует отметить, что наличие различных средств массовой информации (телевидение, радио, книги) при определённом уровне профессионализма может изменить окружающую среду и наполнить её эстетическими впечатлениями.

Особое место в ознакомлении детей с театром мы отвели наблюдениям, экскурсиям, во время которых выделяли существенные особенности театра как культурного учреждения, отличающегося не только спецификой труда и его социальным значением, но и самим зданием и его интерьером. Это стало программным содержанием последующих бесед с дошкольниками (с использованием наглядного материала): наличие афиши, рекламы, театральной информации, доски с названием этого учреждения. Познакомили детей с внутренними помещениями и их оформлением (фойе, зрительный зал, сцена, занавес). Одновременно решалась задача обогащения и активизации словаря. Дети закрепили такие понятия, как «декорации», «сцена», «оркестровая яма», «фойе», «прожектор». Уже эта работа показала целесообразность её проведения. Так, изменилось содержание рисунков детей на тему «Здание театра». Они придавали значение архитектуре, оформлению фасада здания, афише и др. Большая часть детей в своих рисунках достаточно чётко представила характерные особенности театрального приглашения, отличающие его от других приглашений (нарисовали элементы театральной обстановки; сказочных героев, которые держат пригласительные открытки или ведут детей в театр и т. п.). Многие рисунки были оригинальны, передавали положительное отношение детей к театру, и лишь небольшая часть детей не проявила самостоятельности и творчества.

Проведённая работа дала возможность подвести детей к пониманию и самостоятельному выделению условного символа театра, который в обобщённом виде давал бы его характеристику. Для этого были использованы общеизвестные театральные маски. Дети достаточно точно дали описание настроения театральных символов, использовали образные слова, сравнения, антонимы, например, «смеётся и плачет», «грустно и весело», «радость и горе», «мама улыбается, а папа хмурится», «солнце и тучка». Однако на этом этапе дети не могли ещё воспринять маски в качестве символики театра как искусства, что побудило нас включить детей в деятельность по созданию собственных символов, характеризующих этот вид взаимодействия человека с окружающим миром.

Так, дошкольники получили задание нарисовать что-то такое, чтобы все сразу поняли, что это — о театре. Большинство детей приняло задание, а полученные представления позволили им выполнить его достаточно точно. Рисунки показали, что дошкольники могут обобщить знания, использовать их в необычной ситуации, находить достаточно точные характеристики явления. Так, дети передали в рисунках характерные для театра предметы (занавес, фонари), изобразили артистов на сцене или саму сцену. Таким образом, почти половина детей сумела найти свой способ символического изображения театра. Это мы считаем положительным результатом работы по формированию представлений о театральном искусстве. Итак, можно констатировать, что уже на этом этапе работы у детей начало складываться обобщённое представление о театре как учреждении культуры.

Для формирования у детей общих представлений о деятельности артистов нами были организованы просмотры спектаклей в театре. На основе этого шло формирование понимания детьми средств образной выразительности, с помощью которых артисты передают тот или иной образ, определения составных частей деятельности артистов.

Перед спектаклем дети познакомились с названием спектакля, с содержанием, если оно не было знакомо им. В антракте обращалось внимание дошкольников на отдельные действующие лица, подчёркивались их характерные черты. Ребятам предлагали обменяться мнениями. Беседа после

спектакля помогала детям уточнить и систематизировать полученные впечатления, дать самостоятельно оценку тому, что они увидели в спектакле. Обращалось внимание детей не только на то, что происходит на сцене, но и какими средствами достигается эмоциональный эффект.

Заключение. Театр для детей — это школа ощущений и восприятий, школа высокой эмоциональной культуры, человеческого общения и взаимоотношений. Театрализованная деятельность — важнейшее средство развития у детей эмпатии, т. е. способности распознавать эмоциональное состояние человека по мимике, жестам, интонации, умения ставить себя на его место в различных ситуациях, находить адекватные способы содействия. В театрализованной деятельности развиваются творческие способности дошкольников, а также выразительная, публичная, диалогическая речь, совершенствуется звуковая культура речи.

Таким образом, система знаний о театре обеспечивает интеграцию умственного (расширение представлений о театральном искусстве), эстетического (эмоциональное отношение к этому виду искусства) и нравственного (правила поведения в театре) воспитания.

Список цитируемых источников

1. Колосова М. В. Развитие творческого потенциала детей средствами театрального искусства : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2014. 19 с.
2. Сац Н. И. Дети приходят в театр. М. : Искусство, 2001. 312 с.
3. Стуль М. П. Воспитание искусством: в театр всей семьёй. Челябинск : Юж.-Урал. кн. изд-во, 2006. 192 с.

УДК 373.2

Е. А. Рублевская,

кандидат педагогических наук, доцент

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

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПО ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ОБЛАСТЯМ «РЕБЁНОК И ПРИРОДА», «ИСКУССТВО. МУЗЫКАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ» В ГРУППАХ КРАТКОВРЕМЕННОГО ПРЕБЫВАНИЯ ВОСПИТАННИКОВ ОТ 1 ГОДА ДО 3 ЛЕТ

Введение. В современных условиях актуальным направлением развития системы дошкольного образования является взаимодействие с детьми раннего возраста, которые не посещают учреждения дошкольного образования. Развитие ребёнка от 1 года до 3 лет является необычайно важным этапом в его жизни. Сегодня у подавляющего большинства детей раннее детство проходит в семье. Семейное воспитание действительно является оптимальным для маленького ребёнка. Однако не все родители в достаточной степени понимают возрастные особенности детей до 3 лет и не умеют найти адекватные педагогические воздействия. Внимание родителей в основном сосредоточено на физическом здоровье малышей, игнорируя при этом возрастные потребности и возможности, например, в приобщении к музыке и познании окружающей природы. В этой связи возникает объективная необходимость в оказании помощи семьям с маленькими детьми. В инструктивно-методическом письме Министерства образования Республики Беларусь к 2015—2016 учебному году акцентировалось внимание учреждений дошкольного образования на возможность создания на платной основе групп кратковременного пребывания воспитанников раннего возраста (адаптационные группы, прогулочные группы, группы выходного дня, игровые сезонные площадки, материнские школы) [1].

Основная часть. В настоящее время для успешной реализации данной проблемы совершенствуются формы взаимодействия семейного и общественного воспитания детей раннего возраста, функционируют некоторые модели групп кратковременного пребывания. Однако их деятельность направлена в основном на развитие адаптационных процессов для поступления в учреждение дошкольного образования. Большинство методических пособий таких авторов, как Е. Ю. Башлай, Т. П. Высокова, Е. Ф. Гнусарева, О. И. Давыдова, О. А. Терёхина, Я. Шабала, отражающих работу разнообразных моделей групп кратковременного пребывания в учреждении дошкольного образования, направлены на решение проблемы успешной социализации детей раннего возраста. В пособиях «Игры-занятия с детьми раннего возраста в группе кратковременного пребывания» И. В. Козловской [2], «Малышкина школа: организация работы группы кратковременного пребывания детей второго года жизни, не посещающих учреждение дошкольного образования» Л. Б. Подлужной [3] представлены игры-занятия по сенсорному и когнитивному развитию детей раннего возраста, которые включают в себя элементы рисования, лепки, аппликации, конструирования, разучивания потешек, чтения сказок, подвижные

и пальчиковые игры. В конспектах игр-занятий, предложенных в этих пособиях, авторы ограничиваются только перечислением 9—12 методов и приёмов (без раскрытия их содержания), что не позволяет судить об эффективности реализации содержания таких образовательных областей, как «Ребёнок и природа» и «Искусство. Музыкальная деятельность» учебной программы дошкольного образования.

Общим для всех моделей групп кратковременного пребывания (адаптационные группы, группы выходного дня) является ограниченное количество времени нахождения ребёнка в учреждении дошкольного образования. Этот фактор требует от педагогов совершенствования практической деятельности путём поиска новых ценностных приоритетов в определении содержания, форм и методов организации познавательной деятельности детей раннего возраста. С нашей точки зрения, одним из направлений методического оснащения образовательного процесса групп кратковременного пребывания является конструирование и проведение интегрированных занятий на основе синтеза учебного материала из нескольких образовательных областей учебной программы дошкольного образования вокруг одной темы.

Актуальность занятий с интегрированным содержанием для групп кратковременного пребывания воспитанников от 1 года до 3 лет с содержанием образовательных областей «Ребёнок и природа» и «Искусство. Музыкальная деятельность» объясняется целым рядом причин.

Во-первых, мир, окружающий детей, познаётся ими в своём многообразии и единстве, а зачастую разделы учебной программы дошкольного образования, направленные на изучение отдельных явлений этого единства, не дают представления о целом явлении, дробя его на разрозненные фрагменты. Дети же воспринимают окружающий мир целостно. Для них не существуют отдельно объекты лишь в пределах одной образовательной области: животные и растения («Ребёнок и природа»), песни и танцы («Искусство. Музыкальная деятельность»).

Во-вторых, использование интегрированного подхода на занятиях развивает потенциал самих детей, побуждает к активному познанию окружающей природы средствами музыки. Интеграция музыкального и природоведческого содержания даёт возможность развивать в единстве познавательную, эмоциональную и практическую сферы личности ребёнка.

В-третьих, использование различных видов деятельности (музыкальной, игровой, познавательной) в течение занятия поддерживает внимание детей раннего возраста на высоком уровне.

В-четвёртых, занятия на основе синтеза музыки и природы объединяют детей общими впечатлениями, переживаниями, эмоциями, способствуют тесному контакту с родителями, формированию коллективных взаимоотношений.

Наряду с подчёркнутыми достоинствами интеграции содержания таких образовательных областей, как «Ребёнок и природа» и «Искусство. Музыкальная деятельность», хочется отметить недостаточную разработанность этого аспекта проблемы в психолого-педагогической и методической литературе.

В связи с актуальностью данной проблемы для эффективной организации образовательного процесса в группах кратковременного пребывания воспитанников от 1 года до 3 лет нами было разработано учебно-методическое пособие для педагогических работников учреждений дошкольного образования «Организация образовательного процесса в группах кратковременного пребывания детей», в котором впервые комплексно представлены материалы по организации образовательного процесса в образовательных областях «Ребёнок и природа» и «Искусство. Музыкальная деятельность» учебной программы дошкольного образования. Оно включает календарно-тематическое планирование, конспекты занятий и учебное наглядное пособие «Музыкальная прогулка в природу».

Календарно-тематическое планирование предназначено для оказания помощи педагогам, работающим в группах кратковременного пребывания воспитанников от 1 года до 3 лет, в определении тематики содержания занятий на год с учётом сезона, в установлении соотношения задач образовательных областей «Ребёнок и природа» и «Искусство. Музыкальная деятельность» для воспитанников разных возрастов, в определении специфики организации образовательного процесса с воспитанниками двух возрастных групп: от 1 года до 2 лет и от 2 до 3 лет. Каждая из тем календарно-тематического планирования представлена в конспектах занятий.

В содержание конспектов интегрированных занятий заложены такие дидактические условия их организации, которые обеспечивают эффективность их проведения:

- построение содержаний занятий на основе концентрации содержания вокруг одной темы. Все темы представленных занятий носят природоведческий характер, например, «Мы гуляем по лужку», «Осень — щедрая пора», «Осенью в лесу», «Птичий двор», «Наши маленькие друзья. Кошечка», «Зимняя ёлочка», «Наши маленькие друзья. Собачка»;

- интеграция содержания двух образовательных областей предусматривает увеличение времени на проведение одного занятия. Поскольку воспитанники от 1 года до 3 лет легко возбуждаются, быстро утомляются от однообразных действий, всё содержание занятий наполнено несколькими видами деятельности, которые чередуются. Частая смена деятельности позволяет сохранить внимание детей на протяжении всего занятия и снимает утомляемость. Все игровые задания, упражнения, прослушиваемые музыкальные произведения, движения детей объединены одним сюжетом, что делает переход от одной части к другой плавным и тематически логичным;

– присутствие родителей на занятиях, выполнение ими определённых заданий предусмотрено содержанием занятий. Баланс самостоятельной деятельности детей и совместной деятельности взрослого с детьми способствует созданию атмосферы спокойного, эффективного овладения детьми разнообразными представлениями о природе, музыке;

– конкретизация заданий для воспитанников разного возраста. Организация занятия предусматривает, что занятие с двумя возрастными группами проводится одновременно и по одной теме, но с воспитанниками старшей подгруппы реализуется усложнённое содержание. Например, воспитанники от 1 года до 2 лет выполняют задания совместно с сопровождающим их взрослым, воспитанники от 2 до 3 лет — самостоятельно. Или воспитанники от 2 до 3 лет выполняют все движения по тексту песни (качают листочком над головой, кружатся, «прячутся» за листочек, прячут листочек за спину); воспитанники от 1 года до 2 лет выполняют только отдельные действия (покачивают листочками в такт музыке).

Учебное наглядное пособие «Музыкальная прогулка в природу» может быть использовано на занятиях с интегрированным содержанием и в процессе нерегламентированной деятельности как наглядный материал (рассматривание изображений коровы, собаки, козы, кукушки и др.) для организации дидактических игровых упражнений («Прогулка по зимнему лесу», «Прогулка на огород»), организации музыкально-ритмических движений («Пляска с листочками»), стимулирования двигательных подражаний («Идёт козёл, рога вперёд») и звукоподражаний животным («Идёт козёл, рога вперёд», «Семья»).

Заключение. Содержание разработанных нами материалов для групп кратковременного пребывания детей призвано помочь педагогическим работникам интересно организовать работу по образовательным областям «Ребёнок и природа» и «Искусство. Музыкальная деятельность», эффективно осуществить образовательный процесс в соответствии с возрастными возможностями воспитанников двух возрастных подгрупп (от 1 года до 2 лет и от 2 до 3 лет); направлено на разностороннее изучение предметов или явлений природы, осмысленное восприятие воспитанниками окружающего мира, приведение представлений в соответствующую систему, побуждение фантазии, творчества и интереса, поддержание положительно-эмоционального настроения.

Список цитируемых источников

1. Инструктивно-методическое письмо Министерства образования Республики Беларусь к 2015—2016 учебному году от 25 июня 2015 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://adu.by/?p=6676> (дата обращения: 21.11.2015).
2. Козловская И. В. Игры-занятия с детьми раннего возраста в группе кратковременного пребывания : метод. пособие. Минск, 2015.
3. Малышкина школа: организация работы группы кратковременного пребывания детей второго года жизни, не посещающих учреждение дошкольного образования / сост. Л. Б. Подлужная. Мозырь, 2013.

УДК 37.035.3

А. Э. Руднева, З. Н. Кветко

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ОБНОВЛЕНИЯ ОДЕЖДЫ В ТВОРЧЕСКОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПО ТРУДОВОМУ ОБУЧЕНИЮ

Введение. Современные тенденции социально-экономического развития общества, связанные с интенсивным внедрением новых технологий, предъявляют новые требования к образованию школьников. В настоящее время содержание, формы и методы обучения должны обеспечивать технологическую компетентность будущих выпускников школ и формировать творческую личность, способную к созиданию. Новые условия развития общества определили задачи, которые ставит школьный предмет «Трудовое обучение. Обслуживающий труд», — формирование технологической, коммуникативной, проектной культуры; приобретение опыта преобразовательной деятельности; развитие способностей к самовыражению, самосовершенствованию, самооценке. В связи с этим важное место в технологическом образовании школьников занимает проектная деятельность. Многие отечественные и зарубежные учёные (П. С. Лернер, Н. В. Матяш, Х. Миддлтон, М. Б. Павлова, Д. Питт, В. Д. Симоненко, Ю. Л. Хотунцев) определяют приоритетность проектной деятельности в трудовом обучении.

В процессе проектной деятельности учащиеся изучают не только средства, но и способы конкретной деятельности. Эта сторона проектной деятельности приобретает особую важность в связи

с тем, что технологический этап развития производства и общества устанавливает приоритет способа над результатом деятельности с учётом её социальных, экономических, экологических, психологических, этических и других факторов и последствий [1, с. 75].

Выбор формы продукта проектной деятельности — важная организационная задача участников проекта, в связи с чем актуальность приобретает включение новых технологических направлений в содержание проектной деятельности учащихся по трудовому обучению. Таким образом, процесс трудовой и технологической подготовки может быть обогащён включением школьников в проектную деятельность, требующую использования малоизученных технологий (технологии обновления одежды), что и определяет актуальность темы исследования, в рамках которого рассматриваются возможности использования технологии обновления одежды как представляющей условия для творческого самовыражения учащихся, не требующей дополнительных экономических затрат и содействующей рациональному использованию материальных ресурсов (вторичное применение одежды в обновлённом виде).

Основная часть. Проблема проектной деятельности школьников в условиях технологического образования рассматривалась со стороны педагогических закономерностей (П. Н. Андрианов, П. Р. Атутов, М. Б. Павлова, В. Д. Симоненко, М. В. Ретивых, Ю. Л. Хотунцев) и методических особенностей (Г. И. Кругликов, З. В. Литова, Е. С. Полат, А. С. Тихонов). Сущность понятия «проектная деятельность» связана с такими научными категориями, как «проект», «деятельность», «творчество», имеющими разноплановый характер как с точки зрения различных отраслей научного знания, так и с точки зрения разных уровней методологии науки. Рассмотрим основные составляющие понятия творческой проектной деятельности. В педагогической литературе понятие «проект» изначально имело три важных признака. Это ориентация обучающихся на получение знаний в процессе осуществления деятельности; на действительность, выражающуюся в решении практической задачи в условиях, близких к реальной жизни; на конкретный продукт, предусматривающий применение знаний из различных областей наук в целях достижения запланированного результата [2, с. 91].

Общим теоретическим вопросам организации обучения учащихся проектной деятельности на современном этапе развития общеобразовательной школы посвящены исследования Л. М. Иляевой, А. А. Карачева, П. С. Лернера, Н. В. Матяш, М. Б. Павловой, В. Д. Симоненко, Ю. Л. Хотунцева. Анализ системы понятий, связанных с проблемой исследования, представленный в работах, показывает её комплексный, междисциплинарный характер. Проектирование понимается и как деятельность по осуществлению изменений в окружающей среде [3, с. 76], и как управление стихийным развитием предметного мира, и как разработка и создание проекта-эскиза будущего изделия [4, с. 38]. Несмотря на различные толкования понятия, все исследователи указывают на его творческий, преобразующий характер.

При выполнении школьных проектов в процессе трудовой подготовки школьников во взаимосвязи рассматриваются исследовательская, трудовая и учебная виды деятельности. Целью учебной проектной деятельности в трудовом обучении является формирование способов и приёмов работы с информацией, в том числе проблемного типа, воспитание школьников, способных быть самостоятельными в мышлении и действиях, развитие их коммуникативных и исследовательских умений, сотрудничества, критического мышления [5, с. 37]. Образовательный потенциал проектной деятельности заключается в возможности создания у школьников цельного знания: повышение мотивации учащихся в получении дополнительных знаний; изучение важнейших методов научного познания (выдвинуть и обосновать замысел, самостоятельно поставить и сформулировать задачу проекта, найти метод анализа ситуации); рефлексия и интерпретация результатов. Заинтересованная работа над проектом способствует воспитанию у обучающихся значимых общечеловеческих ценностей (социальное партнёрство, толерантность, диалог); чувства ответственности, самодисциплины; самоорганизации; желания делать свою работу качественно.

Ещё одним из основных данного исследования является понятие «обновление одежды», что означает переделку и декорирование одежды под индивидуальный вкус человека [6, с. 121]. Под ним можно подразумевать и «межвидовые метаморфозы», когда, например, мужскую рубашку перешивают в платье, свитер — в юбку, а из галстуков создают экстравагантный жилет [7, с. 25]. Мало изучено в этом направлении декорирование вещей с помощью бусин, булавок, заклёпок, аппликаций из контрастной ткани, кожи или кружева, заплат, порезов, потёртостей, дырок, шнуровки, использования красок по ткани (рисования) [8, с. 51]. При разработке и выполнении творческого проекта с использованием технологии обновления одежды можно объединять сразу несколько методов декорирования и с их помощью создавать новую модель.

Таким образом, можно выделить основные направления технологии обновления одежды, которые доступны для использования на уроках трудового обучения. Первое направление — это декорирование готового изделия при помощи вышивки, кружев, страз, других декоративных элементов [9, с. 216]. Данное направление доступно для выполнения учащимися 5—9-х классов как на уроках трудового обучения, так и самостоятельно. Второе направление — работа со старыми моделями одежды, их декором, но в новой форме (винтажные модели). Данное направление можно реализовать на уроках трудового обучения непосредственно под контролем учителя в силу того, что при его использовании нужны определённые навыки шитья и изменения конструкции модели. Наиболее оптимально применять

такое направление со школьниками 7—9-х классов. Также при разработке и выполнении творческого проекта на уроках трудового обучения можно включать такие виды обновления одежды, как обновление без перекроя (5—6-е классы), обновление с частичным перекроем либо с полным перекроем (7—9-е классы).

Проведённое эмпирическое исследование (выборка составила 64 респондента: 58 учащихся 7-х классов и 6 учителей трудового обучения) позволило выявить представление респондентов о возможности применения технологии обновления одежды в рамках проектной деятельности на уроках трудового обучения. Согласно результатам проведённого опроса, учащиеся в большинстве своём владеют представлениями о технологии обновления одежды (67% опрошенных), в том числе используют её на практике (54%), считают данную технологию актуальной (88%), высказали желание изучать её на уроках трудового обучения в ходе проектной деятельности (92%). Интервьюирование учителей показало, что опрошенные педагоги владеют технологией обновления одежды и положительно относятся к возможности включения данной технологии в проектную деятельность школьников (100% респондентов). Преподаватели высказали общее мнение, что выбор использования того или иного направления и вида технологии обновления одежды должен зависеть от возрастных и личностных особенностей учащихся, а также их индивидуальных предпочтений, владения специальными знаниями и умениями.

Заключение. По нашему мнению, наиболее распространёнными направлениями технологии обновления одежды, которые можно использовать на уроках трудового обучения, является декорирование готовых изделий (с использованием страза, бисера, вышивки, других декоративных элементов), а также перекрой и переделка старых вещей. Также при разработке и выполнении творческого проекта на уроках трудового обучения возможно использовать такие виды обновления одежды, как обновление без перекроя (5—6-е классы), обновление с частичным либо с полным перекроем (7—9-е классы). Выбор учителем использования того или иного направления и вида технологии должен зависеть от возрастных и личностных особенностей учащихся, а также их индивидуальных предпочтений, владения специальными знаниями и умениями.

Список цитируемых источников

1. Атутов П. Р., Бабкин Н. И., Васильев Ю. К. Связь трудового обучения с основами наук: книга для учителя. М. : Просвещение, 1983. 128 с.
2. Тихонов А. С. Творческий потенциал учебного проектирования. М. : Сфера, 1995. 162 с.
3. Джонс Дж. К. Методы проектирования. М. : 1986. 326 с.
4. Молева Г. А., Богданова И. А. Применение принципов развивающего обучения на уроках технологии // Актуал. проблемы педагогики. Вып. 7. Владимир : ВГПУ, 2005. 58 с.
5. Старостина Л. С. Развитие творческих способностей у школьников // Завуч. 1999. № 6. 99 с.
6. Обновление одежды / Н. В. Ерзенкова [и др.]. Минск : Полымя, 1988. 253 с.
7. Сибирева О. В. Моделирование одежды. Трудовое обучение. 8 класс // Здар. лад жыцця : навука-метада. часопіс. Сер. У дапамогу педагогу. 2007. № 2. 27 с.
8. Коротких Г. С. Моделирование и украшение современной одежды // Нач. шк. : ежемес. науч.-метод. журн. 2009. № 9. 81 с.
9. Мартопляс Л. В., Скачкова Г. В. Курсы кройки и шитья на дому. 3-е изд., перераб. и доп. Минск : Полымя, 1988. 335 с.

УДК 373.2:37.025:502

Г. М. Семашкина,

кандидат биологических наук, доцент

Херсонский государственный университет, Херсон, Украина

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ АКТИВИЗАЦИИ УМСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ПРИРОДОЙ

Введение. Научный поиск эффективных средств развития умственной деятельности дошкольников представляет актуальную проблему, требующую теоретического и практического решения. Отдельные вопросы проблемы нашли своё отображение в работах Я. А. Коменского, Й. Г. Песталотти, К. Д. Ушинского, Л. К. Шлегера [1, с. 27].

Суть и задача умственного развития дошкольников раскрыты в работах Л. В. Артёмовой, Е. Н. Водовозовой, Н. Ф. Виноградовой, Л. С. Выготского, А. В. Запорожца, Т. Д. Кондратенко, В. К. Котырло, С. А. Ладыбир, А. А. Люблянской, М. М. Подьякова, Т. И. Пониманской, где подчёркивается мысль о том, что активность ума есть одно из основополагающих свойств личности. Ребёнок умственно развивается тогда, когда ему предоставляется возможность открывать, создавать, размышлять, спорить [2].

Именно в дошкольном возрасте у детей формируется чрезвычайная наблюдательность, острота восприятия, яркость воображения, умственная активность, познавательный интерес.

Познавательный интерес — ведущий мотив деятельности, направляющий личность на овладение знаниями и способами познания. Как показали исследования (А. П. Архипова, Н. А. Беляева, Л. И. Божович), интерес способствует формированию глубоких и прочных представлений; развивает и повышает качество мыслительной деятельности, активность в познании; помогает формированию способностей; создаёт более благоприятный эмоциональный фон для протекания всех психических процессов. Как известно, эмоции являются движущей силой, которая может активизировать или тормозить процесс познания [3].

Надо таким образом организовать умственную деятельность детей, чтобы содействовать развитию познавательных психических процессов: ощущений, восприятия, памяти, воображения, мышления.

Мышление является очень важным процессом, поэтому существует целый ряд разнообразных методов и приёмов для его активизации [4].

В дошкольном возрасте нужно учить ребёнка активно познавать действительность, благоприятной средой для чего является природа.

Основная часть. С самого рождения детей окружают различные явления природы. Это обстоятельство делает возможным систематическое и целенаправленное ознакомление детей с явлениями окружающего мира.

Большое значение придавал развитию мыслительной деятельности ребёнка средствами природы выдающийся педагог К. Д. Ушинский. Он считал, что основной задачей является «развить способности детей, естественным путём раскрыть у них разумный взгляд на окружающую их природу...» [5]. При изучении естествоведческого материала он рекомендовал проведение экскурсий, лабораторных занятий, опытов.

Целью дошкольного учреждения является обеспечение условий для развития у детей естественнонаучных представлений в соответствии с возрастными возможностями с использованием приёмов детского экспериментирования.

Необходимость проведения опытов обусловлена, прежде всего, тем, что дошкольники имеют недостаточный чувствительный опыт, а большинство природоведческих представлений и элементарных понятий формируется только на его основе. Для активизации мышления дошкольников необходимо поддержать и развить у ребёнка познавательный интерес к исследованиям.

В поисково-исследовательской деятельности можно выделить четыре этапа. Первый этап — подготовка детей к опыту. Воспитатель проводит с детьми беседу, чтобы заинтересовать их опытом, выявить знания о растительном мире. Например: «Как вы думаете, дети, деревья зимой живые? А почему они не замерзают от сильного мороза?». Поисковая деятельность начинается с определения им уже известных фактов и того, что он хочет узнать нового. Второй этап — начало опыта (обсуждение условий и выдвижение предположений). Третий этап — ход опыта (наблюдение детей за ходом опыта, обмен мнениями). Четвёртый этап — заключительный (обсуждение результатов опыта) [6, с. 32—40].

Так, например, чтобы выяснить, каково значение воды для жизни растений, проводят опыт: одно растение поливают, а другое — временно не поливают. Или ставят другой опыт: в две прозрачные банки (с водой и без воды) помещают одинаковые луковицы, дошкольники проводят продолжительные наблюдения за изменениями, которые происходят с луковицами в банках.

Особое значение в процессе активизации познавательной деятельности имеют ответы взрослых на многочисленные вопросы дошкольников, которые являются одним из показателей их умственного развития [7].

Стимулирует и активизирует познание, прежде всего, педагог. Он обращает внимание детей на ход процесса: «Почему это происходит?», «Какой вывод из этого можно сделать?», «Где можно наблюдать подобное явление в природе?».

В результате анализа проблемной ситуации и осознания познавательной задачи дети под руководством воспитателя выдвигают гипотезы о возможных причинах наблюдаемых явлений. Ни одно из высказываний детей не должно остаться без внимания. Нельзя говорить ребёнку, что его ответ неправильный, ведь в следующий раз он не решится высказать свою мысль. Надо помнить, что однозначных ответов почти не бывает, поскольку в природе все процессы довольно сложные. Пусть дети делятся своими мыслями и предположениями. В процессе активной исследовательской деятельности дети сами ищут ответы на эти вопросы, иногда ошибаются, а в результате приходят к новым неожиданным решениям. Во время экспериментально-опытной деятельности создаётся ситуация, которую ребёнок решает с помощью опыта и, анализируя, делает вывод, самостоятельно познаёт тот или другой закон или явление. В конце опыта педагог помогает детям правильно сформулировать выводы, сделать обобщение.

Под влиянием поисковой деятельности у детей развиваются элементы самостоятельного творческого мышления. Радость самостоятельных открытий развивает и закрепляет интерес к природе.

Заключение. Полноценное умственное развитие дошкольников происходит только при условии педагогически правильно организованной и систематической работы. Мышление ребёнка может

развиваться, а его интеллектуальные способности совершенствоваться при условии успешного применения на практике различных способов и методов их активизации. Только собственный опыт помогает ребёнку приобрести необходимые знания о природе, а педагогам необходимо создать условия для экспериментальной деятельности, поддерживать интерес ребёнка к исследованиям и открытиям. Проведение опытов содействует формированию у детей познавательного интереса к природе, развитию наблюдательности, активизации умственной деятельности.

Список цитируемых источников

1. Перші кроки в Україні / Л. А. Артёмова [та інш.]. Київ : Кобза, 2003. 234 с.
2. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка. Київ : Академвидав, 2013. 464 с.
3. Подьяков М. М., Говоркова А. Ф. Развитие мышления и умственного воспитания дошкольников. М. : Педагогика, 1985. 200 с.
4. Там же. С. 29.
5. Соловков И. А. Большой русский педагог К. Д. Ушинский: к 170-летию со дня рождения // Нач. шк. 2007. № 3. С. 4—9.
6. Лисенко Н. В. Організація пошуково-дослідницької роботи в дитячому садку. Київ : РУМК, 1990. 132 с.
7. Там же. С. 29.

УДК 373

О. В. Солнцева,

кандидат педагогических наук, доцент

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования «Российский государственный педагогический
университет им. А. И. Герцена», Санкт-Петербург, Российская Федерация*

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДЕТСКОМ САДУ

Введение. В современных условиях дошкольные образовательные организации России самостоятельно проектируют образовательную программу дошкольного образования. Основная образовательная программа дошкольного образования (далее — ООП) выступает как ведущее условие, обеспечивающее качество дошкольного образования. Смысл проектирования ООП дошкольного образования заключается в определении образовательной организацией собственного пути реализации федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее — ФГОС ДО) с учётом индивидуальных и возрастных особенностей воспитанников, приоритетов осуществления образовательной деятельности.

Процесс проектирования ООП является относительно новым для российской практики дошкольного образования. Для существующих в настоящее время ООП дошкольного образования характерны общие черты: унифицированность и универсальность, отсутствие отражения особенностей образовательной деятельности, характерной для конкретной образовательной организации. Поэтому целью исследования выступает поиск способов проектирования образовательной программы, отражающей специфику конкретной образовательной организации, её традиций.

Основная часть. Основой проектирования образовательной деятельности в детском саду выступают системный, деятельностный и субъектно-деятельностный подходы.

Проектирование образовательной деятельности начинается с ответа на вопрос «Ради чего осуществляется отбор содержания и технологий реализации образовательной программы?». Безусловно, каждая образовательная программа направлена на реализацию целевых ориентиров ФГОС ДО [1]. В то же время понимание целевых ориентиров стандарта в современной образовательной ситуации созвучно лучшим международным практикам. Например, в скандинавской модели дошкольного образования целевые ориентиры выступают как параметры, к которым скорее следует стремиться, чем достигать их в полной мере. Соответственно, на основе целевых ориентиров стандарта в ООП дошкольного образования могут быть определены ожидаемые результаты образовательной деятельности — образовательные результаты.

В традиционных образовательных программах образовательные результаты представляют собой перечень знаний, умений и навыков ребёнка. Что могут представлять образовательные результаты в образовательной программе, соответствующей современным требованиям? Ведущая позиция, задаваемая ФГОС ДО — это позиция психолого-педагогической поддержки ребёнка. Поддержка призвана обеспечить индивидуальную успешность ребёнка в деятельности и общении. Следовательно, в ООП дошкольного образования образовательные результаты определяются с позиции образовательных достижений ребёнка и его индивидуальной успешности.

Образовательные достижения отражают путь социализации и индивидуализации ребёнка, что определяет требование к их вариативности. С позиции ФГОС ДО через образовательные достижения ребёнок проявляет себя как субъект образовательных отношений. Как субъект образовательных отношений ребёнок решает доступные ему задачи деятельности и общения. Вариативность образовательных достижений может быть задана с позиции степени самостоятельности, инициативности и творчества ребёнка в решении соответствующих возрасту задач деятельности.

Субъектно-деятельностный подход в рамках научной школы кафедры дошкольной педагогики Герценовского университета (А. Г. Гогоберидзе, В. А. Деркунская, М. В. Крулехт, О. В. Солнцева) позволяет рассматривать эмоционально-деятельностные и деятельностно-субъектные проявления ребёнка [2, с. 22]. Особо значимы эмоционально-субъектные проявления, в которых находит отражение социальная ситуация развития ребёнка. К эмоционально-субъектным проявлениям относятся разнообразные эмоциональные проявления ребёнка (переживание радости, удовольствия от общения и деятельности в детском саду), наличие интереса и любознательности, стремление к деятельности и проявление избирательного отношения к ней. К деятельностно-субъектным проявлениям относится способность ребёнка решать доступные ему задачи деятельности и общения на основе осваиваемых знаний и умений. Таким образом, знания и умения выступают не как результат реализации программы, а как средство, обеспечивающее приобретение детьми определённых образовательных достижений.

Проектирование образовательных достижений можно рассматривать как стержень образовательной программы, так как они позволяют проектировать систему образовательного мониторинга и образовательную деятельность. Это определяет системный подход к проектированию ООП дошкольного образования.

Целью проектирования образовательной программы является построение определённой модели образовательной деятельности. Образовательная деятельность в детском саду осуществляется в соответствии с пятью образовательными областями: социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое и физическое развитие ребёнка. Стандарт нацеливает на описание в программе особенностей образовательной деятельности. Фактически спроектированные дошкольными образовательными организациями программы скорее представляют унифицированный перечень знаний, умений и навыков в соответствии с пятью образовательными областями стандарта, а не описание образовательной деятельности. Это не способствует комплексности реализации образовательных областей и не даёт возможность представить образовательную программу как описание совместной деятельности детей и взрослых по решению образовательных задач.

Деятельностный подход как основа ФГОС ДО позволяет выстроить описание образовательной деятельности в ООП дошкольного образования с позиции общей структуры деятельности, в которой традиционно выделяется ряд компонентов: потребность в образовательной деятельности, значимая для детей; продукт образовательной деятельности; цели и результаты образовательной деятельности, определяемые с учётом образовательных достижений детей; способы достижения результата и получения продукта образовательной деятельности (образовательные технологии). Системообразующими компонентами выступают образовательные результаты (достижения детей) и образовательные продукты. При этом образовательные продукты фиксируют реализацию темы, в материальной форме отражают приобретаемый детьми опыт.

Описание образовательной деятельности целесообразно осуществлять с позиции комплексно-тематического подхода, который позволяет реализовать образовательные области не изолированно, а комплексно.

При этом комплексно-тематический подход базируется на таких принципах, как цикличность (повторяемость тем образовательной деятельности в течение учебного года с постепенным нарастанием сложности и в течение всего периода пребывания ребёнка в детском саду); проблемность (наличие в теме образовательной деятельности проблемы для совместного решения педагогом и детьми в рамках разных видов деятельности); творческая направленность (наличие возможностей для проявления детьми творчества в процессе реализации темы); современность и открытость (связь темы с современностью, ориентация на мир предметов, явлений, событий, характерных для настоящего времени).

Описание образовательной деятельности позволяет осуществлять выбор способов её организации с учётом предполагаемых образовательных достижений детей и своеобразия темы. Педагог может спроектировать реализацию темы с использованием проектных, исследовательских, игровых и прочих образовательных технологий. Это закономерно ставит вопрос о том, нужны ли в ООП дошкольного образования привычные сетки занятий, или выбор темы образовательной деятельности и соответствующей образовательной технологии определяет набор соответствующих видов детской активности.

Заключение. Образовательная программа может выступать как модель образовательного процесса в детском саду. Сущность данной модели заключается в нормировании и планировании образовательного процесса с учётом специфики конкретной образовательной организации, индивидуальных особенностей и образовательных потребностей воспитанников. При этом описание модели

базируется на структуре деятельности и позволяет описывать образовательную деятельность в соответствии с данными структурными компонентами. Процесс проектирования основной образовательной программы дошкольного образования определяет путь реализации ФГОС ДО, а также направления повышения профессиональной квалификации педагогов, способных к осуществлению проектной деятельности в условиях современной образовательной ситуации.

Список цитируемых источников

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [Электронный ресурс] : приказ М-ва образования и науки Рос. Федерации от 17 окт. 2013 г. № 1155. URL: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата доступа: 12.01.2015).
2. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения : учеб. для бакалавров по направлению «Педагогическое образование» / под ред. А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцевой. СПб. : Питер, 2015. 460 с.

УДК 373.2.026:81

А. С. Соловей

Херсонский государственный университет, Херсон, Украина

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Введение. В условиях современного развития образования возникла объективная необходимость направить содержание обучения на достижение надлежащего уровня сформированности умений и навыков использовать языковые средства во всех видах речевой деятельности и воспитание чувства красоты, выразительности слова и уважения к родному языку. Благодаря развитию образной речи формируется речевая культура, творческие способности, культура общения детей.

Обзор научных трудов выдающихся психологов и психолингвистов П. Блонского, Л. Выготского, Б. Ломова, А. Петровского, А. Потебни, С. Рубинштейна показал сложность и значимость категории образности в психологическом смысле. Многие учёные (П. Блонский, В. Москалец, С. Рубинштейн, М. Сурина) образность связывают с общими процессами мыслительной деятельности. Связь мышления и речи М. Жинкин, А. Петровский, А. Потебня частично связывают с категорией образности. Непосредственная связь слова и образа исследуется в работах А. Потебни, С. Рубинштейна.

Основная часть. Исследуя проблему образной речи в научных трудах П. Блонского, Л. Выготского, Ю. Самарина, мы обнаружили два вида образов: образ воображения (выполняет функцию строения и образа, которая соответствует описанию объекта) и представления (выполняет функцию, связанную с предыдущим опытом и преобразованием результата такого опыта). Современная наука подчёркивает значимость этих образов, потому что именно благодаря им человек становится способным к построению новых целостных образов действительности. Такие образы возбуждают воображение о чувстве, на основе которого воспринимается окружающий мир, например, зрительные, слуховые, осязательные образы.

Итак, в художественном тексте благодаря ассоциации происходит слияние образа и значения [1]. И понимание сущности словесных образов в художественном тексте, и создание текстов художественного стиля не возможны без сложных мыслительных усилий и опыта. При этом необходимо учитывать возрастные особенности детей дошкольного возраста, поскольку проблема развития образной речи связана с детьми именно этой возрастной категории.

Образное восприятие возникает преимущественно у детей 4—7 лет в форме наглядно-образного мышления, когда дети ещё не владеют понятиями. Движущей силой интересов являются аффекты-желания, а между ним доминирующим процессом — развитие мышления, осмысления окружающей среды, своего места в нём. Одной из существенных особенностей развития образного мышления детей является сочетание абстрактности с образностью. Это связано с влиянием на ребёнка телевидения, компьютерной техники.

Влияние компьютера формирует особый картинный характер памяти ребёнка, который опирается на здоровые впечатления. В работах психологов (А. Лурия, В. Урбанич, Г. Фехнер) подобные явления идентифицируются с эйдетичными [2]. В результате «кадрирования» действительности ребёнок способен воспроизводить и хранить образы ранее воспринятых предметов.

Анализ исследования психологов и психолингвистов позволил нам выделить следующие основные составляющие образной речи [3]:

– мышление, обнаруживая себя в речи, отображает определённую часть действительности; намерение высказываться не становится понятным, пока оно не превратится в речь, не станет актом словесного выражения определённого речевого намерения;

– образная речь — это специфический процесс субъективного отражения фактов действительности в виде конкретно-чувственных представлений, ассоциативно связанных друг с другом, реальных или созданных воображением в сознании говорящего; это процесс творческий, основывается на творческом воображении, что выполняет функцию преобразования;

– речь играет большую роль в сохранении и воспроизведении образа; от удачно подобранного слова зависит фиксация сущности предмета, яркость его образа;

– процесс порождения образной речи учащихся необходимо рассматривать системно, так как он представляет собой реальную форму взаимодействия элементов речевой деятельности, которая может быть интерпретирована с помощью соответствующих моделей, используемых в практике обучения детей.

Следовательно, учёт психологических особенностей способствует правильному построению системы обучения образной речи детей дошкольного возраста.

Проанализировав психологические, лингвистические и дидактические основы работы по развитию образной речи детей дошкольного возраста, мы пришли к выводу, что образное мышление — это специфическое речевое образование, характеризующееся многокомпонентностью, в основе которого лежит образность — коммуникативное качество речи и составляющая выразительности, которое влияет на коммуникантов с помощью принятых в речи выражений, которые реализуются в литературоведческих и лингвистических категориях и рассматриваются в контексте.

По мнению многих учёных, образная речь должна определяться следующими качествами: точностью, логичностью, правильностью, уместностью, способностью формой и содержанием, необычностью в сочетании слов, метафоричностью, картинностью, эмоциональностью эстетически влиять на собеседника.

Таким образом, с лингвистической точки зрения образность рассматривается, прежде всего, как свойство слова и как коммуникативное качество речи, имеет непосредственное отношение к лингвистике текста, семантическим преобразованиям, стилистическим сдвигам.

В литературоведческом аспекте образность — более широкое понятие, потому что связывается не только с речевой организацией художественного текста, первоначальными образами, но и с необходимыми образами, которые проявляются в художественном совершенстве описанных картин, персонажей, которые вызывают определённые эстетические чувства и ощущение единства рационального и эмоционального.

В эстетическом аспекте образная речь стимулирует эстетическое восприятие мира, способствует формированию эстетических вкусов.

Эффективность развития образной речи дошкольников зависит от методики преподавания языка, умения воспитателя дошкольного образования ориентироваться в методах и приёмах, подбирать из них наиболее эффективные. Значительную роль в реализации методов и приёмов обучения играют дидактические средства, к которым относятся и упражнения.

Действующие программы, учебники, пособия определяют содержание работы по развитию образной речи детей дошкольного возраста. Анализ показал, что в структуре и содержании программ недостаточно внимания уделяется развитию образно-речевых умений и навыков детей. Имеющиеся в учебниках тексты художественного стиля могут обеспечить возможности речевого развития детей, но указанные тексты не предусматривают перспективу развития образно-речевых умений и навыков дошкольников.

Заключение. Важность развития образной речи с опорой на все виды речевой деятельности и усвоения различных языковых уровней не всегда осознаётся педагогами, а из-за отсутствия необходимых рекомендаций эта проблема в практике воспитателей решается неэффективно. Дети нередко испытывают трудности в устном изложении своих мыслей, поверхностно воспринимают художественные тексты, без желания выполняют творческие работы.

Список цитируемых источников

1. Гавриш Н. В. Розвиток мовленнєвої творчості в дошкільному віці. Донецьк : Лебідь, 2001. 218 с.
2. Богуш А., Руденко Ю. Характеристика експресивного мовлення старших дошкільників. Одеса : Поліграф, 2005. 254 с.
3. Мельник Т. Шляхи оволодіння образним мовленням // Пед. науки : зб. наук. праць. Херсон, 2003. С. 19—24.

Л. В. Старовойт,
кандидат педагогических наук, доцент
Винницкий государственный педагогический университет
имени Михаила Коцюбинского, Винница, Украина

ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ПОДХОД К ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Введение. Общее художественное образование гармонично совмещает обучение, воспитание и развитие детей и призвано подготовить их к дальнейшему художественно-эстетическому образованию. Концептуальной идеей разработки содержания общего художественного образования является целостное художественно-эстетическое развитие личности на основе взаимодействия различных видов искусства и координации знаний, умений и представлений, приобретение которых необходимо для формирования в сознании детей полихудожественного и поликультурного образа мира. Цель общего художественного образования в процессе восприятия произведений отечественного и зарубежного искусства и практической художественной деятельности — воспитывать у детей личностно-ценностное отношение к искусству, развивать общие и специальные способности, художественно-образное мышление, творческий потенциал личности, обеспечивать приобретение учащимися специфических компетенций — способности к художественно-творческой самореализации и готовности к духовному самосовершенствованию [1, с. 35].

Основная часть. Творческому развитию дошкольников способствует создание художественных образов с помощью интеграции различных видов искусства путём визуализации связей и конкретизации взаимодействия различных видов искусства между собой. Художественное развитие личности является не только предпосылкой формирования умений и навыков понимать, но и творчески активно воспринимать настоящую художественно-эстетическую ценность художественного произведения, наслаждаясь процессом собственного творчества.

В организации творческой работы дошкольников в учебно-воспитательном процессе существенное значение имеет комплексное использование различных средств эстетического воздействия. Полноценное творческое развитие детей в процессе усвоения знаний, умений и навыков возможно на основе накопленного эстетического опыта, аккумуляция которого обусловлена непосредственным или опосредованным восприятием окружающей действительности.

Важную роль в творческой деятельности детей дошкольного возраста играет обучение навыкам наблюдения за окружающей действительностью. Поэтому воспитателю необходимо обращать внимание детей на необычные, исключительные элементы в окружающей среде, сочетание которых даст толчок к развитию образного мышления, фантазии, воображения. Ребёнка необходимо научить видеть главное, присущее только этому предмету, образу, моменту, состоянию, явлению.

Мы поддерживаем мнение Г. Тарасенко, что сформировать гуманистическое мировоззрение (главную цель образования) невозможно вне эстетической константы бытия. «Ребёнок просто не может не творить, ведь это его органика, способ самовыражения, путь к гармонии с окружающей средой» [2, с. 18]. Г. Тарасенко отмечает, что организация детского творчества на природе, посвящённого конкретным объектам или явлениям природы, игр-путешествий в природу, театра природы содержит развивающий потенциал [3, с. 21]. Поэтому в учебно-воспитательном процессе побудить ребёнка к творчеству мы сможем через эстетические чувства, переживания, впечатления, возникшие под влиянием окружающей действительности.

Творческому развитию ребёнка в учебно-воспитательном процессе способствует использование произведений художественной словесности. Они позволяют ребёнку преодолеть барьеры в развитии творческого воображения, что способствует возникновению новых направлений его фантазии [4, с. 60]. Поэтому возрастает роль художественного слова, литературных фрагментов и сказок, которые будут для ребёнка органическими и понятными. Л. Выготский, подчёркивая роль сказки, утверждал, что процесс взаимодействия между организмом и миром, к которому сведено поведение и психика, находится у ребёнка на нежнейшей и неоформленной стадии, и поэтому особенно остро ощущается потребность в различных формах, которые порождают эмоцию, потому оздоровительное и целебное значение в эмоциональной жизни ребёнка принадлежит умной сказке [5].

Это мнение поддерживает А. Мелик-Пашаев и отмечает, что именно сказочной тематике нужно отдавать предпочтение, готовя задания, предполагающие творческую деятельность детей [6]. У ребёнка дошкольного возраста преобладает образное мышление, поэтому путь от понимания частей к построению целостного образа для него чрезвычайно сложен. Таким образом, использование сказки как элемента литературного творчества содействует творческому развитию дошкольников в процессе трудового воспитания. Это помогает ребёнку создать собственный художественный образ, который будет

отвечать творческому замыслу и облегчит восприятие и понимание информации, содержащейся в художественном произведении. В процессе восприятия и воспроизведения художественного образа ребёнок активно исследует его художественно-эмоциональную ценность, нагрузку. Активно включаясь в процесс создания собственного художественного образа, ребёнок комбинирует все полученные эмоционально-эстетические впечатления, приобретая наиболее полную информацию о содержании, идею художественного произведения.

Ещё одним весомым средством творческого развития детей дошкольного возраста является театральное творчество. Особенность его в том, что оно основано на действии, которое близко ребёнку и способствует непосредственной связи деятельности с личным переживанием. Любая драматизация базируется на игре, которая является корнем детского творчества, включает в себя самые разнообразные элементы. Театральное творчество способствует превращению обычного занятия в настоящее искусство. Это предполагает создание проблемно-поисковых и эвристических ситуаций, которые повышают эмоциональный и креативный потенциал, а также организацию художественно-познавательной деятельности детей [7].

Благодаря склонности дошкольников к подвижности, игре, фантазии сценическая деятельность является очень продуктивной в творческом развитии детей. Она помогает дальнейшему развитию интересов и способностей учащихся. Театральное творчество вызывает у детей эмоциональное увлечение и способствует развитию их личностной выразительности.

Важным приёмом эстетического воздействия на детей в учебно-воспитательном процессе является музыка. Она по-своему воспроизводит реальный мир, оперирует возможностями эмоционального воздействия, обращается преимущественно к чувствам, эмоциям, передавая настроения людей в звуковых образах. Музыка поощрительно влияет на фантазию и воображение, что наиболее ярко проявляется в детском возрасте. Для ребёнка зрительные образы, которые возникают под влиянием музыки, имеют особое личностное значение. По мнению Д. Кабалева, музыка способна выразить движение человеческих чувств и мыслей, движения души и сердца. В этом — её лучшие возможности и сила, секрет её неоспоримого воздействия на слушателей, которых она захватывает, зовёт за собой [8, с. 132].

Использование музыки в учебно-воспитательном процессе способствует устранению трудностей, возникающих при оценочных суждениях, при обнаружении существенного и несущественного в отражении отдельных предметов и явлений, способствует развитию образно-комбинаторных качеств психики, которые имеют большое значение при определении творческого замысла.

Опыт дошкольной практики, её анализ и методические наработки дают основания выделять различные формы использования музыки в процессе творческой деятельности дошкольников, в частности, музыка как фон, музыка как иллюстрация к теме, музыка как объект изображения. Использование музыки как фона (И. Кабиш, В. Левитский), главной целью которого является поддержание концентрации внимания детей, создание благоприятной атмосферы, что отвечает характеру задачи или темы, реализуется через создание положительного эмоционального настроения и через музыкальное сопровождение к фрагментам занятия. Музыка как иллюстрация к теме (В. Кузин, В. Петрушин) в учебно-воспитательном процессе используется в беседах об искусстве. При этом музыкальные фрагменты способствуют выразительности восприятия объектов, явлений, более глубокому пониманию творческих задач. Музыка как объект изображения (Д. Кабалева) предусматривает передачу настроения и состояния, которые навеяны содержанием музыкального произведения. Она способствует созданию соответствующей атмосферы в процессе предметно-преобразовательной деятельности, развивает творческое воображение, концентрирует и сосредоточивает внимание детей. Музыка помогает создать адекватный окружающей действительности образ, который воспринимается чувственно. Музыка предоставляет особый характер всем психическим процессам, пробуждает и стимулирует работу воображения.

Важным средством активизации творческой деятельности дошкольников является создание эмоционального комфорта в учебно-воспитательном процессе. Продуктивная, творческая деятельность ребёнка невозможна без эмоционально приподнятого настроения. Созданию такой атмосферы способствует специально оформленный интерьер игровой комнаты, дизайн и соблюдение эргономических требований (В. Глазичев, И. Дёмин, В. Зинченко). Таким образом, обеспечение положительного влияния эргономических факторов на творческое развитие дошкольников зависит от эстетической организации среды. Работая над данной проблемой, исследователи отмечали необходимость обеспечения композиционной целостности предметной среды; выражение в форме назначения предмета, его взаимосвязь с ребёнком; использование выразительности средств конструкции и интерьера; использование объёмно-пространственного решения предметной среды, графических элементов; привлечение художественных элементов и декора при создании композиционных акцентов.

Заключение. Основными задачами полихудожественного подхода к творческой деятельности дошкольников в учебно-воспитательном процессе является расширение общехудожественной эрудиции детей; накопление опыта общения с различными видами искусств; формирование способности воспринимать, интерпретировать и оценивать художественные произведения; умение выражать личностное отношение к художественным произведениям, аргументируя при этом свои мысли; воспитание

художественных интересов, вкусов, морально-эстетических идеалов, потребностей в художественно-творческой самореализации, духовно-эстетического самосовершенствования; развитие творческих способностей, интеллектуальной и эмоционально-чувственной сферы, стимулирование художественно-образного мышления, возбуждения ассоциативного воображения, интуиции. Таким образом, необходимым условием творческого развития, формирования представлений о красоте, способности чувствовать, переживать и творить является атмосфера демократизма, предоставление ребёнку свободы выбора и самовыражения.

Список цитируемых источников

1. Масол Л. М. Методика навчання мистецтва у початковій школі. Харків : Ранок, 2006. 130 с.
2. Тарасенко Г., Прушківська О. Любов помножити на творчість // Початк. шк. 1999. № 9. С. 18—21.
3. Тарасенко Г., Заболотна Н. Запрограмувати на творчість: мовленнєвотворча робота з обдарованими дітьми // Дошк. виховання. 2002. № 8. С. 21—23.
4. Выготский Л. С. Творчество и воображение в детском возрасте. М. : Просвещение, 1991. 93 с.
5. Там же. С. 29.
6. Мелик-Пашаев А. А. Педагогика искусства и творческие способности. М. : Знание, 1981. 95 с.
7. Масол Л. М. Методика навчання мистецтва у початковій школі. С. 60.
8. Кабалецкий Д. Б. Про трёх китов и многое другое. М. : Дет. лит., 1976. 244 с.

УДК 373.2

Н. М. Сухинина

*Волковысский колледж учреждения образования
«Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», Волковыск*

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. В соответствии с современной парадигмой системы дошкольного образования в Республике Беларусь пересматриваются прежние ценности и приоритеты, цели и педагогические средства образовательного процесса. Задачей педагогической деятельности становится воспитание личности, способной встраиваться в социум, позитивно вести себя в нём, самостоятельно мыслить, добывать и применять знания, тщательно обдумывать принимаемые решения, чётко планировать свои действия [1]. Поэтому резко повысился спрос на квалифицированную, конкурентоспособную личность воспитателя, обладающую необходимым уровнем профессиональных компетенций, способную не только воплощать учебную программу в образовательный процесс, но и непосредственно участвовать в формировании содержания образования, в его обновлении и качественной реализации.

Основная часть. Алгоритм обучения воспитателей дошкольного образования предусматривает обеспечение преемственности между теоретической и практической подготовкой будущих педагогов: овладение ими профессиональными умениями моделирования образовательного процесса, применение разнообразных и эффективных способов педагогического взаимодействия с детьми дошкольного возраста. Результаты анкетирования учащихся специальности «Дошкольное образование» в рамках изучения дисциплины «Педагогика» и частных методик по теме «Планирование образовательного процесса» позволили выделить следующие противоречия: зная классическую структуру занятия как формы обучения в учреждении дошкольного образования, в недостаточной степени владеют новыми подходами к планированию образовательной деятельности, ориентированной на использование разнообразия современных технологий, систем, методик (38% учащихся); отождествляют занятие с дидактической формой учебной деятельности — уроком (23%); недостаточно владеют активными методами обучения и воспитания, направленными на активацию познавательного развития ребёнка (29%); не видят существенной разницы между репродуктивным уровнем обучения детей и выстраиванием образовательного процесса по принципу «развивать, обучая» (33%).

В связи с актуальностью проблемы формирования умений учащихся грамотно планировать образовательный процесс, осуществлять моделирование педагогической деятельности во время практических занятий и на всех видах учебной практики возникла необходимость создания системы работы по формированию практико-ориентированных компетенций будущих специалистов, формированию у них целостного представления об образовательном процессе современного учреждения дошкольного образования и педагоге как главном субъекте этого процесса.

Тенденции развития современного занятия ориентированы на то, что правильно продуманная и организованная деятельность детей изменяет качество деятельности педагога, стимулирует поиск нового содержания, форм и методов обучения, максимально соответствующих индивидуальным особенностям воспитанников. Достижение положительных результатов зависит от правильной организации учебного процесса и предусматривает следующие направления: здоровьесбережение, мотивация познавательных процессов, интеграция различных видов деятельности, обеспечение дифференцированного подхода, использование различных форм организации детей, использование заданий на развитие психических процессов детей, использование педагогических технологий, интенсификация образовательного процесса.

Здоровьесбережение — сохранение и укрепление физического, психического и социального здоровья воспитанников (соблюдение гигиенических условий; соблюдение регламента (хронометража) занятия; смена видов деятельности: познавательной, игровой, подвижной; использование элементов здоровьесберегающих технологий: физкультминутки, подвижные игры с правилами, подвижные дидактические игры, игровые упражнения, соревнования, игровые ситуации, ритмика, аэробика, детский фитнес, пальчиковая, зрительная гимнастика, дыхательные упражнения, психологические этюды, психогимнастика, точечный массаж).

Мотивация познавательных процессов — то, что пришло без насилия, при наличии какого-либо мотива лучше усваивается ребёнком (сюрпризный момент, разрешение проблемной ситуации: необходимость помочь попавшему в затруднительное положение, сделать подарок другу). Мотивы обучения, осуществляемого как организация детских видов деятельности, связаны, в первую очередь, с интересом детей к этим видам деятельности [2, с. 25].

Большое значение имеет начало занятия, организация детского внимания, постановка перед детьми учебной или творческой задачи, объяснение способов её выполнения. Начало занятия предполагает непосредственную организацию детей: необходимо переключить их внимание на предстоящую деятельность, вызвать интерес к ней, создать соответствующий эмоциональный настрой, раскрыть учебную задачу. Учебная ситуация используется для развития у детей доброжелательного отношения к товарищам, выдержки, целеустремлённости. В ходе занятия педагог сообщает детям знания в строгой логической последовательности [3, с. 66]. Эффективность занятия в большей степени зависит от того, насколько эмоционально оно протекает.

Интеграция различных видов деятельности (умелое сочетание). Цель — научить ребёнка видеть мир как единое целое, в котором все элементы взаимосвязаны, воспринимать окружающее через мир литературы, музыки, живописи. Интеграция в содержании занятий выполняет две основные функции: содержательную и формальную. Следует предусматривать интеграцию представлений таким образом, чтобы части занятия дополняли, обогащали друг друга при решении дидактических задач. Интеграция вносит существенные коррективы в соотношение изучения нескольких образовательных областей, так как меняется логическая структура прохождения разделов программы, сокращается время, отведённое на изучение отдельных вопросов за счёт снятия повторов в той или другой образовательной области, что даёт возможность активнее использовать игровые формы работы на занятиях.

Обеспечение дифференцированного подхода (использование разноуровневых заданий, личностно ориентированный подход в зависимости от группы здоровья, психического, интеллектуального развития детей). Основной замысел личностно-ориентированного занятия состоит в том, чтобы раскрыть содержание индивидуального опыта ребёнка, согласовать его с задаваемым и тем самым добиться личностного усвоения этого нового содержания. В процессе общения на занятии происходит не только одностороннее воздействие педагога на ребёнка, но и обратный процесс. Ребёнок должен иметь возможность максимально использовать свой собственный, уже имеющийся опыт, личностно значимый для него, а не просто безоговорочно принимать («усваивать») всё, что сообщает ему педагог. В этом смысле педагог и ребёнок выступают как равноправные партнёры, носители разнородного, но одинаково необходимого опыта.

При организации занятия профессиональная позиция педагога состоит в заведомо уважительном отношении к любому высказыванию малыша по содержанию обсуждаемой темы. Нужно подумать, как обсуждать детские «версии» не в оценочной ситуации (правильно/неправильно), а в равноправном диалоге. Только в этом случае дети будут стремиться быть «услышанными» взрослым.

Использование различных форм организации детей на занятиях, играх-занятиях (индивидуальная работа, в парах, в тройках, в четвёрках, коллективная работа). Цель — умение согласовывать позиции.

Форма организации детей на занятиях может быть различной: малыши сидят на ковре, за столом, на стульчиках, расставленных полукругом, или свободно передвигаются по групповой комнате. В ходе занятия педагог привлекает к активному участию в работе всех детей, учитывая их индивидуальные особенности, формирует у детей навыки учебной деятельности, развивает способность оценивать и контролировать свои действия. Но любое знание (особенно новое) должно опираться на субъективный опыт ребёнка, его интересы, склонности, устремления, индивидуально значимые ценности, которые определяют своеобразие восприятия и осознания окружающего мира каждым малышом.

Использование заданий на развитие психических процессов детей, таких как память, воображение, внимание, мышление, мыслительные операции (умение анализировать, синтезировать, обобщать, сравнивать, устанавливать причинно-следственные связи). Важно, чтобы воспитатель во время объяснения, показа способов действия активизировал детей, побуждал осмысливать, запоминать то, о чём он говорит. Детям надо предоставлять возможность повторять, проговаривать те или иные положения, например, как рисовать, лепить, делать игрушку. На основе объяснения и показа способов действий у ребёнка формируется элементарный план: как ему надо будет действовать самому, в какой последовательности выполнять задание, к каким результатам стремиться.

Использование педагогических технологий: ТРИЗ-технология, образовательная модель «Первый шаг», методика М. Монтессори, развивающие технологии белорусских авторов (И. В. Житко, Н. С. Старжинской, Е. А. Стрехи, Л. С. Ходонович, В. Н. Шебеко).

Интенсификация образовательного процесса: комплексные, тематические, интегрированные занятия, игры-занятия, проведение занятий по подгруппам, широкое использование наглядного и раздаточного материала, технических средств обучения, интерактивных и информационных технологий. Цель — с наименьшими затратами достичь больших результатов. Интегрированные занятия в большей мере отвечают концепции личностно ориентированного обучения и способствуют развитию личности ребёнка, в то время как одновидовые занятия ориентированы на развитие деятельности.

Заключение. Разработка современных подходов к организации образовательного процесса в учреждении дошкольного образования способствовала повышению уровня практических компетенций учащихся в вопросах планирования образовательного процесса; обеспечила осознание учащимися необходимости изменения отношения к планированию содержания и организации разнообразных занятий с детьми; внесла изменения в содержание критериев оценки планово-прогностической деятельности учащихся.

Список цитируемых источников

1. Об утверждении и введении в действие образовательных стандартов по специальностям среднего специального образования : постановление М-ва образования Респ. Беларусь № 57 от 28 апр. 2014 г. // Нац. реестр прав. актов Респ. Беларусь. 2015. № 8/29672.
2. Кульневич, С. В., Лакоценина Т. П. Совсем необычный урок. Воронеж : Учитель, 2001. 170 с.
3. Лобынько, Л. В., Швецова Т. Ю. Современные подходы к образовательному процессу. Минск : ИВЦ Минфина, 2010. 220 с.

УДК 373.2.614

Н. П. Федосик

Государственное учреждение образования
«Санаторный ясли-сад № 15 г. Светлогорска», Светлогорск

ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВИЛ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Одними из важных нравственных качеств, которые мы хотим видеть в наших детях в процессе общения, является вежливость, деликатность, скромность, общительность. Когда ребёнок начинает осознавать, что рядом с ним такие же дети, как он, что свои желания приходится соотносить с желаниями других, тогда в нём возникает нравственная основа для усвоения необходимых форм общения. Следует знакомить детей с правилами речевой культуры, этикета телефонного разговора, поведения в общественных местах, гостевого и столового этикета [1, с. 17].

Разные возрастные периоды развития детей характеризуются особенностями овладения общением. Дети младшего дошкольного возраста только знакомятся с речевым этикетом. Дети среднего дошкольного возраста уже имеют представление о правилах культурного общения с другими людьми, знают речевой этикет, проявляют навыки социально одобряемого поведения в общественных местах. Дети старшего дошкольного возраста уже не только проявляют навыки общения с разными детьми, но и стремятся к взаимопониманию и сопереживанию. Они под руководством взрослого приобретают опыт положительного общения [2, с. 225].

Основная часть. Наблюдая за процессом общения ребёнка со сверстниками, педагогом, родителями, можно сделать вывод, что, поступив в учреждение дошкольного образования, круг общения воспитанника расширяется, возникает много поводов для взаимодействия. Но, к сожалению, не всегда сам процесс и форма общения носят культурный характер. Это обусловлено узким словарным запасом, а также тем, что воспитанники перебивают друг друга, дразнятся, грубят, перечат.

Поэтому одной из задач педагогов государственного учреждения образования «Санаторный ясли-сад № 15 г. Светлогорска» является воспитание у ребёнка культуры общения. В первую очередь, для этого в учреждении созданы необходимые условия по формированию правил культуры общения у детей дошкольного возраста: картотеки дидактических игр, игровых и проблемных ситуаций; комплексы социального моделирования; библиотека художественной литературы; сценарии занятий-развлечений.

Учитывая индивидуальные и возрастные особенности воспитанников, освоение правил культуры общения происходит следующим образом: сначала педагоги, используя художественные слова и беседы, знакомят детей с культурой общения, затем вырабатывают практику, закрепляют полученные представления с помощью игры, заданий, упражнений, игр-инсценировок, социального моделирования, на заключительном этапе побуждают детей к самостоятельному выполнению правил общения в соответствии с жизненными обстоятельствами.

В воспитании культуры общения первостепенное значение имеет пример воспитателя: его внешний облик, поступки и суждения, вежливость, спокойный тон разговора, справедливое отношение к окружающим и, прежде всего, к детям, что является важным и действенным примером для подражания. Однако одним личным примером всех вопросов воспитания не решить. Поэтому педагоги внимательно следят за тем, как каждый из дошкольников воспринимает воспитательные воздействия и влияния. Наблюдения позволяют выявить у каждого ребёнка присущие ему особенности поступков, интересов, трудности в освоении правил культуры общения.

Формирование правильных представлений о культуре общения у детей происходит посредством использования разных форм детской деятельности. Например, специально организованная деятельность способствует формированию у детей привычки выполнять общепринятые правила вежливости, речевой культуры. Каждое занятие содержит литературный материал, используемый для проведения этической беседы, сопровождается вопросами, заданиями, играми, упражнениями, а также подвижные игры, психогимнастические этюды. Важной особенностью таких занятий является использование занимательного материала не только на русском, но и белорусском языке. Близость языков приводит к тому, что большинство детей понимает и различает русскую и белорусскую речь, что способствует более глубокому лингвистическому развитию. Литературный материал подбирается с учётом программных требований, возрастных особенностей.

Чтение литературных произведений даёт возможность воспитанникам в своём воображении проживать жизнь героев, в воображаемом плане становиться участниками этих событий, сочувствовать и осуждать зло. При чтении художественного произведения используются такие приёмы, как создание эмоционального настроения на слушание, использование специальных вопросов.

Как показала практика, использование юмористического художественного слова очень помогает в работе с детьми при возникновении конфликтных и проблемных ситуаций. Также неоценимую роль в воспитании у детей культуры общения выполняют наблюдения, которые позволяют детям увидеть, какие люди их окружают, разнообразить мир их духовных интересов и впоследствии организовать опыт содержательного общения друг с другом.

Особого внимания в формировании у детей правил культуры общения требует организация быта, повседневной жизни детей. Воспитанники легко перенимают позитивный опыт общения. К примеру, приветствие любого, кто входит в группу, доброжелательное к нему обращение. Беседуя с родителями, даётся образец культуры ведения диалога. Уважительное, доброжелательное отношение к обслуживающему персоналу, в процессе которого ребёнок слышит образцы речевого этикета, тоже является необходимой составляющей в воспитании детей дошкольного возраста.

Важным компонентом в любой деятельности является многократное повторение и закрепление вновь полученных знаний, отработка имеющихся навыков на личном опыте. С этой целью особо эффективным в данном направлении стало использование социального моделирования, в результате которого дети становятся более компетентными в общении, у них появляется способность находить различные способы разрешения конфликтов. Этот метод работы применялся как со всей группой детей, так и с подгруппой, парой детей. При составлении содержания игровых ситуаций учитывается социальный опыт, возможности детей. Ситуации подбирались соответственно проблемам группы. Знакомство детей с социальным моделированием начинается с работы по картинкам-схемам. Дети сами придумывают варианты по каждому пункту и совместно с педагогом моделируют ситуацию. Когда работа со схемами уже не вызывает затруднений у воспитанников, усложняется её содержание, т. е. педагог вводит детей в определённую социальную ситуацию, создаёт проблему, вместе с детьми обсуждает пути возможного решения, а дети предлагают свои варианты.

Популярными среди детей стали игры-инсценировки, которые способствуют не только развитию нравственно-коммуникативных качеств, творческих способностей, воображения и фантазии, но и позволяют детям стать более раскрепощёнными и общительными. В качестве материала к играм-инсценировкам берутся хорошо знакомые детям небольшие художественные произведения. На предварительном этапе работы педагоги подбирают речевые упражнения, этюды на выражение основных эмоций, черт характера, выразительности жестов героев, разучивают текст, формируют умение эмоционально и осмысленно его произносить. Вместе с детьми продумываются элементы костюмов,

реквизитов. В процесс подготовки обязательно привлекаются родители. После такой предварительной работы дети хорошо входят в образ, у них создаётся бодрое и радостное настроение, появляется уверенность в своих силах и гордость за успехи, повышается самооценка.

Чтобы лучше узнать каждого ребёнка, необходимы сведения о его поведении дома. Поэтому педагогами регулярно проводятся с родителями беседы, которые дают возможность собрать нужную информацию и направить их на правильное решение конкретных вопросов воспитания. Для повышения компетентности родителей в вопросе формирования основ культуры общения у детей проводится ряд консультаций, разрабатываются памятки, брошюры. Законные представители приглашаются на тематические родительские собрания, на открытые занятия, получая возможность познакомиться с текущей работой по формированию правил культуры общения у детей старшего дошкольного возраста, где являются не только пассивными зрителями, но и активными участниками.

Показателями эффективности проведения такой работы стало повышение активности родителей в обсуждении вопросов, формирование правил культуры общения. Большинство родителей регулярно принимает активное участие в организуемых групповых конкурсах рисунков и стенгазет: «Папа, мама, я — культурная семья», «Наши добрые дела», «Семейный выходной» с последующей презентацией работ родителей совместно с детьми. По теме воспитания культуры общения детей педагогами учреждения выпущена родительская газета, в которой освещены не только вопросы теории, но и примеры из жизни воспитанников в учреждении дошкольного образования, а также рубрика «Говорят наши дети».

Заключение. Организация работы по формированию культуры общения у детей старшего дошкольного возраста показала сформированность этических представлений, о чём свидетельствует раскрепощение и объединение детей в группы, а также уважительное и тактичное отношение к личности другого человека. А самое важное, отметили педагоги, что дети овладели коммуникативными умениями, у них происходят качественные изменения в характере общения друг с другом, они становятся дружелюбнее, реже наблюдаются отрицательные оценки в адрес товарищей по группе, чаще — случаи похвалы и одобрения. Уменьшилось количество ссор и конфликтов, появилось стремление наладить контакты с помощью речи. Они уже способны вести доброжелательный диалог, используют различные средства выразительности, не обижая и не унижая партнёра.

К сожалению, зачастую современные дети из телевидения и Интернета черпают не совсем положительные примеры поведения и общения, что откладывает свой отпечаток в нравственном воспитании подрастающего поколения. Поэтому целесообразно продолжать работу по формированию культуры общения детей дошкольного возраста.

Список цитируемых источников

1. Поздеева Т. В. Уроки нравственности : учебн. нагляд. пособие для педагогов учреждений дошк. образования. Минск : Жаскон, 2012. 20 с.
2. Учебная программа дошкольного образования / М-во образования Респ. Беларусь. Минск : НИО, 2012. 416 с.

УДК 373.2

О. А. Чаплыгина

Государственное учреждение образования «Ясли-сад № 4 г. Ивацевичи», Ивацевичи

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Введение. Дошкольное детство — это начальный этап человеческой личности, когда маленький человек начинает осознавать своё место в природе, то, что он является неотъемлемой её частью.

Экспериментально-исследовательская деятельность позволяет объединить разные виды деятельности, развивает наблюдательность и пытливость ума, стремление к познанию мира, все познавательные способности, умение изобретать, использовать нестандартные решения в трудных ситуациях, создавать творческую личность [1, с. 5].

Основная часть. В настоящее время отдельные аспекты детского экспериментирования получили отражение в работах О. В. Афанасьевой, О. В. Дыбиной, И. Э. Куликовской, А. Н. Поддякова, Н. Н. Поддякова, А. И. Савенкова, Н. Н. Совгир.

Воспитание любви к природе должно идти через практическое применение знаний о ней.

Для реализации задач образовательной области «Ребёнок и природа» использовалась экспериментально-исследовательская деятельность [2].

Цель работы — не просто передать детям свои знания, а подтолкнуть их к тому, что нет предела знаниям, их можно получать разными и интересными способами.

Основной формой детской экспериментальной деятельности, по нашему мнению, являются опыты. Дети с огромным удовольствием выполняют опыты с объектами неживой природы: песком, глиной, снегом, воздухом, камнями, водой, магнитом. Например, ставим задачу слепить фигурку из мокрого и сухого песка. Дети рассуждают, какой песок лепится, почему. Рассматривая песок через лупу, обнаруживают, что он состоит из мелких кристалликов-песчинок, этим объясняется свойство сухого песка — сыпучесть. По теме «Волшебница вода» проводили опыты «Наливаем—выливаем», «Снежинка на ладошке», «Преобразование воды в лёд» и др.

В процессе проведения опытов все дети принимают активное участие. Такие опыты чем-то напоминают ребятам фокусы, они необычны, а главное — они всё проделывают сами. Тем самым мы развиваем у детей любознательность, наблюдательность, умение находить пути решения проблемных ситуаций.

На шестом году жизни дети достигают больших успехов в освоении знаний о природе. Они узнают не только факторы, но и достаточно сложные закономерности, лежащие в основе природных явлений.

В процессе экспериментирования ребёнку необходимо ответить не только на вопрос «Как я это делаю?», но и «Почему я это делаю именно так, а не иначе?», «Зачем я это делаю?», «Что хочу узнать, что получить в результате?» [3, с. 27]. Очень полезно не сообщать знания в готовом виде, а помочь ребёнку получить их самостоятельно, поставив небольшой опыт. В этом случае детский вопрос превращается в формулирование цели. Взрослый помогает малышу продумать методику проведения опыта, даёт советы и рекомендации, вместе с ним осуществляет необходимые действия.

Особую роль в старшем дошкольном возрасте играют занятия из цикла «Клуб “Почемучка”». Это занятия познавательного характера, на них дети узнают много нового о таких явлениях, как вулкан, происхождение гор, островов и т. д. Кроме этого дети учатся создавать эти явления искусственно, в ходе экспериментирования, например, выкладывают макеты островов, устраивают «извержение» вулкана. Помогают детям постичь удивительное персонажи дед Знай, Незнайка.

На всех этапах проведения исследовательской деятельности мы подчёркиваем важность того или иного объекта или природного явления, так как в природе нет ничего лишнего и ненужного. Всё нужно любить и беречь во имя сохранения настоящей и будущей жизни на земле [4, с. 92].

Предлагая детям поставить опыт, сообщаем им цель или задачу таким образом, чтобы они сами определили, что им нужно сделать, даём время на обдумывание, затем привлекаем детей к обсуждению методики и хода эксперимента.

В процессе работы поощряем детей, ищущих собственные способы решения задачи, варьирующих ход эксперимента и экспериментальные действия. В то же время не выпускаем из поля зрения тех, кто работает медленно, по какой-то причине отстаёт и теряет основную мысль.

Заключительным этапом эксперимента является подведение итогов и формулирование выводов. Выводы можно делать в словесной форме, а иногда избирать другие способы, например, фиксирование результатов графически, т. е. оформление в рисунках, схемах.

Решение задач можно осуществлять в двух вариантах: дети проводят эксперимент, не зная его результата, и таким образом приобретают новые знания; дети вначале предсказывают вариант, а затем проверяют, правильно ли они мыслили. Дети работают самостоятельно, по необходимости оказываем помощь, советуем, интересуемся результатами. По окончании они рассказывают, чем занимались, какого результата достигли, что узнали нового, необычного.

В своей работе мы используем как традиционные методы, так и инновационные. Традиционные методы, которые прошли проверку временем и широко применяются:

- наглядные (наблюдения, иллюстрации, просмотр видеопрезентаций об изучаемых явлениях).
- В зависимости от характера познавательных задач в практической деятельности мы использовали наблюдения разного вида (распознающего характера, в ходе которых формируются знания о свойствах и качествах предметов и явлений; наблюдения за изменением и преобразованием объектов);
- словесные (беседы, чтение художественной литературы, использование фольклорных материалов);
 - практические. Большое значение придавалось ведущей форме деятельности детей — игре (игры-опыты, игры-эксперименты, дидактические игры, сюжетно-ролевые игры с элементами экспериментирования, настольно-печатные игры). Развивать положительные эмоции помогали игры-превращения, фокусы, занимательные опыты.

В процессе экспериментирования нами применяются мультимедийные средства обучения, что стимулирует познавательный интерес дошкольников. Намного интереснее не просто послушать рассказ воспитателя о каких-то объектах или явлениях, а посмотреть на них собственными глазами: насколько захватывающие картинки можно увидеть на экране с помощью презентации, какие удивительные открытия делает маленький естествоиспытатель.

Современные средства обучения, в том числе мультимедийные средства, очень увлекательны. Однажды заинтересовавшись ими, ребёнок может пронести свою любовь к исследованиям через всю жизнь. И какой бы деятельности не посвятили себя дети в будущем, детские эксперименты оставят

неизгладимое впечатление на всю жизнь [5, с. 18]. Непосредственно образовательная деятельность по экспериментированию для детей стала открытием, они их ждут с нетерпением. Сформированные представления, полученные в процессе исследования, дети проверяют в самостоятельной экспериментальной деятельности.

Заключение. В ходе экспериментальной деятельности создаются различные ситуации, которые ребёнок разрешает посредством проведения опыта и, анализируя, делает вывод. Материал, пройденный в нашей лаборатории, усваивается прочно и надолго, когда ребёнок слышит, видит и делает сам.

Список цитируемых источников

1. Авсейкова В. В., Чеховская Н. В. Мир природы через наблюдения. Мозырь, 2001. 46 с.
2. Казаручик Г. Н. Экологическое воспитание детей дошкольного возраста. Минск, 2014. 80 с.
3. Куликовская Н. Э., Совгир Н. Н. Детское экспериментирование. М., 2003. 72 с.
4. Дыбина О. В. Незведанное рядом: занимательные опыты и эксперименты для дошкольников. М. : Сфера, 2002. 192 с.
5. Я и мир вокруг меня : сб. практ. материалов в помощь воспитателю дет. сада / Л. Н. Ворфоломеева [и др.] ; под ред. Е. И. Красило. Мозырь : Белый ветер, 2000. 92 с.

УДК 79:373.24

Е. К. Шавель

Государственное учреждение образования «Ясли-сад № 23 г. Лиды», г. Лиды

ИГРА: КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К УПРАВЛЕНИЮ

Введение. В жизни человека игра занимает особое, уникальное место, так как проходит через всю его жизнь. Вместе с тем в ней можно выделить период дошкольного детства, когда игра приобретает особое значение не только для настоящего, но и для будущего. В дошкольном детстве игра является ведущим видом деятельности воспитанников, в процессе которой развиваются духовные и физические силы ребёнка. В игре формируется произвольность поведения, активизируются познавательные процессы: память, мышление, воображение, речь. В игре он учится подчинять свои желания определённым требованиям [1]. Игровая деятельность — это своеобразный, свойственный дошкольному возрасту способ усвоения общественного опыта. В ней он воспроизводит быт и труд взрослых, разные события из жизни и деятельности людей, отношения между людьми.

Одним из условий эффективного развития игровой деятельности в учреждении дошкольного образования является создание развивающей среды. Развивающая предметная среда — это система материальных объектов деятельности ребёнка, функционально моделирующая содержание его духовного и физического развития.

Основная часть. Обогащённая среда предполагает единство социальных и предметных средств обеспечения разнообразной деятельности ребёнка. Обогащение образовательного процесса развивающей предметной средой находится в прямой зависимости от содержания воспитания, возраста и уровня развития детей, а также опыта их деятельности. Она должна объективно — через своё содержание и свойства — создавать условия для творческой деятельности каждого ребёнка, служить целям актуального физического и психического развития и совершенствования, обеспечивать зону ближайшего развития и его перспективу [2].

Создание предметно-развивающей среды, грамотный подбор игрушек, игрового материала, оборудования, пособий, доступное и безопасное расположение — основные векторы работы коллектива, которые направлены на реализацию свободной самостоятельной деятельности и творчества детей в соответствии с их желаниями и склонностями, на обеспечение психологического и функционального комфорта. Предметно-игровая среда каждой группы имеет свои отличительные особенности в соответствии с возрастом детей и содержанием их образования, что отражено в Перечне средств воспитания, обучения, учебно-наглядных пособий, игр и игрового оборудования, компьютерной техники, электронных средств обучения, спортивного инвентаря для учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования [3].

Для успешного формирования игровых навыков должны быть соблюдены определённые условия:

- все компоненты развивающей предметной среды должны быть взаимосвязаны между собой по содержанию, масштабу, художественному решению;
- чувство меры и такта педагогов позволит не только правильно подобрать материалы, но и оставить достаточное пространство для игр и занятий детей;
- при организации игровой среды в различных возрастных группах необходимо учитывать особенности поэтапного развития игровой деятельности детей;

– создавая в дошкольном учреждении условия для осуществления детьми права на игру, необходимо предложить им не только наиболее удобное в распорядке дня время для организации игровой деятельности, но и выделить подходящее место, оборудовав его универсальной предметно-игровой средой, пригодной для организации различных видов игр. Принцип универсальности является очень важным, так как он позволяет самим детям и вместе с педагогами строить и менять игровую среду в соответствии с видом, содержанием и перспективами развития игры;

– все игровые и неигровые предметы должны отвечать принципу безопасности и органично сочетаться в эстетическом отношении друг с другом;

– существенное значение имеет и организация сменяемости игрушек. Предметно-игровая среда обязательно должна гибко изменяться в зависимости от содержания знаний, полученных детьми, от игровых интересов детей и уровня развития их игры [4].

Правильно организованная предметно-игровая среда предусматривает переход на личностно ориентированное взаимодействие педагога с детьми. Ведь именно от нас, взрослых, зависит, насколько игровая деятельность будет гармонична с миром ребёнка.

Анализ вышеназванных факторов и условий показал, что социокультурная предметно-игровая развивающая среда нашего дошкольного учреждения направлена на реализацию социальной ситуации развития и гарантирует охрану и укрепление физического и психического здоровья детей; обеспечивает их психоэмоциональное благополучие; способствует профессиональному развитию педагогов; создаёт условия для развивающего вариативного дошкольного образования, для участия родителей в образовательном процессе.

Настоящее время характеризуется стремлением многих педагогов дошкольного образования и родителей искусственно форсировать развитие детей (особенно тех, кто стоит на пороге школы); увеличилось число пособий, нацеленных на формирование готовности ребёнка к школе путём упражнений; возрастает спрос родителей на специальные группы по подготовке детей к школе. Внимание же к игре, особенно самостоятельной, сюжетно-ролевой, ослабевает, исчезает и сама игра из детского сада [5].

Одним из условий эффективного развития игровой деятельности в учреждении дошкольного образования является подготовка компетентного специалиста, владеющего методами и приёмами руководства игрой, умеющего оказать консультативную помощь родителям, способного корректировать свою деятельность с учётом потребностей воспитанников [6].

Создание условий для развития детской игровой деятельности требует компетентного подхода со стороны воспитателя. В связи с этим появилась необходимость разработать конкретные пути формирования профессиональной компетентности педагогов учреждения дошкольного образования по руководству игровой деятельностью воспитанников.

В нашей деятельности чётко прослеживаются следующие этапы работы с кадрами. Во-первых, формирование системы знаний о развитии детской игровой деятельности: изучение психолого-педагогических аспектов игры как ведущего вида деятельности, создание условий для оптимизации игровой деятельности, осуществление комплексного руководства игровой деятельностью воспитанников [7]. Для построения этой системы в работе можно использовать разнообразные формы.

Во-вторых, в учреждении созданы условия для продвижения педагога на более высокий уровень педагогического мастерства. Педагогам предоставляется творческая свобода и возможность оценивать свои результаты. Всё это возможно в рамках организационных мероприятий, позволяющих продемонстрировать свои достижения. Заслуживает внимания такая методическая структура, как творческая группа, которая сформирована с учётом профессиональных интересов всех педагогов учреждения дошкольного образования. Нарботанный материал транслируется коллегам через мастер-классы, презентации, выставки. Так, например, творческой группой педагогов, сформированной по результатам контрольно-аналитической деятельности, презентована методическая копилка «Игры, направленные на мотивационную готовность к школе». Работа творческой группы по созданию дидактической игрушки «Сенсорик» представлена на республиканской выставке в Минске и была награждена дипломом участника республиканской выставки «Игрушка своими руками» за профессиональное мастерство и творчество.

В учреждении создана методическая копилка для педагогов по темам: «Игра как механизм овладения ребёнком новыми видами деятельности», «О коррекционных возможностях детской игры», «Специфика поведения мальчиков и девочек в игровой деятельности», «Значение игры в развитии личности ребёнка и детского общества».

Особое внимание уделяется организации работы по самообразованию, поскольку названное направление является одним из главных компонентов профессионального мастерства педагогов. Важно грамотно спланировать систему мероприятий по этому вопросу, в результате чего педагоги смогут проанализировать собственную деятельность, создать учебно-дидактическое обеспечение образовательного процесса и наработать опыт эффективной педагогической практики.

Педагогам было предложено при определении тематики самообразования обращать внимание на её соответствие основным направлениям работы учреждения; изучение актуальных, важных проблем для современной системы дошкольного образования и лично для каждого педагога; удовлетворение

потребности в пополнении знаний по проблеме, вызывающей у них наибольшие трудности в реализации; оказание помощи в накоплении и обобщении опыта работы, способствовании прогнозированию позитивных результатов.

Значимым аспектом в организации игровой деятельности является контрольно-аналитическая деятельность администрации учреждения, поскольку информация, полученная в ходе контроля, является основой для принятия управленческих решений, средством регулирования и коррекции образовательного процесса в целях повышения его качества.

Заключение. Педагоги должны понять, что игровую деятельность детей следует регулярно и правильно организовывать, а для этого нужны знания и умения, профессиональные навыки, которые приобретаются в процессе самообразования и целенаправленной и систематической методической работы.

Список цитируемых источников

1. Булахова З. Н., Шестаков Ю. Н. Методическая деятельность в сфере образования. Минск : Зорны Верасок, 2010. 144 с.
2. Игра в жизни дошкольника : пособие для педагогов дошкольного образования / Панько Е. А. [и др.]. Минск : НІО, 2012. 184 с.
3. Об утверждении перечней оборудования : постановление М-ва образования Респ. Беларусь от 24 сент. 2007 г. № 50 ; с изм. и доп. от 4 нояб. 2009 № 69 // Нац. реестр правовой информ. № 8/22051.
4. Булахова З. Н., Шестаков Ю. Н. Методическая деятельность в сфере образования.
5. Игра в жизни дошкольника.
6. Булахова З. Н., Шестаков Ю. Н. Методическая деятельность в сфере образования.
7. Игра в жизни дошкольника.

УДК 373.2

В. М. Шавель

Установа адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт», Баранавічы

РАЗВІЦЦЁ ЗВ'ЯЗНАГА МАЎЛЕННЯ ДАШКОЛЬНІКАЎ ПРАЗ ВЫКАРЫСТАННЕ МЕТАДАЎ І ПРЫЁМАЎ ІНВАЦЫЙНЫХ ТЭХНАЛОГІЙ

Тэкст публікацыі не прадстаўлены па рашэнні аўтара.

Репозиторий Баргу

УДК 373.2

И. Т. Шут

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

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ МЕЖДУ ДОШКОЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ И ПЕРВОЙ СТУПЕНЬЮ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Проблема непрерывности и преемственности между первым уровнем основного образования (дошкольное образование) и первой ступенью общего среднего образования всегда была одной из самых насущных и важных. Ещё Л. С. Выготский указывал, что «школьное обучение никогда не начинается с пустого места, а всегда опирается на определённую стадию развития, проделанную ребёнком ранее» [1, с. 38]. Наиболее актуально и значимо для педагогов дошкольного образования, работающих с детьми старшего дошкольного возраста, — обеспечить полноценное личностное развитие, физиологическое и психологическое благополучие ребёнка в переходный период от дошкольного образования к школе, направленное на перспективное формирование личности ребёнка с опорой на его предыдущий опыт и накопленные знания. Преемственность, по мнению А. В. Запорожца, следует понимать как «...внутреннюю органическую связь общего физического и духовного развития на границе дошкольного и начального детства, внутреннюю подготовку к переходу от одной ступени формирования личности к другой» [2, с. 6]. Поэтому основой для реализации преемственности образовательного процесса учреждения дошкольного образования и начальной школы должны стать единые теоретические основания, принципы организации образовательной работы с детьми, преемственность и согласованность целей, задач, методов, средств, форм воспитания и обучения детей.

Основная часть. Под преемственностью в непрерывной системе «учреждение дошкольного образования—школа» мы понимаем последовательный переход от одной ступени образования к другой, выражающийся в сохранении и постепенном изменении содержания, форм, методов, технологий обучения и воспитания, обеспечивающих эффективное поступательное развитие ребёнка. Преемственность — это двухсторонний процесс. С одной стороны — дошкольная ступень, которая сохраняет самоценность

дошкольного детства, формирует фундаментальные личностные качества и свойства ребёнка, обеспечивающие лёгкий, естественный переход ребёнка в школу и служащие основой успешности школьного обучения. Главная цель этой работы — развивать в ребёнке добрые чувства, глубокий ум и здоровое тело. С другой — школа как преемник подхватывает достижения ребёнка-дошкольника и развивает накопленный им потенциал. Начальная школа формирует у детей умения учиться, создаёт условия, при которых обучение становится для ребёнка благом, основной формой его самовыражения [3].

Методологическими основами преемственности в процессе развития являются диалектические законы единства и борьбы противоположностей, перехода количественных изменений в качественные, отрицание отрицания. Концептуальные основы в психологическом аспекте представил Л. С. Выготский, который выдвинул положение о ведущей роли обучения в психическом развитии личности [4].

Основные требования, предъявляемые на государственном уровне к качеству образовательного процесса в учреждениях дошкольного образования, изложены в образовательных стандартах дошкольного образования и призваны стать гарантом осуществления общих подходов и принципов в единой системе продвижения ребёнка по пути его личностного развития. В учебной программе определены основные принципы воспитания и обучения, один из которых — принцип преемственности, отражающий преемственные связи как между первым уровнем основного образования (дошкольным) и первой ступенью общего среднего образования, так и в содержании образовательных областей учебной программы на основе поступательного развития воспитанников, которое обеспечивается усложнением задач, степенью проявления их самостоятельности и включением в различные виды детской деятельности [5, с. 6].

Необходимо отметить, что ведущей идеей современного образовательного процесса в русле преемственности и непрерывности в учреждении дошкольного образования и школе является идея индивидуализации. Индивидуализация — это процесс развития и самореализации ребёнка в качестве субъекта собственной жизнедеятельности. Следовательно, индивидуализация связана, прежде всего, с познанием, исследованием, пробой, проверкой и выбором. Всё это требует создания специальных педагогических условий, в которых ребёнок сможет упражняться в осуществлении выбора, осознать свою ответственность за сделанный выбор, будет учиться согласовывать свои «хочу» и «могу», находить способы и средства преодоления проблем и затруднений в собственной деятельности. Специальные педагогические условия создаёт педагог, и только целенаправленное сотрудничество педагогов учреждений дошкольного образования и школы по проблеме преемственности, формирование у педагогов понимания значимости процесса развития ребёнка, а не накопление знаний, поможет сохранить здоровье детей, не ущемляя их законное право на образование.

В связи с этим возникает необходимость обозначить некоторые аспекты и направления взаимодействия школы и учреждений дошкольного образования. Условно можно выделить три аспекта взаимодействия: информационно-просветительский, методический, практический.

Информационно-просветительский аспект включает взаимное ознакомление с учебными программами, задачами образовательной работы, особенностями психофизического развития детей 5—7 лет; совместные мероприятия по вопросам преемственности и готовности детей к обучению в школе; обмен информацией о психологических трудностях перехода из учреждений дошкольного образования в школу, о факторах успешной адаптации к школе; анализ адаптации детей к школе; мониторинг успеваемости; определение перспектив работы.

Методический аспект реализуется через взаимное ознакомление с особенностями организации занятий, уроков, совместной и самостоятельной деятельности в учреждениях дошкольного образования и школе: взаимопосещение открытых занятий и уроков с их анализом, практикумы по методикам и технологиям, обмен учебно-методической литературой.

Содержание практического аспекта направлено на предварительное знакомство учителей со своими будущими учениками, курирование воспитателями и специалистами своих бывших воспитанников, установление связей между детскими коллективами (акции, развлечения, образовательные инициативы, совместные выставки).

Для реализации вышеперечисленных аспектов в плане преемственности сотрудничество целесообразно осуществлять по следующим направлениям: работа с педагогами, детьми, родителями.

Работа с педагогами направлена на оказание научно-методической помощи реализации содержания дошкольного образования в русле преемственных связей с первой ступенью общего среднего образования. Она включает изучение нормативных правовых актов, инструктивно-методических документов по данному направлению работы, консультирование, круглые столы, создание видеофильмов из опыта работы. Например, консультационные часы «Проблемы формирования “школьной зрелости” дошкольников», «Дорога в школу — через игру»; творческая встреча «Продуктивное сотрудничество — залог успешной адаптации детей»; встречи за круглым столом «Непрерывность и преемственность дошкольного и начального образования как условие реализации личностно ориентированной модели образовательного процесса», «Причины и пути преодоления школьной дезадаптации у детей 1-го класса»; участие в заседании клуба «Содружество» по теме «Осуществление преемственности в использовании образовательных методик и технологий в образовательном процессе в учреждениях дошкольного и общего среднего образования».

Работа с родителями направлена на оказание помощи родителям воспитанников в получении информации, необходимой для подготовки детей к школе, осуществлении консультативно-просветительской работы по вопросам своевременного развития детей для успешного обучения в школе. Она включает родительские собрания, беседы, клубную деятельность, брошюры, памятки. Например, родительская гостиная «На пороге школы», вестник «Учимся с интересом», круглый стол «На перепутье между дошкольной и школьной жизнью».

Работа с детьми направлена на формирование мотивационной готовности к обучению в школе, умения учиться, предпосылок универсальных учебных действий как совокупности способов действия, благодаря которым ребёнок осваивает все компоненты учебной деятельности: познавательные и учебные мотивы, учебные действия и операции, воспитание навыков здорового поведения. Продуктивными формами работы будут экскурсии в школу, встречи с учителями, совместные мероприятия (акции, проекты, досуги, беседы, игры, викторины).

Для обеспечения преемственности необходимо учитывать сложные переживания ребёнка, возникающие на пороге школы, в промежутке между дошкольным и школьным детством. Важно помнить, что поступление в школу и начальный период обучения вызывают перестройку образа жизни и деятельности ребёнка, ему необходима положительная мотивация к обучению.

Результатом плодотворного сотрудничества педагогов школы, учреждения дошкольного образования, родителей (законных представителей) воспитанников станет развитие интегративных качеств дошкольника, которые служат основой для формирования компетенций, необходимых ему для обучения в школе.

Заключение. Реализация вышеобозначенных направлений преемственности на этапах дошкольного и начального школьного образования может придать образовательному процессу целостный, последовательный и перспективный характер. Две ступени образования будут действовать не изолированно друг от друга, а в тесной взаимосвязи, что позволит школе опираться на развитие ребёнка, получаемое в учреждении дошкольного образования. Практика показывает, что положительные результаты адаптации детей к школе и учению есть там, где налажены тесные контакты учителей и воспитателей, организован обмен опытом, постоянно анализируется качество подготовленности детей к школе, уровень развития их способностей.

Список цитируемых источников

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 449 с.
2. Кушнир Н. Я. Детский сад — школа: проблемы преемственности. Минск: Полымя, 2000. 152 с.
3. Преемственность в работе дошкольного учреждения и школы [Электронный ресурс]. URL: <http://www.mbdoy36.ru/fgos/35> (дата обращения: 20.12.2015).
4. Кушнир Н. Я. Детский сад — школа: проблемы преемственности. С. 5.
5. Учебная программа дошкольного образования / М-во образования Респ. Беларусь. Минск: НИО, 2012. 416 с.

УДК 373.24-027.12

О. С. Ярмошук

Государственное учреждение образования «Ясли-сад № 138 г. Минска», Минск

ДЕТСКИЙ САД ДЛЯ ДЕТЕЙ: МОДЕЛЬ РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Современное учреждение дошкольного образования является важным элементом системы образования и не может быть вне процессов перемен. Управлять им сегодня — значит понимать необходимость поиска. Одной из приоритетных задач учреждений дошкольного образования является совершенствование качества образовательного процесса, которое не возможно без обеспечения определённых условий для деятельности детей [1]. В этом аспекте актуальной является организация развивающей предметно-пространственной среды в учреждении дошкольного образования с учётом современных тенденций [2]. Под развивающей предметно-пространственной средой нами понимается естественная комфортная обстановка, рационально организованная, насыщенная разнообразными предметами и игровыми материалами.

В нашем детском саду на протяжении пяти лет создаются условия для разностороннего развития детей в соответствии с разработанной нами моделью развивающей предметно-пространственной среды.

При разработке модели была определена цель и задачи опытной работы.

Цель — преобразование развивающей предметно-пространственной среды учреждения дошкольного образования на основе принципа амплификации детского развития.

Задачи: изучить и внедрить в практику новые подходы к организации развивающей предметно-пространственной среды, обеспечивающие активное разностороннее развитие детей; разработать план преобразования (модель) развивающей среды учреждения; создать развивающую предметно-пространственную среду в помещениях и рекреациях учреждения; в целостной модели развивающей среды обеспечить условия и возможности для деятельности детей, не посещающих учреждение; апробировать, адаптировать и обобщить эффективный педагогический опыт.

Новизна нашего опыта заключается в том, что мы на современном этапе развития дошкольного образования и перехода учреждений дошкольного образования в инновационный режим развития пересмотрели подходы к моделированию развивающей среды учреждения дошкольного образования с учётом увеличения её функциональности за счёт сочетания традиционных и новых компонентов, включения всего пространства учреждения и его территории.

Основная часть. Государственное учреждение образования «Ясли-сад № 138 г. Минска» «Страна детства» — это маленький уютный уголок в огромном городе, где царит любовь и понимание, ласка и забота. В соответствии с целью и задачами нами проведён анализ современного состояния проблемы по организации развивающей предметно-пространственной среды в учреждении дошкольного образования для воспитанников и детей, не посещающих учреждение, изучены нормативные правовые основы принципов построения развивающей предметно-пространственной среды в дошкольном учреждении.

Проведённый мониторинг позволил определить принципы и требования к построению модели развивающей предметно-пространственной среды дошкольного учреждения.

Основными принципами создания предметной развивающей и игровой среды являются следующие: уважение к интересам, потребностям и мнению ребёнка; активность в разных видах деятельности и учёт возрастных особенностей детей; учёт полоролевых особенностей воспитанников; эмоциональность среды, индивидуальная комфортность и эмоциональное благополучие каждого ребёнка и взрослого.

Они были конкретизированы в наиболее важных, на наш взгляд, требованиях, обеспечивающих личностно ориентированный подход к каждому ребёнку и позволяющих проявлять детям разностороннюю активность: учёт возрастных и индивидуальных особенностей детей, их половых различий, потребностей и интересов.

В соответствии с вышеназванными принципами и требованиями, развивающая предметно-пространственная среда нашего учреждения должна обеспечивать комплекс социально-гигиенических, психолого-педагогических, морально-этических, экологических, физкультурно-оздоровительных и образовательных услуг. Поэтому разработанная нами модель развивающей предметно-пространственной среды предусматривала создание условий для развития детей в разных видах деятельности: игровой, двигательной, познавательной, художественной, музыкальной.

Развивающую направленность имели не только групповые комнаты, но и всё внутреннее пространство детского сада, включая холлы, светлые переходы, коридоры, лестничные пролёты.

Пространство групповых комнат было распределено на центры, которые позволяют каждому ребёнку найти удобное и комфортное место для занятий с точки зрения его эмоционального состояния. С этой целью используется различная мебель, в том числе и разноуровневая.

Для поддержания психологического комфорта коллективом нашего учреждения образования в группах созданы «Центры уединения», в которых дети могут расслабиться, снять тревожность и напряжение, сконцентрироваться, погасить возбуждение.

Значимый компонент здоровьесберегающей среды — это природа. Для обеспечения экологически благополучного микроклимата в группах были созданы фитомодули из комнатных растений.

Холл первого этажа оформлен в народных традициях, но при этом сохраняется современный облик учреждения. Это центр белорусской культуры и быта. Оформление меняется в зависимости от сезона года.

Создание экологического холла — один из необходимых ресурсов для осуществления качественного образовательного процесса, который организован на втором этаже учреждения. Комнатные растения, аквариумы, композиция «Родник» позволяют воспитанникам приблизиться к миру природы.

Первым учителем, который может помочь обществу решить проблему дорожно-транспортных происшествий с участием детей дошкольного возраста, должен стать воспитатель дошкольного образования и, конечно же, родители. Поэтому нами был организован центр «Город», который знакомит и детей, и родителей с правилами дорожного движения. В центре имеется методический материал для организации занятий, консультационный материал для родителей.

Одним из современных методов сенсорного развития является «мини-сенсорная комната», оборудованная в холле третьего этажа. Творческой группой педагогов разработаны рекомендации по использованию каждого дидактического и развивающего материала, находящегося в «сенсорной комнате».

Для полноценного физического развития детей, реализации потребности в движении в учреждении дошкольного образования большое внимание уделяется созданию здоровьесберегающего

пространства. В настоящий момент коллективом апробирована и внедрена в практику методика терренкур — система дозированной ходьбы, прыжков и бега с использованием прохождения маршрутов по учреждению образования (используем холл третьего этажа).

В одном из помещений нашего учреждения была организована детская библиотека, фонд которой состоит из книг для чтения детям сказок, рассказов. Родители имеют возможность посещать детскую библиотеку в любое удобное для них время, а также брать книги домой. Здесь же организован центр «Юный исследователь». Данный центр предназначен для проведения элементарных опытов с песком, водой и другими природными и неприродными материалами.

Организованная таким образом развивающая предметно-пространственная среда, направленная на личностно ориентированное развитие ребёнка, стимулирует общение, любознательность, способствует развитию таких качеств, как инициативность, самостоятельность, творчество.

Важно ещё то, что работа по обновлению среды объединяет всех участников образовательного процесса: педагогов, детей и родителей, которые сотрудничают и взаимодействуют в интересах ребёнка.

Заключение. В учреждении дошкольного образования «Ясли-сад № 138 г. Минска» содержание предметно-развивающей среды соответствует интересам воспитанников, периодически изменяется, варьируется, постоянно обогащается с ориентацией на поддержание интереса детей, на обеспечение «зоны ближайшего развития», на неисчерпаемую информативность и индивидуальные возможности воспитанников и детей, не посещающих учреждение дошкольного образования.

Список цитируемых источников

1. Дубешко Н. Г. Качество образования и управление им: взаимосвязь и критерии // 36. наук. пр. Акад. паслядыплом. адукацыі. Вып. 2. Мінск : АПА, 2006. С. 63—72.
2. О правах ребёнка : Закон Респ. Беларусь // Ведомости Верхов. Совета Респ. Беларусь. 1993. № 33. Ст. 430.

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ В ОБЛАСТИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 373.21

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

ВНЕДРЕНИЕ ПЕДАГОГИКИ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ В ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ УКРАИНЫ

Введение. Реализация идей образования в дошкольном учреждении предполагает усвоение педагогами, детьми, их родителями чрезвычайно важных навыков экологически, экономически и социально целесообразного поведения, без чего невозможно создание и существование устойчивого и благополучного общества. В настоящее время чётко определены требования к личности: быть самостоятельной, способной к самореализации, непрерывному образованию на протяжении жизни, профессиональному росту и мобильности в условиях реформирования современного общества. Наиболее перспективным подходом к реализации задач современной образовательной парадигмы является формирование у детей компетенций и компетентностей, которые помогут самореализоваться и самоутвердиться в жизни [1, с. 55].

Желание взрослых обеспечить детям комфортное существование и уберечь их от проблем не имеет однозначного трактования в педагогике. Для полноценного развития ребёнку предстоит выходить из зоны комфорта и пытаться решать сложные жизненные ситуации самостоятельно.

Основная часть. Существует неоспоримая мысль о том, что при безжалостном эксплуатировании природных ресурсов теми же темпами, как сейчас, будущее человечества окажется под угрозой. И всё же можно изменить ситуацию. Один из способов довести эту мысль до людей — помочь нашим детям понять, что есть предел такому отношению к земле, и, если начать действовать сейчас, у нас ещё есть надежда. Действовать необходимо не только ради общего будущего, но и ради физического здоровья. Социологи доказали, что если дети получают знания и советы по проблемам и возможностям их решения, они будут смотреть в будущее с большим оптимизмом, чем дети, не имеющие о проблемах достаточных представлений.

Так называемая «модель Д. Колба», основателя подхода «обучение практикой», «активного обучения», в педагогической литературе XX века описана Д. Джонсоном, Дж. Дьюи, Ю. Г. Фокиным, А. А. Радугиной, Д. И. Латишиной [2].

Д. Колб считал, что две идеи «отравили» образование во всём мире: концепция коэффициента умственного развития IQ и принцип, по которому ученика воспринимали как “*tabula rasa*”, или «ёмкость, которую нужно наполнить». Д. Колб утверждал, что успешное обучение начинается с практического опыта. Следующий шаг — выводы, которые возникли в результате размышлений и рассуждений. Это приводит ребёнка к дальнейшему совершенствованию.

Шведский специалист в области обучения К. Мелландер развивает идею Д. Колба и формулирует свой цикл обучения, который становится одним из направлений гуманистической педагогики — педагогики эмпауэрмента (предоставление внутренней силы, энергии, вдохновение к действиям).

Эмпауэрмент — педагогическая система, построенная на стимулировании и самостимулировании субъекта обучения к действиям в интересах устойчивого развития и устойчивого образа жизни [3, с. 8].

Основные принципы эмпауэрмент-педагогики: создание условий для формирования у ребёнка уверенности в собственных силах и возможностях, ответственности за результаты обучения; принятие ребёнком решений относительно собственного стиля жизни и его выполнение; обеспечение психологического комфорта детей во время занятий с помощью специальных приёмов (по принципу выбора каждым ребёнком тех шагов, которые он хочет и может осуществить); создание условий для появления у детей энтузиазма и чувства удовлетворения от результатов групповой и индивидуальной работы; выполнение действий и выработка привычки поведения, ориентированной на устойчивое развитие, что достигается благодаря постоянной положительной обратной связи [4].

В Институте педагогики Национальной академии педагогических наук Украины презентована новая программа «Дошкольникам — образование для устойчивого развития» [5]. Авторы-разработчики: заведующий отделом обществоведческого образования Института педагогики Национальной академии педагогических наук Украины, член-корреспондент Национальной академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор Е. Пометун и доктор педагогических наук, профессор Н. Гавриш. Событие состоялось в рамках международного проекта «Образование для устойчивого развития в действии».

Новая программа направлена на формирование у детей старшего дошкольного возраста моделей поведения, ориентированных на устойчивый стиль жизни. Она рассчитана на полгода, является парциальной, т. е. гармонично сочетается с любой из действующих программ для детских учреждений, утверждённых Министерством образования Украины.

В рамках проекта «Образование для устойчивого развития в действии» осуществляется апробация специального образовательного цикла для детей-дошкольников. Педагоги презентовали такую инновацию, понимая, что воспитание привычек ресурсосберегающего поведения, бережного отношения к природе и установление хороших отношений с окружающими желательно начинать с раннего детского возраста.

Целью курса является способствование формированию у детей мотивации к действиям и моделей поведения, ориентированных на устойчивый стиль жизни [6].

Задачей курса является создание условий для формирования у детей начальных представлений о действиях и поведении, ориентированных на устойчивое развитие; осознания старшими дошкольниками необходимости сохранения ресурсов земли и личной ответственности за будущее; развития у детей привычек и моделей поведения, соответствующих устойчивому развитию, и желания действовать в этом направлении.

Структура курса предусматривает овладение детьми тремя темами, освоение которых ориентировочно рассчитано на полгода: «Общение», «Ресурсы», «Подарок». В рамках названных тем предполагается реализация достаточно узкого круга конкретных задач, тесно связанных с повседневной жизнью человека. Выбор именно этих тем ориентирован на сферы устойчивого развития: социальную, экономическую и экологическую.

Тема «Общение» является важной по формированию у детей моделей поведения, связанных с социальными аспектами устойчивого развития. Полноценное, вежливое, доброжелательное общение способствует улучшению общей атмосферы в любом коллективе, налаживанию хороших отношений между его членами, а значит более продуктивному сотрудничеству, сохранению здоровья и хорошего настроения и улучшению жизни человека в целом. Хорошие отношения начинаются с очень простых действий: приветствия, помощи, благодарности. Именно этому и должны научиться дошкольники по этой теме.

Тема «Ресурсы» очень важна для введения детей в понятие ресурсосберегающего поведения. Повторное использование ресурсов, их сбережение и хранение является признаком устойчивого развития общества и высокого уровня экологического сознания людей. Экономное отношение ко всему, что мы имеем и используем, — и есть возможность экономически эффективного хозяйствования как в собственном доме, так и в государстве.

Тема «Подарок» продолжает формировать экологически дружелюбное поведение детей, призывая их к размышлениям о своей взаимосвязи с природой, о необходимости сохранять её и заботиться о ней. Тема предполагает и дальнейшее освоение социальных навыков, которые способствуют улучшению отношений между людьми.

Содержание работы в рамках темы и всего цикла предусматривает усвоение в течение нескольких дней, а затем закрепляется, оставаясь актуальным, чтобы стать жизненной привычкой [7, с. 45].

Старшие дошкольники в состоянии осознать сущность положений, определяющих смысл ключевых идей тематических дней, а разумное сочетание различных способов его иллюстрации будет усиливать дополнительную мотивацию детей. Идея дня может стать его лозунгом, который воспитатель размещает в зоне родительского уголка в виде текста, чтобы настроить и родителей в своеобразное «проживание» дня, привлечь их внимание к проблеме, которая будет подниматься и обрабатываться. Структура тематического дня предусматривает определённые организационные составляющие: утренние мероприятия, специальное интегрированное занятие, отработка действий во второй половине дня, повторение действий в течение следующих после тематического дней.

Рассмотрим дидактическую игру «Близкая/далёкая мечта». Ребятам предлагаются картинки, на которых изображены детские мечты. Это изображения людей разных профессий: водитель, учитель, артист, спортсмен. Есть и другие: катание на велосипеде, чтение книг, игра на компьютере, прогулка в зоопарк. Воспитатель предлагает детям разместить их в один из обручей, которые частично пересекаются друг с другом. В один обруч, если изображённая мечта доступна в ближайшее время, в другой — если эта мечта осуществится во взрослой жизни. Обсуждаются вопросы: «Каких желаний больше: близких или далёких?», «Как можно приблизить далёкую мечту, например, стать спортсменом или артистом?». Предлагается разместить картинки с изображением мечты на площади пересекающихся обручей. Во время обсуждения будущего приходит решение, что есть возможность ускорить осуществление мечты. Например, чтобы стать артистом, можно начать посещать театральную студию или заниматься вокалом, а будущему спортсмену необходимо тренироваться с раннего возраста. Для путешествия по разным странам следует изучать языки, интересоваться историей и географией.

Метод педагогической провокации позволяет создать игровую ситуацию, требующую решения недоразумений между детьми. Часто к воспитателю обращаются с жалобами: «отобрали мою игрушку», «со мной не хотят дружить», «мне не хватило раскрасок». Создаётся ситуация, когда не воспитатель своим указанием решает проблему, а формируется привычка действовать соответственно общепринятым

норм, активного взаимодействия между детьми в определённых условиях. Рассмотрим такой вариант педагогической провокации. После прочтения рассказа В. Осеевой «Синие листочки» детям предлагается объединиться в пары и заняться рисованием, причём карандашей не будет хватать всем, нужно просить их у других пар. В таком случае детям после обсуждения поведения «это моё», «не хочу делиться», «будь щедр», «не помни зла» предлагается применить свою тактику действий на практике. Это будет первый этап формирования привычки. И после многократного повторения аналогичного действия ребёнок будет в разных ситуациях придерживаться определённой тактики поведения [8, с. 15].

В каждой из тем определены ведущие идеи, языковые формулы, которые отображают их смысл и действия. Выбор и исполнение действий для устойчивого развития являются конкретным результатом: предлагать помощь и поддержку, благодарить за проявленное внимание, выбирать «живое» общение с друзьями вместо виртуального через компьютер, беречь природу «здесь и сейчас», использовать даже клочок бумаги.

Повторение этих действий даёт возможность сформировать у детей постоянную привычку — модель поведения, которая потом станет составляющей их повседневного способа жизни.

Обязательным элементом изучения каждой темы является аудит (вступительный и итоговый) — небольшое самостоятельное исследование детьми своего поведения. Результаты такой работы помогут осознать изменения, которые происходят, а взрослым наблюдать и поддерживать личные достижения ребёнка [9].

Реализация основных идей образования для устойчивого развития в дошкольном учреждении ориентирует учебно-познавательный процесс на формирование у детей способности применять умения в практической деятельности. Приоритетным является не воспроизведение заученной информации, а сознательное и ответственное выполнение дошкольниками определённых действий, способных осуществлять самооценку и самоконтроль своего поведения. Использование наглядности и фиксация результатов — эффективный стимул к реализации образовательных заданий [10].

Заключение. Эмпауэрмент-педагогика тесно связана с жизнью молодых людей и их будущим, а следовательно, должна стать одним из основных образовательных приоритетов. Приобщение Украины к широкомасштабному международному проекту «Образование для устойчивого развития в действии» на уровне дошкольного образования обусловило разработку его учебно-методического обеспечения, соответствующую подготовку педагогов дошкольных учреждений. Происходит апробация материалов, и после их коррекции и публикаций идеи образования для устойчивого развития будут предложены для широкого использования.

Список цитируемых источников

1. Гавриш Н., Саприкина О. Перші кроки впровадження у дошкільних закладах України освіти для сталого розвитку // Початк. шк. : наук.-метод. журн. 2014. № 10. С. 55—58.
2. Латышина Д. И. История педагогики (История образования и педагогической мысли) : учеб. пособие. М. : Гардарики, 2005. 603 с.
3. Гавриш Н., Саприкина О., Пометун О. Дошкільнятам — освіта для сталого розвитку : навч.-метод. посібник для дошк. навч. закладів. Дніпропетровськ : Ліра, 2014. 120 с.
4. Там же. С. 11.
5. Там же.
6. Там же. С. 16.
7. Орлова О., Сімайкина Т. Дошкільникам — освіта для сталого розвитку // Вихователь-методист дошк. закл. 2015. № 10. С. 40—48.
8. Безсонова О. На захисті майбутнього — з дитинства, або Педагогіка емпвауерменту в дошкільному закладі // Вихователь-методист дошк. закл. 2015. № 3. С. 11—17.
9. Там же. С. 13.
10. Гавриш Н., Саприкина О. Перші кроки впровадження у дошкільних закладах України освіти для сталого розвитку. С. 56.

УДК 37.013.42

И. З. Богатко

Государственное учреждение образования
«Дошкольный центр развития ребёнка п. Дитва», п. Дитва Лидского р-на

ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОВЕТА УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СООТВЕТСТВИИ С НОРМАТИВНЫМИ ТРЕБОВАНИЯМИ

Введение. Для осуществления в учреждении дошкольного образования принципа коллегиальности, создания коллектива единомышленников на основе сотрудничества и самоуправления огромна роль педагогического совета (далее — педсовет). Грамотная организация работы педсовета, способствует

повышению творческой инициативы педагогов, возрастанию у них потребности в самосовершенствовании, формированию ответственности за результативность деятельности учреждения образования в целом.

Основная часть. Став высшим органом управления, педсовет формирует психолого-педагогический механизм стимулирования, который обеспечивает эффективную и результативную деятельность всех участников педагогического процесса по развитию личности ребёнка.

Педсовет наделён правом принятия не только тактических, но и стратегических решений, которые охватывают основные направления развития учреждения дошкольного образования.

Нами определены следующие пути повышения эффективности деятельности педсовета: организация деятельности в соответствии с требованиями нормативных правовых документов (Кодекса Республики Беларусь об образовании [1], Положения о педагогическом совете учреждения дошкольного образования [2], устава учреждения дошкольного образования); обеспечение разноуровневой системы методической работы с кадрами по подготовке к педсовету; включение в повестку дня актуальных вопросов функционирования и развития учреждения дошкольного образования; принятие коллегиальных, конкретных, обоснованных решений, направленных на совершенствование деятельности учреждения образования.

Как постоянно действующий коллегиальный орган учреждения дошкольного образования педсовет создаётся в учреждениях дошкольного образования всех типов, независимо от ведомственной принадлежности, где работает не менее трёх педагогов.

Цель работы педсовета — объединить усилия коллектива учреждения дошкольного образования на повышение качества образовательной работы, развитие способностей и интересов личности ребёнка. Основные задачи деятельности совета определены на основании пункта 3 Положения о педагогическом совете учреждения дошкольного образования: совершенствование и развитие образовательного процесса, определение приоритетных направлений развития учреждения дошкольного образования и путей реализации содержания дошкольного образования, совершенствование профессиональной компетентности педагогов и развитие их творческого потенциала, обсуждение вопросов о внедрении в образовательный процесс современных педагогических технологий, совершенствование качества дошкольного образования, совершенствование здоровьесберегающей системы, изучение педагогического опыта, распространение эффективной педагогической практики [3].

Планирование тематики и содержания деятельности педсоветов определяется социальным заказом учреждения дошкольного образования, актуальными задачами, стоящими перед ним, реальными проблемами организации образовательного процесса, выявленными в ходе аналитической деятельности, и находит отражение в годовом плане работы учреждения дошкольного образования.

Согласно установленным требованиям заседания педсовета проводятся один раз в квартал; один установочный, один итоговый и два тематических педсовета в год. Практикуется проведение внеплановых педсоветов, как правило, обоснованных необходимостью оперативного решения вопросов защиты прав и законных интересов несовершеннолетних. На заседаниях установочного и итогового педсоветов педагогическим коллективом рассматриваются организационные вопросы, анализируется работа педколлектива в целом и отдельных специалистов: ознакомление с планом работы учреждения образования на учебный год; утверждение форм планирования образовательного процесса; об организации работы педагогов в режиме самоконтроля; об организации образовательных услуг сверх базового компонента; анализ работы за учебный год; отчёты педагогов о работе; состояние здоровья воспитанников; преемственность в работе учреждения дошкольного образования и школы.

Организация и содержание работы тематических педсоветов направлена на анализ и качественную реализацию годовых задач работы учреждения образования, являющихся актуальными для функционирования и развития данного учреждения дошкольного образования. Организация деятельности педсовета предполагает активное участие всех членов коллектива в обсуждении вопросов повестки дня. На заседаниях обсуждаются вопросы образовательной работы с дошкольниками, анализируются имеющиеся недостатки и принимаются решения для их устранения, идёт обмен опытом работы. На педсовете определяются перспективы развития учреждения. Его решения обязательны для исполнения всеми членами коллектива.

Положительно себя зарекомендовали педсоветы с использованием отдельных методов активизации педагогов и нетрадиционные педсоветы в форме деловой игры, конференции. Для подведения итогов работы коллектива по какой-либо проблеме эффективно использовать такую форму педсовета, как деловая игра. Основное место в таком педсовете занимает групповая деятельность, в ходе которой разбираются поставленные вопросы, вырабатываются цели и задачи. На педсовете-конференции основное сообщение докладчика сменяется диалогом специалистов, в результате чего развивается тема, высказываются мнения, принимаются соответствующие решения. Подготовленность и заинтересованность каждого участника по важным для обсуждения вопросам наблюдается при проведении педсовета в форме круглого стола, педсовета-дискуссии [4]. В настоящем учебном году нами запланировано проведение педсовета в форме научно-практической конференции по итогам реализации инновационного проекта совместно с научными консультантами В. Н. Шашок, Д. Ф. Филатовой.

Следует отметить, какая бы форма проведения педсовета не была выбрана, необходимо обеспечить качественную работу на этапе его подготовки. Организация разноуровневой системы методической работы с кадрами направлена на повышение компетентности педагогов в теоретических и практических

вопросах в контексте темы педсовета. Особое внимание уделяется подготовке материалов выступлений педагогов, обеспечению организационно-технического сопровождения деятельности педсовета, что позволяет повысить эффективность его работы.

В соответствии с нормативными требованиями заведующий учреждением дошкольного образования (как председатель) несёт персональную ответственность за уровень подготовленного к заседанию педсовета материала, который отражает обоснование актуальности рассматриваемой проблемы, достижения и неудачи в деятельности педагогического коллектива по данной проблеме, предложения по реализации предлагаемых мер, прогнозируемые результаты.

Предварительная подготовка тезисов доклада, информационного материала по теме педсовета, резюме отдельных документов, проекта решения, с которыми знакомятся педагоги, использование наглядности, технических средств делает педсовет более содержательным, организованным, эффективным. Председатель педсовета в обязательном порядке является основным докладчиком на стартовых и итоговых педсоветах. Таким образом, педсовет выполняет методическую, воспитательную и социально-педагогическую функции.

Однако на педсовет возложена ещё одна функция — управления. Итогом работы любого педсовета должно стать коллегиальное принятие грамотных, конкретных, обоснованных решений по совершенствованию деятельности коллектива. В практике работы принятие решений осуществляется на аналитической основе. В повестку дня педсовета обязательно включается вопрос о результатах тематического изучения деятельности педагогического коллектива, анализ педагогической практики, осуществляемый самими членами педсовета.

Принимаемые совместные решения протоколируются в соответствии с установленной формой, указываются конкретные сроки исполнения, ответственные, обеспечивается ознакомление всех членов педсовета с материалами заседания, протоколом.

Согласно Положению о педагогическом совете учреждения дошкольного образования, руководителем осуществляется систематический контроль над выполнением принятых решений, анализируются их выполнение, результаты выносятся на очередное заседание [5].

Заключение. Определяя пути решения существующих проблем, администрация государственного учреждения образования «Дошкольный центр развития ребёнка п. Дитва» принимает адресные решения, расставляя приоритеты следующим образом: меры, направленные на решение типичных проблем и требующие внимания администрации, затем меры, касающиеся деятельности всех или большинства педагогов, и только после этого — в разрезе каждой возрастной группы или отдельных педагогов.

Опыт показывает, что от того, насколько качественно проведён анализ деятельности коллектива по обсуждаемой проблеме, зависит успех педагогического совета, адекватность принимаемых решений и перспектива развития учреждения дошкольного образования в целом.

Список цитируемых источников

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании от 13 января 2011 г. № 243-З. Минск : Амалфея, 2011. 496 с.
2. Положение о педагогическом совете учреждения дошкольного образования [Электронный ресурс] : утв. постановлением М-ва образования Респ. Беларусь от 11 июля 2011 г. № 65. URL: <http://pravo.levonevsky.org/bazaby11/public01/text036.htm> (дата доступа: 20.01.2016).
3. Там же.
4. Бондарь И. Л. Педагогический совет как средство управления учебно-воспитательным процессом школы // Адукацыя і выхаванне. 2007. № 2. С. 33—37 ; Глинский А. А. Педагогический совет общеобразовательного учреждения // Пачатк. навучанне: сям'я, дзіцячы сад, шк. 2010. № 1. С. 36—43 ; Сыромятникова Л. М. Педагогические советы. М. : Глобус, 2010. 496 с.
5. Положение о педагогическом совете учреждения дошкольного образования [Электронный ресурс].

УДК 378.014

Н. Г. Дубешко

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

А. В. Никишова,

кандидат филологических наук, доцент

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. После подписания 19 июня 1999 года в Болонье (Италия) министрами образования 29 европейских стран Болонской декларации создание единого образовательного пространства в мировом сообществе принято называть Болонским процессом [1]. Исходным положением его реализации в учреждениях высшего образования выступает принцип открытости европейской системы высшего

образования. Культурные и народные традиции стран-участниц способствуют реализации основной цели Болонского процесса — достижению европейской системой высшего образования всемирного уровня.

Болонский процесс вписывается в современную концепцию Всеобщего управления качеством (Total quality management, TQM) как непрерывное улучшение качества в сфере оказания образовательных услуг на уровне высшего образования.

Основная часть. Современный выпускник учреждения высшего образования становится конкурентоспособным на основании заключения международной европейской системы высшего образования, выданного ему по сопоставимым критериям, и получает возможность трудоустройства в странах Европы, входящих в единое образовательное пространство. Следовательно, вступление Республики Беларусь в Болонский процесс вызывает необходимость пересмотра и сопоставления наших учебных планов, учебных программ, научно- и учебно-методического обеспечения учебных дисциплин с зарубежными; разработки и внедрения новых форм и методов организации образовательного процесса в учреждении высшего образования, практической подготовки и проведения научных исследований; модернизации форм и методов контроля не только и не столько знаний, сколько компетенций студентов; апробации и внедрения системы учёта учебной нагрузки студентов Европейской системы перевода и накопления кредитов (ECTS); развития международного сотрудничества, разработки схем мобильности студентов и преподавателей [2].

Академическая мобильность студентов способствует расширению границ образовательного пространства во всех направлениях деятельности учреждения высшего образования (учебной, научно-исследовательской, культурно-творческой, идеологической и воспитательной), предоставляет возможность студентам за определённый период получить международный опыт в формировании академических, профессиональных и социально-личностных компетенций.

Одной из форм организации академической мобильности студентов учреждения образования «Барановичский государственный университет», обучающихся по специальности «Дошкольное образование», является обмен студентами. После заключения договора о сотрудничестве с Херсонским государственным университетом (2010) ежегодно выполнялись программы обмена студентами в целях изучения у партнёров учебных дисциплин государственного, вузовского компонентов, факультативных дисциплин и спецкурсов по выбору; организовывались стажировки студентов и прохождение ими учебных и производственных практик по специальности «Дошкольное образование» в учреждениях дошкольного образования Барановичей и дошкольных учебных заведениях Херсона; осуществлялось знакомство с культурно-историческим наследием Беларуси и Украины.

В настоящее время ещё больше возможностей для доступа студентов к европейскому высшему образованию по выпускаемым специальностям БарГУ предоставляет посредством участия в следующих проектах:

- EMINENCE (Erasmus Mundus) — «Интеграция соседствующих восточных регионов через взаимодействие в сфере высшего образования». Координаторы проекта: Университет им. Адама Мицкевича в Познани и Калише (Республика Польша); Университет Ровира и Виргили в Таррагона (Испания);
- EFFORT (Erasmus Mundus) — «Education Force: Driving Mobility for EU — East Europe Cooperation». Координаторы проекта: Технологический институт Александра в Фессалониках (Греция); Лодзинский университет (Республика Польша);
- ERASMUS+ (Erasmus Mundus). Координаторы проекта: Латвийский сельскохозяйственный университет в Елгаве (Латвия); Шяуляйский университет (Литва).

Финансовые условия участия студентов в мобильности — за счёт гранта по проекту.

Интересной и экономически целесообразной можно отметить академическую мобильность профессорско-преподавательского состава университета, при которой студенты учреждения высшего образования, принимающего участие в проекте, имеют возможность посетить занятия преподавателя из учреждения высшего образования — координатора проекта. Так, преподаватель Шяуляйского университета Г. Вайдас в рамках реализации проекта ERASMUS+ провёл курс лекций в БарГУ.

При реализации различных форм академической мобильности студентов мы столкнулись с трудностями, преодоление которых потребовало специальной подготовки администраторов и преподавателей университета к выполнению роли организатора процесса мобильности посредством участия в обучающих семинарах, тренингах и в процессе консультирования (персональными консультантами, тренерами и модераторами).

Преодолению так называемого языкового барьера, возникающего как у преподавателей, так и у студентов, будет способствовать реализация программы повышения квалификации по иностранным языкам и приглашение для работы в университет преподавателей — носителей языка — в целях лучшей практики в части языковой подготовки. Так, например, в 2015—2016 годах Т. Бальдрайх, гражданка Федеративной Республики Германии, работает преподавателем на факультете славянских и германских языков БарГУ.

Заключение. Академическая мобильность, на наш взгляд, в полной мере может быть реализована в том случае, если при составлении учебных программ учреждения высшего образования станут

ориентироваться на общеевропейские профессиональные стандарты, а студент при выборе курсов для изучения сможет строить свой индивидуальный маршрут обучения в соответствии с рекомендациями работодателей.

Список цитируемых источников

1. Болонская декларация. Зона европейского высшего образования [Электронный ресурс] : совмест. заявление европ. министров образования, г. Болонья, 19 июня 1999 г. URL: http://www.msmsu.ru/userdata/manual/images/fac/ped_obr/Bolonskaja_deklaracija.pdf (дата обращения: 10.01.2016).
2. Там же. С. 2.

УДК 37.064.2:004.5(045)

Л. В. Зданевич,

*доктор педагогических наук, профессор
Хмельницкая гуманитарно-педагогическая академия, г. Хмельницкий, Украина*

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СЕТЕВЫХ СООБЩЕСТВ (БЛОГОВ) КАК СРЕДСТВА ДЕЛОВОГО ИНТЕРАКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТОВ

Введение. В педагогике высшей школы к мультимедийным образовательным технологиям относятся электронные курсы, видеоматериалы, инструменты WEB 2.0: форумы и блоги, вебинары, подкасты, видеоконференции, виртуальные миры, библиотеки, вики и т. д. Проиллюстрируем возможность использования сетевых сообществ (блогов) в качестве эффективного инструмента, введенного нами, с помощью которого моделировалось профессиональное общение, направленное на достижение целей подготовки будущих воспитателей к работе с детьми дошкольного возраста.

Основная часть. Инструменты WEB 2.0, с точки зрения преподавателя, — это современные средства, сетевое программное обеспечение, поддерживающее групповые взаимодействия (коммуникации участников между собой) совершенно нового характера, это возможность самим наполнять сайты содержанием. Пользователи сами могут добавлять к сетевому контенту дневники, статьи, фотографии, аудио- и видеозаписи, оставлять свои комментарии, делать ссылки на опубликованные материалы [1].

Блог (англ. blog от web log сетевой журнал или дневник событий) — это веб-сайт, основное содержание которого — регулярно добавлять записи, изображения или мультимедиакомпоненты. Различия блога от традиционного дневника обуславливаются средой: блоги обычно публичны и предполагают посторонних читателей, которые могут вступить в публичную полемику с автором. По авторскому составу блоги могут быть индивидуальными или коллективными, по содержанию — тематическими или общими [2]. Так, Н. Хмиль и С. Дяченко называют преимущества использования социальных сетевых сервисов в учебном процессе учреждения высшего образования: понятность идеологии и интерфейса сервисов позволяет большей части интернет-аудитории сэкономить время, минуя этап адаптации к новому коммуникативному пространству. Образовательный блог позволяет выстроить неформальное общение между преподавателем и студентами, помогает организовать личностно ориентированное обучение. Высокий уровень взаимодействия преподавателя и студента обеспечивает непрерывность учебного процесса, выходит за пределы аудиторных занятий. Использование в виртуальных учебных группах технологий форумов и вики позволяет всем участникам самостоятельно или совместно создавать сетевой учебный контент, стимулирует самостоятельную познавательную деятельность. Мультимедийный коммуникативного пространства максимально облегчает загрузку и просмотр в виртуальной учебной группе видео- и аудиоматериалов, интерактивных приложений, возможность сочетания индивидуальных и групповых форм работы, способствует большему пониманию и усвоению учебного материала, а также построению индивидуальных образовательных траекторий. Общее для всех участников учебного процесса коммуникативное пространство позволяет коллективно оценить процессы и результаты работы, наблюдать за развитием каждого участника и оценить его вклад в коллективное творчество [3, с. 192].

В 2013 году нами был создан образовательный блог в качестве средства делового интерактивного взаимодействия преподавателя и студентов «Дезадаптация детей. Материалы для работы со студентами» [4]. Мы поддерживаем ведение образовательного блога в качестве дополнительного средства повышения мотивации и самообразовательной деятельности студентов при изучении дисциплин «Дошкольная педагогика», «Развитие, обучение и воспитание детей в разновозрастных группах», «Детская психология», «Социальная педагогика» и спецкурса «Организация работы с дезадаптированными детьми дошкольного возраста».

Ярким примером активности студентов при изучении спецкурса является реакция на предложение преподавателя посмотреть видео, на котором чётко видно, как плачет слонёнок, разлучённый с матерью. Будущим воспитателям был роздан следующий комментарий к видео: «30 августа 2013 года в китайском зоопарке произошло радостное событие: на свет появился слонёнок. Однако ликование сотрудников музея живой природы было преждевременным, поскольку новорождённый едва не погиб: мать наступила на него сразу после родов. Ветеринары решили, что произошёл несчастный случай, и забрали слонёнка из клетки, чтобы осмотреть и оказать первую помощь. Обследование показало, что слониха действительно нанесла своему детёнышу травмы, поэтому специалистам пришлось обрабатывать раны маленького пациента. Спустя два часа ветеринары вернули новорождённого в клетку для налаживания контакта с матерью. Но их действия привели к противоположному результату: едва слонёнок оказался возле родительницы, как она повторила атаку, принявшись с ожесточением топтать собственного детёныша. Сотрудники зоопарка, шокированные её поведением, поспешили отбить новорождённого у агрессивной матери и отнести его на безопасное расстояние. Разлука с матерью настолько расстроила раненого слонёнка, что он начал плакать. Сотрудники попытались приласкать сироту, но их попытки не увенчались успехом: скорбь маленького животного была настолько велика, что он проплакал целых пять часов. Страдания новорождённого опечалили всех сотрудников зоопарка, но они не стали пытаться воссоединить животных».

Студенты получают задания: 1) обсудить в паре возможные последствия дезадаптации слонёнка; 2) посмотреть другое видео (маленький слонёнок упал в воду и не мог выбраться на берег; на помощь тут же бросилось всё стадо, помогая родителям справиться с ситуацией), обсудить впечатления после просмотренного.

После обсуждений содержания видео в парах и группах студентам было предложено написать эссе на тему «Дезадаптация: проблема человеческого сообщества». Эссе представляло собой авторский текст студента и предполагало изложение материала в нестандартной, оригинальной форме, что позволяло выразить собственную точку зрения, продемонстрировать ассоциативные связи между понятиями, личностное отношение к предмету рассуждения. Лучшие эссе по согласованию со студентами были размещены в блоге.

Назовём возможности блога, которые мы использовали в процессе подготовки будущих воспитателей: распространение учебных материалов и размещение ссылок на них (материалы к подготовке семинарских занятий по проблемам организации работы с дошкольниками доступны для студентов во время самостоятельной работы); для организации онлайн-дискуссии при помощи комментариев к сообщениям; для создания групповых публикаций; как электронную доску объявлений, доступную каждому в удобное для него время; рефлексии после того или иного события; организации портфолио преподавателей и студентов; как дополнительное средство мультимедиа по изучению учебной дисциплины (возможность продемонстрировать студентам наглядность к теме в виде презентаций, видео, фотографий, аудиозаписей); обратная связь от студентов и коллег-преподавателей; организация открытой базы знаний и виртуальной электронной библиотеки по исследуемой теме [5]. Тематика материалов: «Что такое эмпатия и в чём её отличие от сочувствия?», «Как воспитать в ребёнке усидчивость», «Психологическое насилие над детьми в семье», «Как научить ребёнка говорить правду?», «10 секретов успешных выступлений», «Как влияет детский сад на психологическое развитие малыша», «10 признаков избалованного ребёнка», «Как создать блестящую презентацию», «О дружбе детей с животными» и др.

Заключение. Блог — это совместная работа преподавателей и студентов по созданию электронного образовательного ресурса. Несомненным преимуществом блога для самостоятельной работы студентов является возможность удалённого обсуждения наработанного материала, создание проблемных учебных ситуаций, овладение студентами коммуникативными и социальными компетенциями для профессиональной деятельности с детьми дошкольного возраста.

В процессе работы нами было доказано необходимость подготовки будущих воспитателей дошкольных заведений к разработке, а в дальнейшем и внедрению современных информационных технологий, которым и является образовательный блог.

Список цитируемых источников

1. Андреев А. В., Андреева С. В., Доценко И. Б. Использование дистанционных технологий в очном обучении [Электронный ресурс]. URL: <http://pedsovet.org/> (дата обращения: 17.10.2009).
2. Путеводитель для преподавателей по миру современных информационных технологий [Электронный ресурс]. URL: <http://www.e-teaching.ru/po/Pages/guide.aspx> (дата обращения: 17.03.2013).
3. Хміль Н., Дяченко С. Формування навичок ефективного використання блогів у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів // Проблеми підгот. сучас. вчителя. 2012. № 5 (Ч. 2). С. 188—193.
4. Дезадаптація дітей. Матеріали для роботи зі студентами [Електронний ресурс]. URL: <http://dezadaptatsia.blogspot.com> (дата звернення: 10.09.2015).
5. Зданевич Л. В. Використання освітніх інтернет-ресурсів в процесі підготовки майбутніх вихователів до роботи з дошкільниками // Зб. наук. пр. Уман. держ. пед. ун-ту ім. П. Тичини. Умань : ФОП Жовтий О. О., 2014. Ч. 3. С.127—134.

И. Г. Игнатюк

Дошкольное учебное заведение № 53 г. Хмельницкий, г. Хмельницкий, Украина

Н. Н. Миськова

Хмельницкая гуманитарно-педагогическая академия, г. Хмельницкий, Украина

ВНЕДРЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДОШКОЛЬНОГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Введение. Поиск оптимальных форм организации образовательного процесса, использования передового педагогического опыта, а также использование инновационных технологий и методик являются условием эффективного взаимодействия педагога с воспитанниками. Педагогическую инновацию рассматривают как особенную форму педагогической деятельности и мышления, которые направлены на организацию нововведений в образовательном пространстве, или как процесс создания, внедрения и распространения нового в образовании. Инновационный процесс в образовании — это совокупность последовательных, целеустремлённых действий, направленных на её обновление, модификацию цели, содержания, организации, форм и методов обучения и воспитания, адаптации учебного процесса к новым общественно-историческим условиям.

Основная часть. В педагогической интерпретации инновация означает нововведение, которое улучшает ход и результаты учебно-воспитательного процесса. Исследователи проблем педагогической инноватики (О. Арламов, М. Бургин, В. Журавлёв, В. Загвязинский, Н. Юсуфбекова) пытаются соотносить понятия нового в педагогике с такими характеристиками, как полезное, прогрессивное, позитивное, современное, передовое. В. Загвязинский считает, что новое в педагогике — это не только идеи, подходы, методы, технологии, которые в таких сочетаниях ещё не выдвигались или ещё не использовались, но и тот комплекс элементов или отдельные элементы педагогического процесса, которые несут в себе прогрессивное начало, которое даёт возможность в ходе изменения условий и ситуаций эффективно решать задание воспитания и образования [1, с. 23].

Различают понятие «новация», или новый способ, и «инновация», нововведение. Новация — это само средство (новый метод, методика, технология, программа и т. п.), а инновация — процесс его освоения. В. Сластёнин считает инновации комплексным процессом создания, распространения и использования нового практического средства в отрасли техники, технологии, педагогики, научных исследований [2]. И. Подласый считает, что инновации — это идеи, процессы, средства, результаты, взятые в качестве качественного совершенствования педагогической системы [3].

Нововведения (инновации) не возникают спонтанно, а являются результатом системных научных поисков, анализа, обобщения педагогического опыта. Стержнем инновационных процессов в образовании является внедрение достижений психолого-педагогической науки в практику, изучение, обобщение и распространение передового отечественного и иностранного педагогического опыта. Движущей силой инновационной деятельности является педагог как творческая личность, поскольку субъективный фактор является решающим во время поиска, разработки, внедрения и распространения новых идей. Творческий воспитатель имеет широкие возможности и неограниченное поле для инновационной деятельности, поскольку на практике может экспериментировать и убеждаться в эффективности методик, корректировать их, осуществлять подробную структуризацию исследований учебно-воспитательного процесса, предлагать новые технологии и методы обучения [4].

Д. Мазоха и Н. Опанасенко отмечают, что педагогическая профессия требует особенной чувствительности к постоянно обновляемым тенденциям общественного существования, способности к адекватному восприятию потребностей общества и соответствующей коррекции учебно-воспитательной деятельности. Особенную значимость имеет эта способность в нынешние постиндустриальные, информационные времена, которая нуждается во многих принципиально отличающихся от предыдущих навыков, умений и соответствующего мышления [5].

На уровне дошкольного учебного заведения инновационная деятельность предусматривает целеустремлённый процесс применения инноваций (изменения внутри системы) и экспериментальной проверки результативности, а также возможностей использования инноваций в других дошкольных учебных заведениях [6]. Основные направления инновационной деятельности дошкольных учебных заведений: апробация отечественных и мировых образовательных и педагогических инноваций; апробация инноваций, разработанных в ходе экспериментальной работы регионального уровня; разработка и экспериментальная проверка производительности и возможности применения образовательных и педагогических инноваций; применение образовательных и педагогических инноваций.

Приоритетные задания педагогических коллективов дошкольных учебных заведений, которые осуществляют инновационную деятельность: изучение образовательных инноваций, признанных эффективными отечественной и мировой педагогической наукой, а также эффективность их внедрения в других дошкольных учебных заведениях; мониторинг эффективности внедрения инноваций, разработанных педагогическими коллективами дошкольных учебных заведений; создание базы данных относительно внедрения образовательных и педагогических инноваций в дошкольных учебных заведениях; разработка методических рекомендаций относительно организации работы дошкольных учебных заведений, которые осуществляют инновационную деятельность.

Успешное осуществление инновационной деятельности обусловлено наличием инновационного потенциала. Факторами, которые определяют инновационный потенциал образовательного заведения, являются: материальная база, уровень профессиональной квалификации, образования, стаж работы, возраст педагогов, возможности внедрения нововведений, контроль за процессом внедрения, готовность руководителя к нововведениям.

Осуществление инновационной деятельности предусматривает выявление инновационной инициативы, создание инновации, разработку, экспертизу и апробацию инновационного образовательного проекта, который предопределяет выбор наиболее приемлемого варианта стратегии развития образовательного заведения, получение экспериментальных результатов, апробацию полученных экспериментальных результатов, распространение и освоение инновации, сохранение инновации.

В процессе внедрения инновационных технологий может присутствовать не только успех, но, к сожалению, и некоторые неудачи. Распространёнными причинами управленческих неудач являются:

- отсутствие общей ответственности за качество дошкольного образования. Руководитель детского сада должен осознавать, что качество образования должно быть почвой всей стратегии работы коллектива, быть основой годового планирования заведения и перспективно-календарного с детьми, не говоря уже о повседневной работе педагогов;

- неумение руководства чётко определить цель, которая стоит перед педагогами. Руководителю дошкольного учебного заведения следует чётко определить критерии результативности работы, которые должны быть реальными и которых может достичь коллектив при условиях напряжённой работы (не слишком высокими, но и не заниженными);

- невнимание руководителя к фокусировке мероприятий относительно повышения профессионального уровня педагогов;

- недостаточно сформированные у педагогов навыки самоанализа;

- игнорирование создания небольших инициативных и творческих групп;

- неспособность побуждать педагогов к внесению предложений относительно эффективного функционирования и развития заведения;

- недостаточное внимание со стороны администрации к обмену информацией между педагогами по результатам посещённых мероприятий (методических объединений, семинаров, курсов повышения квалификации).

Заключение. Внедрение инновационных технологий в учебно-воспитательный процесс дошкольного учебного заведения — достаточно сложный процесс, который требует ответственной, слаженной работы всего педагогического коллектива. Об эффективности данного процесса можно судить по результатам мониторинга результативности внедрения инноваций в практику работы дошкольных учебных заведений, который можно сделать с помощью анализа всех структурных компонентов на основе комплекса показателей и критериев эффективности функционирования той или другой образовательной системы; определения инновационного потенциала дошкольного учебного заведения; выяснения факторов, за счёт которых получают позитивные (негативные) результаты, т. е. за счёт собственного инновационного потенциала нововведения.

Список цитируемых источников

1. Коберник О. М., Коберник Г. И. Подготовка будущих учителей к инновационной педагогической деятельности [Электронный ресурс]. URL: <http://studentam.net.ua> (дата обращения: 15.10.2015).
2. Там же.
3. Дошкольное образование в Украине: нормативно-правовое регулирование / сост. Л. В. Гураш, Т. В. Воронина. Киев : Шк. мир, 2006. 120 с.
4. Полат Е. С. Новые педагогические технологии в системе образования : учеб. пособие. М. : Акад., 1999. 224 с.
5. Коберник О. М., Коберник Г. И. Подготовка будущих учителей к инновационной педагогической деятельности.
6. Панфилова А. П. Инновационные педагогические технологии: активное обучение : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М. : Акад., 2009. 192 с.

Г. В. Калмыков,
кандидат педагогических наук, доцент
Государственное высшее учебное заведение «Донбасский государственный
педагогический университет», Славянск, Украина

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Введение. Для корректной квалификации феномена «профессионально-речевая деятельность воспитателя дошкольного образовательного учреждения» важно выделить системный ряд взаимодействующих и взаимодетерминированных понятий («взаимодействие (интеракция)», «общение», «общественное отношение», «деятельность», «взаимоотношение») и установить соотношение этих психологических дефиниций, а также зависимую от них иерархию психолингвистических понятий («профессионально-речевое общение», «профессионально-речевая коммуникация», «профессиональные и/или дидактические коммуникативно-речевые действия и операции», «публичное высказывание», «научно-дидактический дискурс», «субъект профессионально-речевой деятельности», «речевая личность»).

Анализ психологических и психолингвистических исследований (Т. В. Ахутина, Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин, Ю. Н. Караулов, В. В. Красных, А. А. Леонтьев, А. Н. Леонтьев, С. Д. Максименко, А. К. Маркова, И. М. Румянцев, С. Л. Рубинштейн, Н. В. Уфимцева) дал возможность вербализовать упоминаемые выше понятия: взаимодействие (интеракция) опосредствовано общением. Именно благодаря общению люди вступают во взаимодействие, т. е. коллективную деятельность, рассматриваемую в плане социальной её организации и ориентированности; общение — один из факторов или совокупности факторов интеракции, которые становятся коммуникативными, когда они используются в ситуациях взаимодействия. Общение — это и реализация общественного отношения: как процесс такой актуализации, так и её условие или способ; деятельность является тем, в чём актуализируется общественное отношение, т. е. психологическим содержанием процесса общения. В этом смысле в психологии различают общение и интеракцию. Общение является также и деятельностью, которая рассматривается как взаимодействие, т. е. деятельностью в аспекте социальных (внешних) форм её реализации. Взаимоотношение как личностный, психологический коррелят общественного отношения, возникающий в реальном общении как выводное от его психологической организации, является внутренней личностной основой взаимодействия.

Основная часть. Установленное соотношение рассматриваемых психологических понятий даёт возможность определить место дефиниции «профессионально-речевая деятельность» в парадигме взаимосвязанных и взаимообусловленных речезыковым феноменом психолингвистических понятий. Прежде всего, профессионально-речевая деятельность находится в отношениях иерархии и смежности с понятием «общение». Опираясь на научные труды Б. Ц. Бадмаева, М. М. Бахтина, А. А. Бодалёва, А. Ф. Бондаренко, А. В. Брушлинского, Б. М. Величковского, Л. С. Выготского, Т. О. Гордеевой, Е. И. Горошко, И. Н. Горелова, В. И. Жельвиса, А. А. Залевской, О. Н. Корнилки, С. Л. Рубинштейна, И. М. Румянцевой, Р. Солсо, Ю. А. Сорокина, Е. Ф. Тарасова, посвящённые общению, мы рассматриваем профессионально-речевое общение в плане взаимоотношений личности воспитателя и детского коллектива; общения и некоторых видов деятельности, в частности дидактической, познавательной, учебной, практической, игровой. Квалифицируем профессионально-речевое общение, прежде всего, как общение с помощью звуковой речи; непосредственное (в аудитории) или с помощью скайпа, Интернета, построенного на постоянном взаимодействии людей.

Выделяем, эксплицированное А. А. Леонтьевым, социально ориентированное общение типа публичного высказывания, массовой коммуникации. Это самый сложный вариант общения по сравнению с личностно ориентированным и социально ориентированным общением. Оно представляет собою «чистое» общение, включённое в совместную профессионально-коммуникативную деятельность.

Если рассматривать профессионально-речевую деятельность воспитателя дошкольного образовательного учреждения как социально ориентированное общение, как публичное высказывание, то она обязательно будет предусматривать наличие: 1) профессионально-речевого мотива (смыслоформирования и смыслоформулирования содержания образования); 2) специфической профессиональной интенции (наличие глубокой учебно-профессиональной мысли); 3) особенного (дидактического) целеобразования (построение высказывания с обучающей целью); 4) внутреннего программирования учебной информации (смыслоформирование, смыслоформулирование и выбор языковых значений как лексических, так и грамматических); 5) грамматического структурирования (выбора лексем и грамматических форм, обеспечивающего наиболее точное и полное отражение во внешней речи смыслов,

образовательных замыслов воспитателя, т. е. «совершенства», по Л. С. Выготскому, «мысли в слове» [1], при котором достигается понимание учебных смыслов у коммуникаторов, происходит смыслоформирование, свидетельствующее о том, что произошла обратная связь); 6) результативности (степени совпадения достигнутого результата в высказывании с намеченной целью); 7) контроля за ходом и результатами речевого акта. Воспитатель — субъект профессионально-речевой деятельности, индивид, источник познания и функционирования языка и метаязыка в речи, преобразования речезыковой действительности, носитель речевой культуры [2].

Социально ориентированное общение, в частности публичное высказывание перед детьми, является самой сложной, самой совершенной, специализированной формой [3], в данном случае, профессионально-речевого общения, смысловым аспектом дидактического взаимодействия, профессионально-речевой устной публичной коммуникации.

Таким образом, процесс речепроизводства или речепорождения воспитателя дошкольного образовательного учреждения органически вписывается в систему его многогранной профессиональной деятельности, содержащей мотивационный, целевой, а также исполнительский компоненты. Его речевая деятельность рождается в результате профессиональной потребности обеспечить понимание детьми обращённой к ним речи. Для этого он, используя внутренние речевые языковые средства, планирует своё публичное развёрнутое высказывание, ставит конечную цель и намечает средства её достижения. Реализуя профессионально-речевую деятельность, воспитатель продуцирует свой профессиональный дискурс, достигая поставленной цели. Конкретный акт его профессионально-речевой деятельности всегда начинается речевым мотивом (смыслоформирования и смыслоформулирования), планом и говорением, обеспечивающим понимание дошкольниками смыслов, которые воспитатель передаёт при помощи языковых значений. Благодаря динамической системе профессионально-речевых действий и операций достигается намеченная с самого начала высказывания учебно-речевая цель.

В такой форме речь, по терминологии А. А. Леонтьева, самооценена и может быть соотнесена с классическими видами деятельности, поскольку организована так же, как и другие её виды, и характеризуется предметным мотивом, целенаправленностью, эвристичностью, фазностью (ориентировка, планирование, реализация плана, контроль) [4]. Следовательно, профессионально-речевая деятельность выступает самостоятельной деятельностью и характеризуется специфической мотивацией. Это профессионально-речевая, обучающая мотивация, мотивация воздействия, мотивация достижения (формирования у детей смыслов через адекватное и достаточное для восприятия и понимания дошкольниками сформулированных воспитателем смыслов — дидактическое смыслоформулирование). Речевая деятельность, согласно А. А. Леонтьеву, это и специализированное использование речи для общения — разновидность деятельности общения [5]. В этом смысле она может рассматриваться и как деятельность учебно-речевого общения, и как деятельность профессиональной вербальной коммуникации (смысловой аспект обучающего взаимодействия). В связи с этим важно акцентировать внимание на важности таких речевых действий воспитателя дошкольного образовательного учреждения, как действия по обеспечению обратной связи (понимания детьми воспринятой информации), которые являются конечными в структуре обучающей речевой коммуникации.

Таким образом, в нашем понимании профессионально-речевая деятельность воспитателя имеет место в тех случаях, когда её целью является построение профессионально-образовательного высказывания, когда речь воспитателя самодостаточна. Обучающе-коммуникативное употребление речи всегда предполагает определённый предметный (идеальный) мотив, интенции, речевую цель, внутреннюю программу, средства её реализации (что сказать, для чего сказать и как сказать, чтобы обеспечить адекватное смысловое восприятие дискурса). Профессиональный дискурс — научно и дидактически организованное высказывание в совокупности с экстралингвистическими (прагматическими, психологическими, социокультурными) факторами; высказывание, взятое в профессиональном и обучающем аспектах; речь, рассматриваемая как целенаправленные социальные коммуникативно-речевые действия, как компонент, участвующий во взаимодействиях воспитателя и детей и механизмах их сознания (когнитивных процессах); это речь, «погружённая в профессиональную жизнь»; совокупность вербальных форм практики организации и оформления содержания речевой коммуникации представителей определённой профессиональной лингвокультурной общности. Это экстравертивная фигура профессионально-речевой коммуникации (В. В. Красных, Т. А. Кубрак, Ю. Е. Прохоров) [6].

Заключение. Рассматриваемое в качестве основной единицы социально ориентированного общения в психолингвистике принято публичное высказывание воспитателя дошкольного образовательного учреждения: его речевые действия как отдельный случай речевого общения, самостоятельный вид речевой деятельности, коммуникативно-речевые действия, сознательно направленные на смысловое восприятие их детьми. Таким образом, высказывание воспитателя соотнесено с психологической категорией речевых действий, с наименьшей коммуникативной единицей, законченной в содержательном и интонационном отношениях, и характеризующейся грамматической и смысловой структурой. Высказывание является функциональной единицей реального речепорождения и речевосприятия, соотнесённой с ситуацией и определённым значимым контекстом, т. е. единицей говорения и аудирования (Т. В. Ахутина, Б. Ц. Бадмаев, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия).

Список цитируемых источников

1. Калмикова Л. О. Діяльнісна психолінгвістика Л. С. Виготського // Психолінгвістика : зб. наук. пр. ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Переяслав-Хмельницький : СКД, 2012. Вип. 9. С. 62—69.
2. Калмиков Г. В. Професійно-мовленнєва діяльність психолога як аспект діяльності соціально орієнтованого спілкування // Психолінгвістика : зб. наук. пр. ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Переяслав-Хмельницький : ФОП Лукашевич О. М., 2013. Вип. 14. С. 74—83.
3. Леонтьев А. А. Психология общения. М. : Смысл, 1997. 365 с.
4. Леонтьев А. А. Основы психолінгвістики. М. : Смысл ; СПб. : Лань, 2003. 287 с.
5. Леонтьев А. А. Психология общения.
6. Прохоров Ю. Е. Действительность. Текст. Дискурс. М. : Флита : Наука, 2006. 224 с.

УДК 373.2:371.134

Е. В. Каскевич

Частное дошкольное учреждение «Бурштыновый замок», Калиш, Республика Польша

СИСТЕМА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ ПОЛЬША НА ПРИМЕРЕ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ «БУРШТЫНОВЫЙ ЗАМОК» В КАЛИШЕ

Введение. Республика Польша является близким соседом Республики Беларусь. Многие белорусы посещают данную страну в разных целях: работа, обучение, путешествия. Находясь на обучении в Польше по гранту, предоставленному программой Erasmus Mundus, мы имели возможность не только проходить стажировку в Университете им. Адама Мицкевича в Познани, но и знакомиться со страной, её системой образования, посещать, изучать и анализировать особенности функционирования и организации учреждений дошкольного образования в стране. Свой опыт мы описываем, опираясь на информацию, полученную при прохождении стажировки в частном дошкольном учреждении Великопольского воеводства «Бурштыновый замок».

Основная часть. Дошкольное воспитание оказывает помощь в развитии и обучении детей от 3 лет до момента начала обучения в школе.

Президент Польши А. Дуда 7 января 2016 года внёс поправки в Закон об образовании, согласно которому в школы в обязательном порядке принимаются дети семи лет, а дети шестилетнего возраста принимаются по желанию родителей и ребёнка, если ребёнок прошёл однолетнюю подготовку к школе в дошкольном учреждении [1].

Целью дошкольного воспитания, согласно программе дошкольного воспитания, является помощь детям в развитии способностей и интеллектуальном воспитании; развитие системы ценностей, в том числе воспитание детей так, чтобы они лучше ориентировались в том, что хорошо, а что плохо; развитие эмоциональной устойчивости; развитие социальных способностей; создание условий, способствующих совместной игре и науке детей с разными интеллектуальными и физическими возможностями; забота о здоровье детей и их физическом развитии; развитие знаний детей об окружающем мире, развитие умений представлять свои мысли понятным для других способом; введение детей в свет эстетических ценностей и развитие способностей высказываться через музыку, театральные формы, искусство; воспитание чувства социальной принадлежности к семье, группе ровесников, обществу; обеспечение детям больших образовательных возможностей, поддержка их любопытства, активности и независимости, знаний и навыков, которые важны в образовании в школе [2, с. 3].

Данные цели реализуются в 15 областях образовательной деятельности дошкольного учреждения («Воспитание социальных умений детей», «Оказание помощи в развитии речи детей», «Физическое воспитание детей», «Воспитание через искусство») [3, с. 56].

Дошкольное учреждение «Бурштыновый замок» имеет лингвистическо-артистическую направленность и реализует следующие программы: программа дошкольного воспитания для дошкольных учреждений, дошкольных отделений в начальных школах и иных формах дошкольного воспитания; авторская программа «Обучение и воспитание в детском саду через искусство»; авторская программа магистра М. Jamruszka-Grzeluskiej «Театральное обучение детей дошкольного возраста»; подготовка пятилетних детей к началу обучения в школе на основе индивидуального уровня развития ребёнка; обучение английскому языку по авторской программе магистра К. Milek; обучение немецкому языку детей дошкольного возраста по программе, разработанной Министерством образования и спорта; музыкальное обучение; игры и развлечения для развития логики и введение в информатику; игры и развлечения эстетической направленности (ежемесячное посещение филармонии, театральных спектаклей для детей, кино).

Особенностью данного дошкольного учреждения является лингвистическая направленность в обучении, так как дети изучают польский, английский, немецкий и русский языки. Занятия проводятся

с широким использованием мультимедийных презентаций, песен и игр, связанных с тематиками занятий. Всё это способствует эффективному обучению и воспитанию детей. Детям интересно на занятиях, они активны, жизнерадостны и полны желания участвовать в организуемых мероприятиях.

В «Бурштыновом замке» организуются и ежемесячно проводятся для детей развлечения географической направленности. На данных мероприятиях детей знакомят с разными странами, их обычаями, традициями, особенностями быта. На таких занятиях дети слышат стандартные фразы на языке той страны, которая презентуется, участвуют в играх, которые популярны у детей данной страны. Во время прохождения стажировки в данном учреждении мы имели возможность организовать и провести День Беларуси в трёх группах, во время которого рассказали о достопримечательностях, традициях, фауне, флоре, музыке и играх нашей страны.

Отличительной чертой польских детских садов является то, что с детьми, кроме детей 5—6 лет, занятия проводятся не за партами, а на ковре. Это способствует созданию свободной, непринуждённой атмосферы, даёт равные позиции ребёнку и воспитателю во время занятий. Занятия с детьми 3—4 лет длятся до 15 минут, с детьми 5—6 лет — до 30 минут. Также у детей нет обязательного дневного сна. В дошкольном учреждении создана комната отдыха, куда дети по желанию могут приходить и отдыхать. В данной комнате находятся матрасы, которые компактны, легки и раскладываются самим ребёнком. Если ребёнок не желает отдыхать, воспитатель создаёт условия для организации игр и занятий. Воспитанники данного дошкольного учреждения владеют большими знаниями и умениями в различных отраслях наук — всё это благодаря хорошо организованной работе высококвалифицированных педагогических кадров, директора учреждения, методиста и родителей.

Дошкольное учреждение функционирует пять дней в неделю с 7:30 до 17:30. «Бурштыновый замок» посещают 130 детей, которые занимаются в пяти группах. В каждой группе работает два воспитателя и помощник воспитателя, которые организуют день детей.

Дошкольное учреждение взаимодействует с Театром им. В. Богуславского в Калише, Центром культуры и искусства, Музеем Калишской земли, библиотеками, работниками и студентами педагогическо-артистического факультета Университета им. Адама Мицкевича в Калише. Руководителем данного дошкольного учреждения является магистр педагогических наук M. Jamruszka-Grzeluszka, которая работает в системе образования уже более 30 лет и является организатором Калишских встреч театральных дошкольников с 2000 года, соучредителем Калишского отдела польского общества дисграфии и дислексии. Работа и заинтересованность руководителя, активная включённость его в жизнь дошкольного учреждения способствуют процветанию, гармоничному функционированию всего детского сада.

Заключение. Частное дошкольное учреждение «Бурштыновый замок» является прекрасным образцом для примера. Работники данного учреждения — профессионалы своего дела, которые любят детей и умеют с ними взаимодействовать. Руководители данного учреждения стремятся развиваться и предоставляют качественные образовательные услуги, которыми остаются довольными родители и дети. И самым главным показателем отличного функционирования детского сада являются счастливые дети, которые с удовольствием посещают дошкольное учреждение.

Список цитируемых источников

1. Oświata i Wychowanie w roku szkolnym 2008/2009 [Electronic resource] : Education in the school year 2006/2007. URL: <http://stat.gov.pl> (date of access: 08.01.2016) ; Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego od 27 sierpnia 2012 r. [Electronic resource]. URL: <https://men.gov.pl> (date of access: 08.01.2016).
2. Ustawa o systemie oświaty : Ustawa Rzeczypospolitej z dnia 7 września 1991 r. № 95. Warszawa, 1991. 425 s.
3. Zamorska M. Edukacja przedszkolna w Polsce — szanse i zagrożenia. Warszawa : MEN, 2000.

УДК 371.315

Н. И. Лазаренко,

*кандидат педагогических наук, доцент
Винницкий государственный педагогический университет
имени Михаила Коцюбинского, Винница, Украина*

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ФОРМ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПО ИЗУЧЕНИЮ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Введение. Изучение общекультурных и социолингвистических подходов к изучению родного языка, имеющего статус общегосударственного в суверенной Украине, приводит к усилению внимания и к профессиональной подготовке будущих педагогов. Ведущая роль в системе подготовки таких специалистов принадлежит дошкольной и школьной лингводидактике. На современном этапе уровень

сформированности знаний и практических умений студентов учреждений высшего образования, их самостоятельности и готовности к дальнейшему самообразованию требует коренных изменений. Это касается языкового образования и методической подготовки студентов высшей школы. Данную проблему изучали отечественные лингводидакты: Н. Бабич, А. Беляев, А. Богуш, Н. Вашуленко, Н. Грипас, С. Дорошенко, А. Коваль, Л. Мацко, В. Мельничайко, М. Пентылук, А. Семеног, Л. Скуратовский, С. Шевчук, Г. Шелехова, Н. Шкурадяна, И. Юшук.

Методические идеи, положенные в основу разработки системы содержания, методов и организационных форм обучения, обусловлены общедидактическими принципами, методами и формами обучения в исторической ретроспективе. Так, в научном труде «Великая дидактика» выдающийся чешский педагог Я. А. Коменский определил основные принципы обучения и воспитания: наглядности, сознательности и активности, последовательности и систематичности знаний, прочности знаний и навыков. Именно они и стали основой для создания методических систем последующими поколениями учёных [1].

Основная часть. Изучая вопросы становления и развития методики преподавания языка в контексте профессиональной подготовки педагогов, следует акцентировать внимание на педагогическом наследии Ф. Буслаева, И. Срезневского, К. Ушинского. Так, в дидактической системе К. Ушинского рекомендованные им синтетический и аналитический методы обучения опирались на такие необходимые условия преподавания, как наглядность, природосоответствие, воспитательный характер обучения, связь обучения с жизнью, сознание и активность обучения, последовательность и систематичность, прочность усвоения знаний. В XIX—XX веках ведущее значение приобрели принципы сознательного изучения языка, доступности обучения, связи теории и практики, учёта возрастных особенностей учащихся, наглядности (Л. Булаховский, С. Чавдаров). Руководствуясь ими, педагоги активно применяли такие методы обучения украинскому языку, как беседа, рассказ педагога, работа с книгой, письменные упражнения, метод проектов, сравнительный метод.

Современная философия образования в Украине, изложенная в педагогических трудах В. Андрущенко, И. Бега, С. Гончаренко, И. Зязюна, В. Кременя, А. Кудина, А. Савченко, позволяет сконцентрировать усилия на формировании профессиональной компетенции будущих педагогов — креативных личностей, способных к языковому самообучению и самосовершенствованию. Характеризуя организацию учебного процесса в современном университете, В. Кремень отмечает, что она основывается на принципах «достаточности научного, познавательного, информационного и методического обеспечения, способна заложить основу для самостоятельного творческого освоения и осмысления знаний и проявления творческой и исследовательской инициативы» [2, с. 243].

На современном этапе приоритетными принципами развития системы высшего педагогического образования являются следующие: фундаментализация, универсализация, глобализация, соответствие запросам общества и времени, взаимодействие с наукой и культурой, демократизация и открытость. Подчёркивая тесную взаимосвязь образования и культуры, известный украинский педагог О. Рудницкая выделила как один из ведущих принцип культуросоответствия — созвучность обучения и воспитания требованиям среды и времени, формирование личности в контексте современной передовой культуры и науки, ориентация образования на культурные ценности, овладение и сохранение лучших мировых (в том числе национальных) достижений человечества, принятие социокультурных норм [3, с. 124].

Педагогическое проектирование методической системы формирования у студентов профессиональной компетенции представляет собой единство организационной, дидактической и технологической деятельности преподавателя. Поэтому значимость в методической системе такого компонента, как формы организации обучения и самообучения, является неоспоримым и способствует функционированию всех её составляющих.

Слово «форма» многозначное. В толковом словаре современного украинского языка оно определяется как «тип, строение, способ организации чего-либо; внешнее проявление какого-либо явления, связанное с его сущностью, содержанием...» и «способ существования содержания, его внутреннего строения, структура, организация и внешнее выражение» [4, с. 1328]. Термин «форма» (лат. *forma* устройство) в педагогике высшей школы употребляется в двух значениях: как вид учебного занятия, регламентированный законодательно (лекция, практическое занятие и др.), а также как «внешняя сторона», форма организации субъектов объект-субъектного учебного взаимодействия преподавателя и студентов в учебной среде учреждения высшего образования.

Организационные основы методики украинского языка следует также рассматривать с учётом положений коммуникативной лингвистики и коммуникативной методики. Так, З. Курлянд считает формы организации обучения средствами «осуществления взаимодействия студентов и преподавателей, в рамках которых реализуются содержание и методы обучения. Они определяют, как необходимо организовать всю работу с учётом того, кто, где, когда и с какой целью учиться» [5, с. 126]. Термин «педагогическая форма» в педагогике высшей школы определяется как «устойчивая, завершённая организация педагогического процесса в единстве всех его компонентов» [6, с. 126].

Основной традиционной формой обучения в учреждении высшего образования является лекция, во время которой преподаватель как коммуникативный лидер управляет своим и чужим коммуникативно-речевым поведением в процессе педагогического общения. Риторические знания и умения преподавателя, владение речевой стратегией и тактикой, умение управлять коммуникативным процессом

и осуществлять желаемое воздействие на аудиторию способствуют оптимизации и эффективности учебного процесса, усилению познавательного интереса к какой-либо проблеме, значительно облегчает процесс адаптации и т. д. Кроме того, преподаватель является носителем и хранителем элитарной речевой культуры, которая должна быть образцом для студентов и речевым идеалом в их самостоятельной речетворческой деятельности [7].

Специфика современной лекции по методике украинского языка заключается в том, что студенты получают от преподавателя не только необходимые теоретические основы знаний, но и методические указания для самостоятельного расширения и углубления этих знаний в потоке информационных источников. Кроме того, университетская лекция является жанром академического красноречия. Исследуя проблему формирования риторических умений и навыков у студентов, Н. Голуб определяет академическое красноречие как ораторскую деятельность преподавателя, «убеждающую в результатах исследования, популяризирующую достижения науки, организующую учебно-воспитательный процесс и руководящую им» [8, с. 122].

В «Словаре-справочнике по методике преподавания украинского языка» лекция рассматривается в трёх ракурсах: 1) как форма обучения; 2) как вид публичного выступления, «в ходе которого лектор, взаимодействуя с аудиторией, раскрывает систему представлений о том или ином предмете, явлении, помогает слушателям осмыслить проблему и прийти к определённом выводу, побуждая их к целенаправленной практической деятельности»; 3) как вид монологической речи, «устное изложение темы учебного предмета или проблемы» [9, с. 151].

Типы и виды лекций всегда были предметом изучения украинских и зарубежных педагогов. Традиционные и инновационные лекции обеспечивают результативное устное изложение теоретического материала по украинскому языку. В частности, интерактивная лекция оптимизирует учебно-познавательную и научно-исследовательскую деятельность студентов, развивает у них умения и навыки устной и письменной речи. Лекция-консультация позволяет студентам применять имеющиеся знания при изучении смежных тем. Для лекции-пресс-конференции оптимальным является обобщение, систематизация и коррекция знаний, умений и навыков студентов по украинскому языку. Специфика проблемной лекции требует самостоятельности в решении языковых вопросов, проблем, формирует умение профессионально очерчивать языковедческие проблемы и решать их.

Заключение. Личностно ориентированный подход к организации учебно-воспитательного процесса в высших учебных заведениях открывает широкие возможности для внедрения системы нетрадиционных форм как средства активизации познавательной активности студентов. Логическим продолжением нестандартного подхода к формам организации учебного процесса должны быть специфические, оригинальные по своему построению и содержанию практические, семинарские, лабораторные занятия, индивидуальная и самостоятельная работа будущих специалистов. Только комплексный инновационный подход к выбору структуры и наполнения соответствующих форм организации обучения станет залогом высокопрофессиональной подготовки специалистов.

Список цитируемых источников

1. Коменский Я. А. Великая дидактика. СПб. : Тип. А. М. Котомина, 1875.
2. Кремень В. Г., Лыбін В. В. Філософія: мислителі, ідеї, концепції : підруч. Київ : Книга, 2005. 528 с.
3. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посібник. Київ, 2002. 270 с.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. В. Т. Бусел. Київ : Перун, 2004. 1440 с.
5. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька.
6. Педагогіка вищої школи : навч. посібник / З. Н. Курлянд [та ін.]. 3-тє вид., перероб. і доп. Київ : Знання, 2007. 495 с.
7. Голуб Н. Б. Идеал сучасного вчителя: мовно-риторичний аспект [Електронний ресурс]. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/1603/1/25.pdf> (дата звернення: 11.11.2015).
8. Голуб Н. Б. Риторика у вищій школі : моногр. Черкаси : Брама-Україна, 2008. 400 с.
9. Кочан І. М., Захлюпан І. М. Словник-довідник із методики викладання української мови. Львів : Вид. центр ЛНУ ім. І. Франка, 2005. 306 с.

УДК 373.21

И. Н. Лапшина,

*кандидат педагогических наук, доцент
Винницкий государственный педагогический университет
имени Михаила Коцюбинского, Винница, Украина*

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ К ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Введение. Реформирование системы образования в Украине связано, прежде всего, с изменениями на первых образовательных ступенях — дошкольной и начальной, поскольку стабильный интерес

к обучению, способность получать новые знания и совершенствовать сформированные умения и навыки являются основой для непрерывного образования, образования в течение всей жизни человека.

Действующий Закон Украины «О дошкольном образовании» [1] ставит перед работниками дошкольных заведений задачу обеспечить гармоничное, разностороннее развитие детей и создать оптимальные условия для формирования готовности ребёнка к школе.

Физическая и интеллектуальная зрелость — ведущие, но не исключительные предпосылки успешного обучения в школе. Подготовка будущего первоклассника предусматривает и формирование у него готовности принять новую социальную позицию — статус школьника, который имеет свой круг прав и обязанностей, занимает иное, в сравнении с дошкольником, особое место в обществе. Эта личностная готовность проявляется в отношении ребёнка к школе, учебно-познавательной деятельности, учителю, самому себе.

Если ребёнок не готов к социальной позиции школьника, то даже при наличии необходимого запаса общеучебных учений и навыков, высокого уровня интеллектуального развития ему будет сложно в школе. Такой первоклассник ведёт себя очень по-детски, учится с проблемами, его успехи полностью зависят от непосредственного интереса к той деятельности, которой он занимается. Если интереса нет, а ребёнок должен выполнить учебное задание из чувства ответственности, такой первоклассник выполняет его некачественно, спешно, ему трудно достичь нужного результата.

Специалисты отмечают, что оптимальная интеграция человека с социумом определяется не только генетически переданной информацией, но и становится возможной благодаря приобретённым знаниям и опыту (Б. Ананьев, Л. Божович, Н. Гаврыш, И. Зязюн, С. Козлова, И. Кон, О. Кононко, В. Котырло, А. Леонтьев, В. Мухина, Г. Нищук, А. Петровский, Л. Пименова, В. Чудновский). Словарь психолого-педагогических терминов предлагает несколько научных определений понятия «социализация»: процесс преобразования человеческого существа в общественный индивид; утверждение его как личности; интеграция в общественную жизнь как активной и действенной силы; процесс вхождения личности в социальную среду; приспособление к социальному окружению; освоение социальных ролей и функций [2, с. 147].

Основная часть. В монографии «Дети и социум» Н. Гаврыш отмечает, что на современном этапе социальных отношений нарушен принцип непрерывности воспитания, отсутствуют возможности для перспективного развития личности, преемственности в отношении взрослого общества к социальному дозреванию ребёнка; не установлены связи и взаимозависимости социального дозревания, не определён темп, ритм этого процесса, условия его успешной реализации. «Недостаточно разработан вопрос о возрастании социальных связей ребёнка, не исследовано пространство возможностей, пути, условия влияния на этот процесс» [3, с. 80].

Социальная готовность к школе предполагает и формирование у ребёнка таких качеств, которые помогли бы ему общаться со сверстниками в школе, с учителем. Каждому ребёнку необходимо умение влиться в детский коллектив, действовать сообща с другими, уступать окружению в некоторых обстоятельствах и отстаивать собственную позицию в иной ситуации. Эти качества обеспечивают успешную адаптацию первоклассника к новым социальным условиям.

Важным моментом социальной готовности к школьному обучению является самооценка ребёнка. Дети дошкольного возраста, как правило, отличаются завышенной самооценкой. Особенно это касается детей, которые воспитываются в домашних условиях, а не в дошкольном заведении. В школе ребёнок будет поставлен в ситуацию, когда его оценивают независимо от отношения к нему домашних. Поэтому взрослым необходимо в своих оценочных суждениях в отношении ребёнка быть объективными.

Педагогический эксперимент, проведённый в дошкольных учебных заведениях № 16 «Золотой ключик», № 23 «Берёзка», № 51 «Колосок» Винницы (анкетирование воспитателей и родителей воспитанников), убедил нас, что для продуктивной социально-педагогической работы с будущими первоклассниками необходима качественная подготовка воспитателей к социальному взаимодействию с воспитанниками. Поэтому проблема соответствующей профессиональной подготовки будущих воспитателей в условиях высшей школы должна разрешаться с учётом аспектов подготовки будущих специалистов к социальному взаимодействию с детьми дошкольного и младшего школьного возраста.

Целью подготовки студентов специальности «Дошкольное образование» к формированию социальной зрелости будущих первоклассников является обеспечение готовности специалистов к социально-педагогической работе с воспитанниками, т. е. соответствующей их мотивации к социально-педагогической коррекции; формирование системы психолого-педагогических знаний о проблеме социализации детей различных возрастных групп; становление гибких умений и навыков диагностики и коррекции социального взаимодействия детей дошкольного возраста. Таким образом, процесс подготовки будущих воспитателей дошкольных заведений должен предусматривать возможности самоподготовки и разнообразные организационные коллективные формы повышения мотивации специалистов дошкольного образования к аспектам социализации детей, углубления их представлений о принципах, содержании, этапах, организационных формах становления социальной зрелости старших дошкольников и дальнейшего формирования готовности первоклассников к школьному обучению, знакомство с элементами творческого опыта учителей-новаторов, формирование у будущих воспитателей практических навыков социального взаимодействия с детьми старшего дошкольного возраста.

По нашему мнению, для эффективного профессионального становления студентов в условиях высшей школы следует реализовать такие компоненты подготовки: мотивационный, когнитивный, процессуальный. Показателем мотивационного компонента является наличие интереса к будущей профессии, готовность к коммуникации и взаимодействию с коммуникантами различных возрастных групп. Для полноценного обеспечения этого компонента со студентами специальности «Дошкольное образование» важно систематически проводить встречи и беседы со специалистами-практиками дошкольного и начального образования, обсуждение с ними острых проблем начала школьного обучения, просмотр видеозаписей занятий и уроков со старшими дошкольниками и первоклассниками.

Когнитивный компонент подготовки специалиста предполагает становление у студентов необходимых психолого-педагогических знаний для проведения целесообразной педагогической коррекции, диагностических методик для профессионального сопровождения становления социальной зрелости детей старшего дошкольного возраста. Данный компонент готовности может быть сформирован у будущих специалистов на лекционных, практических и лабораторных занятиях по дисциплинам психолого-педагогического цикла, на семинарских занятиях по педагогическим спецкурсам и спецсеминарам, при подготовке рефератов по проблеме готовности ребёнка к школьному обучению, в ходе выступлений на научных и научно-практических конференциях, теоретических семинарах специалистов дошкольного образования.

Основными составляющими процессуального компонента готовности будущих специалистов к социальному взаимодействию с дошкольниками является практическое усвоение принципов, методов, форм организации, средств воспитания и становление на этой основе навыков диагностики, формирования и коррекции коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста. Студенты должны осознавать цели образования, определять основные направления воспитательной работы в дошкольном учебном заведении: владение содержанием воспитательной работы в каждой возрастной группе дошкольников, понимание специфики её планирования; создание оптимальных условий для достижения целей воспитания и реализации его содержания; оценивание результатов воспитательной работы, её контроль и коррекция.

Данный компонент готовности у студентов максимально формируется при изучении таких дисциплин, как «Дошкольная педагогика», «Общая психология», «Возрастная и педагогическая психология». Также полноценной поддержкой учебного процесса и реальной подготовкой к будущей деятельности следует назвать педагогическую практику, которая обеспечивает естественное соединение общенаучной, теоретической и практической подготовки студентов учреждения высшего образования, является одним из средств успешного развития их профессиональной компетентности.

Для определения реального состояния подготовки будущих воспитателей к формированию социального взаимодействия со старшими дошкольниками нами был проведён опрос студентов IV курса специальности «Дошкольное образование» Винницкого государственного педагогического университета имени Михаила Коцюбинского, в ходе которого будущие специалисты дали ответ на вопросы об уровне сформированности профессиональных знаний, умений и навыков. Обобщённые результаты готовности будущих воспитателей к социально-педагогической работе с детьми старшего дошкольного возраста продемонстрировали, что только 10% студентов можно отнести к высокому уровню сформированных профессиональных навыков, около 50% респондентов продемонстрировали средний уровень готовности, 40% будущих воспитателей имеют начальный уровень знаний и навыков в профессиональной деятельности.

Заключение. Для эффективной подготовки будущих воспитателей к формированию социальной зрелости будущих первоклассников в профессиональном обучении студентов высшей школы должны быть полноценно реализованы три компонента готовности: мотивационный, когнитивный и процессуальный. В учебно-воспитательном процессе необходимо сбалансировать возможности содержания профессиональной подготовки, активных методов, форм и средств познавательной деятельности студентов, обеспечить целесообразную организацию взаимодействия субъектов педагогического процесса.

Список цитируемых источников

1. Про дошкільну освіту [Електронний ресурс] : Закон України від 11.07.2001 р. № 2628-III. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/2628-14> (дата звернення: 27.12.2015).
2. Гончаренко С. У. Украинский педагогический словарь. Киев : Либідь, 1997. 376 с.
3. Дети и социум: особенности социализации детей дошкольного и младшего школьного возраста : моногр. / А. М. Богуш [и др.] ; под общ. ред. Н. В. Гаврыш. Луганск : Альма-матер, 2006. 368 с.

Н. В. Литвина,*кандидат педагогических наук, доцент**Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск***Т. А. Цалко***Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск*

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СФЕРЕ СОТРУДНИЧЕСТВА С СЕМЬЯМИ ВОСПИТАННИКОВ

Введение. В современных условиях эффективное функционирование учреждения дошкольного образования невозможно без взаимодействия с семьями воспитанников. Исследования целого ряда авторов (Е. П. Арнаутова, Е. М. Вроно, А. И. Захаров, Л. В. Загик, О. Л. Зверева, Т. А. Маркова) убедительно доказывают необходимость оказания родителям грамотной педагогической помощи. В то же время в литературе отмечается, что процесс организации сотрудничества педагогов с родителями воспитанников характеризуется рядом недостатков: формализмом, отсутствием согласованности, построением общения педагогов и родителей на уровне взаимных претензий.

Можно отметить существующее противоречие между потенциальными возможностями педагогов в оказании помощи родителям в воспитании детей и отсутствием у них необходимых установок, теоретических знаний и практических умений, позволяющих компетентно оказывать данную помощь. Поэтому сегодня остро стоит вопрос формирования профессиональной компетентности педагога в данной сфере. Большое влияние на её формирование оказывает содержательная методическая работа в учреждении дошкольного образования.

Цель исследования — теоретическое обоснование и экспериментальная апробация содержания, форм и методов работы с педагогами учреждения дошкольного образования в целях развития их профессиональной компетентности в сфере сотрудничества с семьёй.

Задачи исследования: раскрыть сущностную характеристику профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования в сфере сотрудничества с семьями воспитанников, разработать педагогическую модель её формирования; провести диагностику уровня развития профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования в сфере сотрудничества с семьями воспитанников; разработать и реализовать на практике программу работы с педагогами дошкольного образования в целях развития их профессиональной компетентности в сфере сотрудничества с семьёй.

Основная часть. Методологической основой исследования являются социально-философские и педагогические положения о феномене профессионализма (В. Н. Введенский, О. Л. Жук, Е. А. Жукова, И. А. Зимняя), психологическая составляющая профессиональной компетентности педагога (О. М. Краснорядцева, А. К. Маркова, В. А. Сластёнин), концепция педагогического мастерства и педагогической техники (М. В. Литвиненко, А. А. Майер, Е. А. Панько, Дж. Равен, И. И. Цыркун), положение о ведущей роли общения в профессиональной деятельности педагога (А. А. Леонтьев).

Для решения поставленных задач нами был использован комплекс методов, взаимообогащающих и дополняющих друг друга: изучение и теоретический анализ психолого-педагогической литературы, анкетирование педагогов, методика выявления коммуникативно-характерологических особенностей личности А. Н. Лутошкина, Л. И. Уманского, И. А. Френкеля, А. С. Чернышёва, методика определения уровня сформированности компонентов профессиональной компетенции, беседа с заместителем заведующего по основной деятельности в учреждении дошкольного образования, опытно-экспериментальная деятельность, методы математической и статистической обработки данных.

Профессиональная компетентность педагога дошкольного образования в сфере сотрудничества с родителями воспитанников на основе многоаспектного анализа теории и практики определяется как комплексная характеристика, обуславливающая эффективность сотрудничества педагога с родителями воспитанников, основанная на сформированных профессионально значимых установках и личностных качествах, теоретических знаниях о семье, особенностях взаимодействия семейного и общественного воспитания.

Процесс эффективного совершенствования профессиональной компетентности педагога дошкольного образования предполагает разработку педагогической модели, особенностью которой является наличие структуры, т. е. внутренней организации и взаимосвязи её компонентов, нацеленных на совершенствование педагогической реальности.

Педагогическая модель совершенствования профессиональной компетентности педагогов в сфере сотрудничества с семьями воспитанников состоит из четырёх блоков: целевого, содержательного, организационно-методического, результативного.

Целевой блок модели включает цель — повышение уровня развития профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования, достижение которой обеспечивает развитие структурных компонентов профессиональной компетентности.

Содержательный блок модели в нашем исследовании представлен разделами, определяющими построение методической работы с педагогами: «Ориентировочный раздел», «Личностное развитие педагога», «Профессионально-деятельностный раздел».

Организационно-методический блок включает в себя условия, способствующие развитию профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования, принципы, лежащие в основе построения методической работы: научности, системности, последовательности, доступности. Указанная совокупность принципов выступает оптимальной, так как её реализация обеспечит концептуальную и функциональную целостность модели и возможность эффективной реализации в работе с педагогами, учёт уровня профессиональной компетентности педагогов и их запросов, формы работы, методы организации работы.

Результативный компонент представленной модели определяет конечный результат методической работы, направленный на совершенствование профессиональной компетентности педагога дошкольного образования в сфере сотрудничества с семьёй.

Проведение первичной диагностики с использованием разных методик исследования позволило нам выявить и охарактеризовать три уровня развития профессиональной компетентности педагогов, условно обозначенных нами как высокий, средний и низкий. Каждый из уровней характеризует наличие объективно необходимых знаний для работы с родителями, профессиональные умения и навыки в области взаимодействия с родителями воспитанников, а также личностные качества и установки. Полученные данные диагностического исследования позволили установить, что у педагогов присутствует и низкий уровень развития составляющих профессиональной компетентности в сфере сотрудничества с семьёй.

Ведущим средством развития профессиональной компетентности педагогов в сфере сотрудничества с семьёй является методическая работа в учреждении дошкольного образования, так как она направлена на преодоление редукции и устаревания знаний и навыков педагогов, включает в содержание методических мероприятий новейшие разработки педагогической науки и практики, отслеживает включение в педагогический процесс полученных педагогами новых знаний и умений, позволяет осуществлять лично ориентированный подход к педагогам с учётом их достижений и трудностей.

В целях развития профессиональной компетентности педагогов в сфере сотрудничества с семьёй была разработана программа методической работы по совершенствованию профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования. Цель программы — развитие профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования в сфере сотрудничества с семьёй. Задачи программы: совершенствовать профессиональные (объективно необходимые) педагогические знания, важные для организации сотрудничества с семьёй; содействовать развитию личностных особенностей, обеспечивающих овладение профессиональными знаниями и умениями для взаимодействия с родителями; формировать профессиональные педагогические умения, необходимые в сфере сотрудничества с семьёй. Разделы программы: «Ориентировочный раздел», «Личностное развитие педагогов», «Организация сотрудничества с семьёй».

Методическая работа проводилась с использованием различных форм её организации (семинар, семинар-практикум, консультация, круглый стол, индивидуальное консультирование, тренинг, конкурс педагогического мастерства), активных методов и приёмов работы (решение проблемных ситуаций, деловые игры, мозговой штурм).

Заключение. В результате проделанной работы на контрольном этапе исследования у педагогов была отмечена динамика роста компонентов профессиональной компетентности.

Основные изменения в процессе реализации программы произошли в содержательном и профессионально-деятельностном структурных компонентах профессиональной компетентности и проявились в расширении знаний педагогов о семье, специфике семейного воспитания, современных принципов организации общения с родителями воспитанников, стремлении организовывать компетентное общение с родителями, поиске индивидуального подхода к каждому родителю, внедрении нетрадиционных форм и методов организации общения с родителями.

Для значимых изменений в личностном компоненте необходим более длительный период развития установок и качеств, составляющих содержание этого компонента. Положительными тенденциями в развитии этой составляющей профессиональной компетентности служит понимание педагогами необходимости целенаправленного содержательного общения с родителями, осознание специфики и ведущей роли семьи в воспитании детей, необходимости оказания квалифицированной помощи родителям, формирование потребности в профессиональном совершенствовании по данной проблеме.

Е. Л. Малиновский,
кандидат психологических наук, доцент
Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка», Минск

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СУПРУГОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ УДОВЛЕТВОРЁННОСТИ БРАКОМ

Введение. Последний всплеск активности в изучении семьи приходится на середину 90-х годов прошлого столетия, когда интерес к проблеме супружеской совместимости становится опосредованным личностными характеристиками и ценностными ориентациями брачных партнёров. Об этом свидетельствуют такие авторы, как Ю. Е. Алешина, Е. В. Антонюк, К. Витек, А. Н. Волкова, Т. В. Галкина, Т. А. Гурко, Р. Г. Гурова, А. К. Дмитриенко, В. Н. Дружинин, Е. М. Жогаль, Е. А. Клещёва, Д. Майерс, И. Г. Малкина-Пых, В. В. Матина, Т. М. Мишина, Н. Л. Москвичева, Б. М. Петухова, В. И. Слепкова, А. С. Спиваковская, В. В. Столин, М. А. Токмакова, В. С. Торохтий, Н. Н. Обозов, Д. В. Ольшанский, А. П. Ощепкова, Н. Н. Уварова, Н. Ф. Федотова, Э. Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. Актуальность нашего исследования приобретает большую значимость в связи с апелляцией психологии постмодернизма к принципу ризомы (Р. Гваттари, Ж. Делез), необходимости нахождения топологического способа структурирования как в отношении знания, так и мировосприятия в целом. Для описания этого принципа в наибольшей степени подходят понятия контекста переживаний, взаимодействия (Э. Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис). В качестве «событийности» (М. М. Бахтин), опосредствующей межличностный контакт супругов, мы рассматриваем их ценностные ориентации, которые являются стержневой, базисной характеристикой личности. Тогда удовлетворённость браком определяется отражением в субъективной оценке супругов характера их взаимоотношений. Мы убеждены в том, что никакие профилактические (тем более коррекционные) мероприятия не приведут к позитивным изменениям, если супруги самостоятельно не выработают систему научных представлений и нравственно-экологических ценностей здорового образа жизни. Таким образом, целью нашего исследования стало изучение фактора опосредования удовлетворённости супружескими отношениями содержанием и характером ценностных ориентаций брачных партнёров.

Основная часть. Исследование для определения уровня удовлетворённости браком в контексте его ценностного опосредствования проводилось в 2014—2015 годы среди родителей (23 мужчины и 27 женщин) детей, посещающих государственное учреждение дошкольного образования «Ясли-сад № 27 г. Барановичи», а также среди 96 студентов (74 девушки и 22 юноши) факультета психологии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка». Общую выборку в эмпирическом исследовании составили 146 респондентов, из которых выделены 30 семейных пар в возрасте 18—45 лет. Среди респондентов оказались представители самых разных сфер деятельности — от домохозяек до предпринимателей. Все семейные пары состоят в браке от 7 месяцев до 25 лет, 26 семейных пар имеют детей в возрасте от 3 месяцев до 25 лет, 12 семей с двумя детьми, 14 семей имеют одного ребёнка, 4 пары не имеют детей. Средний возраст детей — 11 лет, мужчин — 35 лет, женщин — 34 года. Разница в возрасте у большинства пар составляет от 1 года до 5 лет. Наибольшая разница в возрасте супругов 7—13 лет. Выборка была условно разделена на две группы. К первой группе относились пары, состоящие в официальном браке, но с небольшим стажем семейной жизни и имеющие детей, а ко второй — пары, состоящие в официальном браке продолжительное время и, как правило, имеющие несколько детей. Образовательный уровень большинства респондентов составляет средний (38%), незаконченный высший (42%) и высший (30%) показатель. Исследование проводилось в форме письменного опроса, которому предшествовала беседа на тему «Любовь и семейные ценности: кризис или развитие». В исследовании использовался «Тест-опросник удовлетворённости браком» В. В. Столина, Г. П. Бутенко, методики «Рольные ожидания и притязания в браке» А. Н. Волковой и «Ценностные ориентации» М. Рокича.

Анализ и интерпретация результатов опроса показали, что иерархия ценностей семьи у опрошенных различна. Большинство респондентов (более 75%) считают, что экономический фактор оказывает влияние при создании семьи, при этом возлагая надежду на государство в помощи молодым семьям (льготы, кредит). Для 24% тестируемых основными причинами заключения брака традиционно остаётся любовь и желание создать семью. Такие культурные ценности, как брак и деторождение, имеют для них первостепенное значение. Остальные показатели опроса касались преобладающего в анкетах оптимального возраста для вступления в брак: для женщин — 21—25 лет, для мужчин — 25—30 лет. Регистрация отношений для 65% респондентов не является обязательной, но многие молодые люди живут (хотят жить) в незарегистрированном браке, но планируют зарегистрироваться в будущем. Также большинство молодёжи толерантно к фиктивным и неравным бракам, более 55% не приветствуют

однополое браки и браки по принуждению. Гостевой и гражданский браки и брак в случае внеплановой беременности приблизительно половина опрошенных считает нормой, такое же процентное соотношение характерно для наличия брачного контракта в браке, причём брачный контракт в сознании респондентов мужского пола (это около $\frac{1}{4}$ выборки) — возможность регулирования семейно-брачных отношений. Большинство опрошенных (60%) положительно относится к венчанию в церкви, однако половина из них не считает это таинство обязательным. Торжество, по мнению $\frac{2}{3}$ опрошенных, является желательным при оформлении семейно-брачных отношений, приблизительно столько же считает, что наличие детей в браке обязательно. В установках студентов имеет место тенденция нуклеаризации ($\frac{2}{3}$ респондентов в браке хотят жить отдельно от родителей). Абсолютное большинство девушек планирует создать семью в возрасте около 25 лет, юноши — около 30 лет. В будущем основная масса опрошенных планирует регистрировать свой брак, венчаться в церкви, справлять свадебное торжество, не заключать брачный контракт, иметь в среднем одного-двух детей.

В инструментальном плане интерпретация данных опроса выявила структуру соотношения ценностей семьи с определением гендерных позиций. Мужчина готов нести ответственность за материальное благосостояние семьи, а женщина — за эмоциональное и хозяйственно-бытовое поддержание внутрисемейной среды. Данные опроса подтверждают жизнестойкость поло-ролевой традиции, передающейся от родителей к детям. Это выгодно выделяет будущее белорусской семьи на фоне распространяющегося в мире отчуждённого индивидуализма, релятивизма и глобализации. Анализируя данные восприятия респондентами содержания семейно-брачных отношений, можно прийти к выводу, что семья воспринимается ими, в первую очередь, как союз людей, которые имеют крепкие связи, построенные на уважении, любви, взаимопонимании, поддержке (52% в совокупности позиций). Во вторую очередь, понятие «семья» у опрошенных ассоциируется с взаимоотношениями людей, связанными кровными узами: родителями и детьми, людьми разных поколений (34%). Для подтверждения ценностного опосредования удовлетворённости супружескими отношениями изучались факторы обусловленности принятия ролей и ролевых ожиданий, сочетавшиеся с данными методики ценностных ориентаций. В результате тестирования респонденты разделились на четыре категории: достаточно благополучный брак, условно-благополучный брак, рискованный брак, неблагополучный брак. В сумме по всей выборке оказалось, что мужчины более удовлетворены браком (средний балл 39,3), чем женщины (средний балл 25,4). Количество не удовлетворённых браком женщин имеет нормальное распределение от категории условно-благополучный брак в сторону увеличения до категории неблагополучный брак. Большинство супругов по-разному оценивают свой брак, т. е. находятся в разных категориях. Разница оценок удовлетворённости браком между мужем и женой от 1 до 10 баллов — 29 пар, от 11 до 20 — четыре пары. Только семь пар из всей выборки одинаково оценивают свой брак.

В итоге на основании теста удовлетворённости браком все участники исследования были объединены из четырёх категорий в две группы: удовлетворённые браком (45 человек) и не удовлетворённые браком (15 человек), которые засвидетельствовали о реальном распределении ролей в семье, ролевых ожиданиях супругов и ролевой адекватности супружеской пары в пяти сферах семейного взаимодействия. Анализ соответствия семейных ценностей с использованием коэффициента Пирсона выявил две наиболее значимые из влияющих на удовлетворённость браком сферы ценностных ориентаций: внешняя социально-ролевая активность (коэффициент корреляции Пирсона r_{xy} равен 0,39, что достоверно для второго уровня значимости $r_{ст}$, составляющего 0,33), эмоционально-психотерапевтическая функция социализации семьи с привлечением технологий практической деятельности психолога (в особых случаях — церкви) для женщин (r_{xy} составляет 0,41 при $r_{ст}$, равном 0,33). На данном фоне весьма характерной оказалась тенденция, по которой респонденты-женщины (более 56%) в значительной мере, по сравнению с мужчинами (около 25%), отмечают потребность в самореализации, предполагающей достижение такого социального статуса или роли, вследствие которого повышается материальное состояние семьи. Из предложенных ценностных характеристик в качестве наиболее значимых, по сравнению с женской выборкой (пропорция 2 : 1; коэффициент различия Стьюдента $t_{xy} = 2,060 > t_{ст} = 2,00$ при $p < 0,05$), мужчины отмечают интимные отношения. Эмпирическое исследование показало, что ослабление культурно-психологического фактора опосредования супружеских отношений часто приводит, даже при наличии характерно значимого для женщин (r_{xy} равняется 0,374 при $r_{ст}$, составляющем 0,36) материально-экономического обеспечения семьи, к утрате смысла жизни, а также экзистенциальной зависимости от обстоятельств и внешнего для семьи авторитета.

Заключение. Проведённое исследование даёт основание для выводов относительно, во-первых, общего понимания партнёрами контекста долга, ответственности, культурного и профессионального интереса, самоуважения через социально-психологическую перцепцию и индивидуальную рефлексию, что служит удовлетворённости браком. Во-вторых, для обеспечения эмоциональной устойчивости семейной жизни женщины склонны к когнитивно-социальному подкреплению своих переживаний в виде, например, консультирования и психологического тренинга либо в виде аффилиативного утешения в христианской общине. Таким образом, чувство удовлетворённости браком социально либо религиозно ориентированно, причём шкала этой ориентаций аксиологически отражает саму брачную жизнь, обеспечивает её здравым смыслом и защитой при наличии генетической предпосылки событийной любви.

ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВАЛЬДОРФСКОГО ДЕТСКОГО САДА

Введение. Вальдорфская педагогика — это совокупность методов и приёмов воспитания и обучения, способствующих развитию человека на основе целостного взаимодействия телесных, душевных и духовных факторов. Первая вальдорфская школа была открыта Р. Штейнером в 1919 году в Германии (Штутгарт) для детей рабочих фабрики «Вальдорф-Астория». Движение за открытие вальдорфских школ началось после Второй мировой войны, охватив многие страны. К 1990 году в мире насчитывалось около 500 вальдорфских школ и около 1 000 детских садов. Вальдорфские школы дают полное среднее образование (12 лет обучения).

Вальдорфские школы ставят своей задачей воспитание духовно свободной личности. Сторонники этой системы обучения видят в ней не систематическую и нормативную научную дисциплину, а «искусство пробуждать» скрытые в человеке природные задатки. В основе этого искусства — многосторонняя разработка Р. Штейнером эстетических идей Ф. Шиллера и И. В. Гёте. У каждого педагога существует своё представление о человеке, которое неосознанно влияет на формирование педагогических взглядов учителя. Известно, что каждая педагогическая теория или отдельно взятые педагогические методы так или иначе основываются на определённых представлениях о человеке.

Вальдорфская педагогика также опирается на учение о человеке. Учитель, используя в своей работе лишь отдельные элементы, не сможет приблизиться к пониманию её сущности. Если же педагог поймёт учение о человеке и будет применять его на практике, он самостоятельно сможет разработать свою практическую дидактику и методику — иногда в формах, отличающихся от разработанных другими [1].

В современном мире взаимодействует множество различных психологических и философских направлений человеческой мысли, одно другого сложнее в своих теоретических построениях. Но если попытаться найти их внутренний стержень, исходную точку, тогда все философские модели можно разделить на две основные группы в соответствии с тем, как они определяют человеческую индивидуальность.

К первой группе можно отнести теории, которые не оставляют за человеком права на существование у него свободной духовной индивидуальности. Человек предстаёт как продукт неумолимых природных законов, так как является результатом более длительного эволюционного процесса.

Сущность человека в контексте данных мировоззренческих концепций определяется, с одной стороны, наследственностью, с другой — окружением, т. е. человек — это комбинация генов, генотип, который даётся ему при рождении. На эту базовую программу влияет в большей или меньшей мере окружающий мир [2].

Вальдорфская педагогика исходит из иного понимания человеческой сущности. Несомненен тот факт, что человек наследует многие качества, а окружение, среда, факторы внешнего воздействия также оказывают огромное влияние на его развитие. Но, составляя картину человека, лежащую в основе вальдорфской педагогики, принимается во внимание ещё одна важная сторона человека, которую определяют понятием «человеческая индивидуальность». Человеческая индивидуальность не является следствием или проявлением генотипа или обусловленности среды, а является самоценной духовной сущностью человека. Это духовное человеческое начало (человеческое «Я») невозможно воспринять с помощью органов чувственного восприятия. Но каждый из нас с уверенностью ощущает его проявление в себе самом или в близких людях [3].

В вальдорфской педагогике человеческое мышление рассматривают не как способность вещества, а как способность самого человека. Эта способность проистекает из того сущностного духовного «Я» человека, которое мыслит и творит не в материальном вещественном мире, а в мире духовного бытия. Эта духовная индивидуальность человека, его духовное «Я» является центром человеческой свободы и творчества. Именно внутренняя духовная сущность стоит над природными и средовыми факторами, воздействующими на человека. Ведь человек, рассматриваемый лишь как продукт наследственности и окружения, не может обладать ни силой творчества, ни внутренней свободой. Эти принципы воспитания стали основой создания вальдорфского детского сада, созданного в 1925 году Э. Грюнелиус.

Основная часть. В педагогическом процессе современного дошкольного образовательного учреждения можно реализовывать идеи вальдорфской педагогики, организовывать различные виды деятельности, используя опыт вальдорфского детского сада. Дети собираются в течение первого часа

после открытия детского сада. Малышей передают с рук на руки, старшие сразу оставляют своих матерей, некоторые совершенно самостоятельно или небольшими группами входят внутрь. Сняв верхнюю одежду и надев тапочки, они здороваются с воспитателем, который всегда в это время чем-то занят. Малыши охотно остаются подле него, наблюдая за его работой или помогая, старшие же бегут дальше и начинают играть. Они составляют столы и этажерки, развешивают занавески — устраивают жилище.

В другой раз это будет карета скорой помощи, пожарная машина или мусоровоз, пароход. Четырёх-, пятилетние дети охотно вытаскивают лошадку и тележку или строят поезд, в котором можно возить камни, еловые шишки и пр., пеленают и кормят кукол, выносят их на прогулку. Ребёнок надевает накидку или платок и превращается в маму, медсестру или почтальона.

Воспитатель — полюс покоя среди этой шумной суеты. Хотя сам он занят работой, но успевает с интересом участвовать в детских затеях, заботится о том, чтобы жизнь этой большой семьи шла упорядоченно и с пользой. Из множества повседневных занятий воспитатель выбирает простые и обозримые, которым дети легко подражают: стирка, выпечка хлеба, приготовление завтрака. Временами он оставляет своё рабочее место, чтобы отпраздновать с группой детишек день рождения куклы или совершить путешествие на пароходе, или кому-нибудь помочь. Он обращает внимание на конфликтные ситуации и стереотипы поведения и обращается к соответствующему ребёнку [4].

Когда время игр подходит к концу, воспитатель прибирает своё рабочее место. Заметив это, дети начинают общую уборку. Через 7—10 мин в этот процесс включаются все. Когда комната подметена и дети побывали в умывальной, они собираются для общей ритмической игры: стихи в сочетании с подвижными играми, песни и игры с пением. Содержание большей частью ориентировано на время года, типичные крестьянские работы или на соответствующие явления природы. Ежегодные христианские праздники тоже занимают значительное место и образуют кульминацию детсадовских будней. Поскольку довольно длительное время изо дня в день повторяются одни и те же игры и песни, у детей их накапливается большой запас.

В иных детских садах этим ритмическим играм предшествует так называемый утренний кружок, в котором читают молитвенные изречения и поют утреннюю песню. В большинстве же детских садов этим подводится итог первой половины дня. Потом все идут завтракать. Завтрак включает хлеб, мясли или другие злаковые блюда; в дополнение к этому подают фрукты или морковь и чай [5].

Теперь наступает время, когда дети могут играть каждый сам по себе. Большей частью это происходит в саду, в песочнице или на прогулке в парке. В конце первой половины дня дети ещё раз собираются все вместе, чтобы послушать сказку. Воспитатель рассказывает не театрально, а скорее монотонно-эпически, но при этом тепло и живо. Он не допускает никаких вариаций в рассказе, ведь дети тотчас это заметят и поправят, поскольку на протяжении длительного времени ежедневно слушают одну и ту же знакомую сказку. Большей частью выбор падает на сказки братьев Гримм. По стилю, композиции и содержанию они особенно подходят для того, чтобы оживить и обогатить душевную жизнь ребёнка такого возраста [6].

Весь день разделяется, таким образом, на два больших временных промежутка, в течение которых дети занимаются деятельностью в соответствии с возрастом. Побуждением к этому служит богатый игровой материал, а также пример воспитателя, который попеременно занимается всевозможными необходимыми домашними делами. Кроме приготовления завтрака, выпечки хлеба сюда относится также штопка, глажение, починка игрушек или художественная деятельность, например, рисование акварелью. Благодаря такому широкому диапазону деятельности каждый ребёнок в своё время и по-своему находит для подражания именно то, что отвечает его развитию, т. е. выбор, чему и как подражать, предоставлен ребёнку. Два коротких периода отведены совместной деятельности (ритмические игры и завтрак, а также прослушивание сказки). Переход от свободных игр к общим занятиям представляет собой как бы глубокий вдох и выдох.

Такой распорядок дня в детском саду сегодня требует помощи родителей. Дети, привыкшие дома к сказочным пластинкам и телевизору, уже при свободной игре вносят сумятицу. Эта тенденция ещё усиливается, когда начинаются общие занятия. Часто лишь примерно через полгода такие дети начинают непринуждённо и открыто включаться в жизнь группы и не мешать другим заимствованными из телевизионных зрелищ жестами и возгласами. Тот, кто хотя бы на время отдаёт своего ребёнка в такой детский сад, скоро заметит, что домой он приходит полный сил и приносит с собой впечатления, которые меняют повседневную жизнь семьи. Так, некоторые дети говорят дома, что надо молиться перед едой. Другим хочется ещё раз спеть песню с братьями, сёстрами и родителями или послушать любимую сказку [7].

Заключение. Педагогика вальдорфского детского сада соответствует жизненным потребностям детей этого возраста. Утром ребёнок, прежде всего, хочет снова быть со своим окружением. При этом в нём оживают события минувшего дня или последней недели, и он охотно повторяет и углубляет их в игре. Ребёнку такого возраста недостаточно одноразового опыта. Он стремится расширить его, повторить, связать себя с ним. В результате его воля сама собой укрепляется. Вот на это воспитание воли и ориентирован весь распорядок дня в детском саду, ибо жизнь чувств и мыслей в этот период развития ещё не настолько выступает на передний план, как потребность деятельности.

Список цитируемых источников

1. Штейнер Р. Воспитание ребёнка с точки зрения духовной науки. М. : Парсифаль, 1993. 40 с.
2. Пониманская Т. И. Дошкольная педагогика : учеб. пособие. Киев : Академиздат, 2013. 464 с.
3. Дичковская И. Н. Инновационные педагогические технологии : учеб. пособие. Киев : Академиздат, 2004. 352 с.
4. Грюнелиус Э. М. Вальдорфский детский сад: воспитание детей младшего возраста. М. : Мир кн., 1992. 72 с.
5. Там же.
6. Самые лучшие методики воспитания детей / авт.-сост. Б. Бах. М. : АСТ, 2009. 318 с.
7. Там же.

УДК 37.022

О. А. Мельник

Государственное учреждение образования «Академия последипломного образования», Минск

ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Введение. В докладе Международной комиссии по образованию ЮНЕСКО в 1997 году было провозглашено, что воспитание и обучение должны содействовать тому, чтобы, с одной стороны, человек осознал свои корни и тем самым мог определить место, которое он занимает в современном мире, а с другой — привить ему уважение к другим культурам.

Поликультурная педагогика, вобравшая в себя основные идеи культуры мира — сравнительно молодая отрасль научного знания. Она возникла на рубеже веков как педагогическая реакция на глобализацию, межличностные, межгрупповые и межэтнические конфликты, различные дискриминационные явления, классовые, политические и религиозные противоречия. Целью поликультурной педагогики является стремление создать общество, в котором культивируется уважительное отношение к личности, защита достоинства и прав каждого человека. Поликультурное образование и воспитание основываются на принципах толерантности, уважения к иным народам и культурам, равенства и сосуществования социальных групп, представителей различных рас, религий, этносов.

Основная часть. Проблему образования и воспитания детей в полиэтническом обществе трудно переоценить, поэтому необходимо создать в учреждениях образования концепцию культурного синтеза и интеграции детей в единое общество. Однако как бы ни был велик объём передаваемой информации, ребёнок не может быть подготовлен к межкультурному взаимодействию, пока не получит адекватного воспитания. Поэтому значительная часть моделей поликультурного образования делает акцент скорее на воспитании, чем на образовании. Простой передачи знаний о культурно-этническом разнообразии мира недостаточно — ребёнок должен путём своего жизненного опыта открывать для себя сходство и различие с другими.

Развитие национального самосознания подрастающей личности следует рассматривать как специфический и необходимый результат её самореализации. В этом случае процесс этнического самоопределения личности в гуманистической парадигме носит не только адаптационный, но и зависимый от собственной активности субъекта характер [1].

Критерии, которым должна отвечать поликультурная среда: отражение в образовательном процессе гуманистических идей; характеристика уникальных самобытных черт в культурах народов Республики Беларусь и мира; раскрытие в культурах белорусского народа общих элементов и традиций, позволяющих жить в мире и согласии; приобщение обучающихся к мировой культуре; раскрытие процесса глобализации, взаимозависимости стран и народов в современных условиях.

В образовании существуют три направления, в которых развиваются поликультурные идеи: изучение национальных культур (своих и чужих) с обсуждением проблем национального возрождения и национальной самобытности; организация межкультурного диалога в различных его вариантах; приобщение к демократическим, гуманистическим общечеловеческим и этнокультурным ценностям в том виде, в каком они понимаются сторонниками поликультурного образования [2, с. 40].

Все три направления развития поликультурных идей имеют одну общую цель — содействовать поликультурной социализации личности, охраняя при этом национальную самобытность и уникальность каждой культуры, нации, этноса. Необходимость разработки фундаментальных концепций воспитания, а также создание новых образовательных программ требуют от специалистов системы дошкольного образования знания взаимодействия мировой культуры и историко-культурного опыта народов. Учреждения образования должны стараться прививать обучающимся такие черты, как толерантность, такт, снисходительность, доверие, доброжелательность, умение слушать и не осуждать других.

Практическое осуществление поликультурного образования невозможно без разработки программы подготовки педагога к профессиональной деятельности в поликультурной среде, которая бы охватывала все аспекты образовательного процесса учреждения образования. Целевым ориентиром при разработке такой программы выступает профессиональная компетентность преподавателя.

В связи с этим особую актуальность приобретает формирование поликультурной компетентности у педагогов. Для педагога данное качество имеет и профессиональное значение. Как справедливо отмечает Г. Д. Дмитриев, именно педагогам особенно важно «уметь работать с различными в культурном отношении людьми, правильно понимать человеческое различие, быть толерантными к ним, уметь утверждать своими личными делами и словами культурный плюрализм в обществе» [3, с. 116]. Поэтому содержание поликультурной компетентности педагога должно быть шире, чем у иных граждан. Процесс формирования поликультурной компетентности специалистов образования включает два взаимосвязанных аспекта: подготовку педагогов к жизнедеятельности в поликультурном обществе и их педагогическую подготовку к осуществлению образовательного процесса с опорой на идеи поликультурного образования.

Под поликультурной компетентностью педагога понимается совокупность определённых качеств (свойств) личности с высоким уровнем интеллектуальных знаний, профессионально-педагогических умений и навыков, позволяющих осуществлять образовательную деятельность в ракурсе поликультурного образования.

Формирование поликультурной компетентности проходит несколько фаз, которые требуют длительной психологической подготовки и внутреннего настроя, так как специалисту приходится преодолевать собственные стереотипы, воспитывать в себе некий образец отношения к представителям иных культур.

М. Б. Парагульков предложил следующие стадии формирования поликультурной компетентности: осознание культурного разнообразия, самостоятельная подготовка, эмпатия.

Являясь продуктом определённой культуры с её ценностями, приоритетами, мировосприятием, каждый индивид имеет свою собственную ментальную парадигму, сквозь призму которой он воспринимает мир. Задача педагога — осознать многообразие культур и «встроиться в радугу» культурных парадигм учащихся, создавая коммуникационную матрицу в аудитории в режиме обратной связи.

Преподавание в поликультурной среде требует длительной самостоятельной подготовки. Во-первых, необходимо формировать психологическую установку положительного отношения к многонациональной среде. Во-вторых, самостоятельная подготовка педагога должна включать изучение систем межличностных отношений, морально-психологической атмосферы в многонациональном коллективе, накопление знаний о культурных, этнических и религиозных особенностях своих студентов, а также индивидуальные характеристики каждого из студентов.

Эмпатия — способность распознавать, улавливать чувства и потребности студентов, обусловленные их культурными особенностями. Эмпатия является одной из главных характеристик компетентного педагога. Суть поликультурной компетенции заключается в том, чтобы различать влияние индивидуального на поведение студентов и влияние культуры [4, с. 14].

Профессиональное содержание поликультурной компетентности педагога связано со следующими аспектами: осознание поликультурных особенностей профессионального окружения, в том числе детского коллектива, связанных с национально-религиозной, возрастной, гендерной и иной принадлежностью, уважительное отношение к ним; умение действовать сообразно культурным особенностям субъектов педагогической деятельности, сохраняя при этом собственную культурную идентичность; способность организовать конструктивное межкультурное взаимодействие в коллективе и использовать межкультурные различия для обогащения личного культурного опыта субъектов взаимодействия; знание и учёт психологических особенностей восприятия и поведения личности, обусловленных её культурной принадлежностью; способность обеспечивать поликультурную направленность образовательно-воспитательного процесса, прогнозировать, предупреждать и разрешать межкультурные конфликты в коллективе [5].

Представляется логичной следующая иерархическая целевая последовательность процесса формирования поликультурной компетентности педагогов: от освоения общесоциального содержания межкультурных взаимодействий до экстраполяции этого содержания в коммуникативную сферу профессиональной деятельности и, далее, к подготовке педагогов к осуществлению поликультурного воспитания обучающихся.

Полноценное освоение педагогами всей совокупности общесоциальных и профессионально ориентированных поликультурных знаний и умений, ценностей и мотивов поведения, стратегий поведения и деятельности будет свидетельствовать о сформированности у них поликультурной компетентности.

Заключение. Сложившееся образовательное пространство обусловило проблему создания такой системы образования, которая органически сочетала бы в своём развитии индивидуальные, национальные и мировые культурно-образовательные потребности и интересы. Стратегическим направлением для этого является научное обеспечение всех звеньев образования, ориентированных на последовательное развитие личности, её самоопределение, самоориентацию в условиях многоязычного

и поликультурного пространства, приобщение её к высшим достижениям мировой и национальной культуры; на возрождение в обществе гуманистических общечеловеческих ценностей и идеалов свободы, добра, человеческого достоинства, гражданственности, патриотизма и коллективизма. Таким образом, поликультурная профессионально-педагогическая компетентность расширяет и уточняет понятие профессиональной компетентности педагога.

Список цитируемых источников

1. Фрейд З. Психология и защитные механизмы. М. : Педагогика, 1993. 140 с.
2. Аморкина Е. А. Ценности толерантности в среде современных школьников // Нар. шк. 2004. № 4. С. 40—42.
3. Дмитриев Г. Д. Многокультурное образование. М., 1999. 208 с.
4. Парагульков М. Б. Межкультурная коммуникация в контексте образовательной системы: формирование поликультурной компетенции педагога // Образование в соврем. шк. 2004. № 3. С. 13—15.
5. Дмитриев Г. Д. Многокультурное образование.

УДК 378.147

Г. А. Никашина,

кандидат педагогических наук, доцент

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ОПЕРЕЖАЮЩЕГО РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ

Введение. В условиях современной социокультурной ситуации непредсказуемость развития общества предполагает изменение взглядов человека на окружающий мир, быструю адаптацию к изменяющимся условиям, осмысление и оценку своих возможностей. Безусловно, такой процесс требует развитого интеллекта, творческого отношения к действительности, умения выжить при разных жизненных обстоятельствах. Немаловажную роль в их развитии играет образование. Поэтому особую значимость приобретает определение концептуальных подходов к обучению исходя из современных реалий развития социокультурной ситуации в обществе, а также необходимость поиска и разработки качественных моделей развития обучающихся, подходов к образовательному процессу в условиях учреждения высшего образования.

Основная часть. Одной из перспектив совершенствования образовательного процесса в условиях учреждения высшего образования является актуализация ноосферного образования, направленного на раскрытие потенциала разума человека, внутренних ресурсов его личности, выявление творческих возможностей и укрепление резервов здоровья. В частности, А. И. Субетто отмечает, что в настоящее время нужен переход образования к новой парадигме своего осуществления, который связан с формированием нового человека «как условия спасения человечества от экологической гибели через подъём качества человека, его разума, сознания, духовно-нравственных оснований» [1, с. 14].

Следует отметить, что всемерное расширение человеческих возможностей является центральным вектором научно-технического прогресса и развития общества. Поэтому в качестве предмета опережающего развития обучающихся мы определили интеллектуально-творческий потенциал, который представляет собой ресурс потенциального изменения, предопределяющий дальнейшую перспективу развития универсальных способностей. При этом сущность опережающего развития интеллектуально-творческого потенциала предполагает не ускорение и не интенсификацию процесса обучения, а обогащение содержания, условий и способов осуществления учебной деятельности, создающих предпосылки к активному созреванию качественно новых потенциальных образований интеллектуально-творческого потенциала. В частности, особое методологическое значение имеет формирование у студентов умения мыслить и создавать новые знания, управлять процессами их адаптации с учётом сложившихся традиций и тенденций в дальнейшем развитии человека и общества. Воспроизводство новых знаний обусловлено цивилизационными общественными изменениями, увеличением роли информации, знаний и информационных технологий в жизни человека, нарастающей информатизацией социума, созданием глобального информационного пространства. В частности, А. С. Киселёв отмечает, что теоретическое знание и информатизация, социальная структура приобретают новое значение в связи с преобразованиями в области технологий, структуры производства, но одновременно происходят радикальные перемены в самом человеке, его менталитете. По его мнению, «вхождение в новый век и новое тысячелетие требует инновационного опережающего обучения, где главной функцией становится

не подготовка к жизни, а прямое включение каждого конкретного индивида в гущу жизненных процессов, его саморазвитие и непрерывное самообразование. При этом инновационная цивилизация стимулирует творческое начало, прежде всего, у молодого поколения» [2, с. 58]. В. П. Зинченко утверждает, что новое «знание строится как живой образ, живое слово, живое движение, живое действие, отражает позицию, при которой учитель и обучающиеся осуществляют совокупное действие по пониманию». А естественное и творческое понимание построенного знания выполняет функцию «лучей» при определении границ зоны ближайшего развития, «горизонта понимания» [3, с. 289]. Необходимостью, как считает М. М. Бахтин, становится развитие опережающей творческой мысли, оригинальной, исследовательской, не отрывающейся от богатства и сложности жизни, противопоставления формам обезличенного, штампованного, отвлечённо-книжного языка. При этом «живое» знание способствует рождению личности, «человека в человеке», его поведенческого текста», где автором выступает личность, которая «пишет самоё себя» [4]. В этом русле Г. А. Цукерман отмечает, что «встреча» обучающего и обучаемого для постижения идеи, которая может быть перенесена в креативное поле субъектов, обусловлена построением прочного «живого» знания, чтобы устремиться в будущее, опережая время [5].

Следовательно, образовательный процесс, представляя собой целостную систему, ориентированную на опережающее развитие интеллектуально-творческого потенциала студентов, направляет субъектов обучения не только на освоение предложенных знаний, но и на самостоятельное построение новых знаний, творческое освоение мира, в первую очередь, на управление своей мыслительной деятельностью. Всё это предполагает проявление у студентов познавательного интереса ко всему новому в условиях творческого освоения мира, становление и развитие интуитивного мышления, прогностической способности и проективных умений, формирование способов управления своей мыслительной деятельностью на основе понимания и осознания в условиях метадеятельности, активизацию научной исследовательской деятельности.

Построение концепта образовательного процесса опережающего развития интеллектуально-творческого потенциала студентов на уровне методологии решения поставленной проблемы определяет метадеятельностный подход, разработанный нами как теоретико-методологическая стратегия исследования. Для построения его сущности имеет методологическое значение вся система философского знания, определяющая мировоззренческие подходы к процессу познания и преобразования действительности. В частности, мы опираемся на материалистическую диалектику (принцип всеобщей взаимосвязи явления и принцип развития, закон единства и борьбы противоположностей, закон отрицания отрицания, закон перехода количественных изменений в качественные). Общие научные подходы к анализу педагогических явлений и процессов при обосновании метадеятельностного подхода обусловлены специальной методологией психологии. В частности, в качестве методологической базы его разработки является концепция метакогнитивизма, основой которой выступают следующие методологические принципы:

- детерминизма, т. е. причинной обусловленности психических явлений, опосредованных естественными и социальными условиями и изменяемых вместе с изменением этих условий;
- единства сознания и деятельности, которые не противоположны друг другу, но и не тождественны, а образуют неразрывное единство (сознание возникает, развивается и проявляется в деятельности, деятельность выступает как форма активности сознания, а само сознание обеспечивает активный характер деятельности);
- развития, отражающий, что психика может быть правильно понята и адекватно объяснена, если она рассматривается как продукт развития и в процессе этого развития;
- личностного развития, помогающий ориентироваться исследователям в индивидуально- и социально-психологических особенностях человека.

Под метадеятельностным подходом мы понимаем совокупность принципов, актуализирующих в условиях деятельности студентов знания о процессе деятельности, умение строить этот процесс на основе понимания и оценки осуществляемых действий, метакогнитивные знания о собственных навыках, способности отслеживать и регулировать свои познавательные процессы, собственные внутренние ментальные знания об этой действительности. Это «метапознание в действии», т. е. его собственно процессуальный аспект. Этот аспект метакогнитивного опыта включает в себя знание о собственных приёмах и стратегиях организации и управления процессом познания и решения теоретических и практических задач. В ракурсе процесса обучения студентов метадеятельностный подход предполагает формирование у них знаний о собственных приёмах и стратегиях организации и управления процессом познания и решения проблемных ситуаций. На основе реализации метадеятельностного подхода в условиях образовательного процесса обучающийся познаёт процессы своей внутренней интеллектуальной деятельности и внешней продуктивной деятельности.

Метадеятельностный подход основан на таких базовых теоретических положениях, согласно которым мозг как сложнейшая саморазвивающаяся система создаёт «модели» внешней и внутриспсихической реальности, и в процессе онтогенетического развития происходит усложнение этих моделей, уровень сложности и «широты охвата» которых определяют индивидуальные особенности адаптации личности; существует признание ряда результативных феноменов метапознавательной деятельности,

к которым относятся следующие феномены: упрощение восприятия поступающей информации за счёт предварительной категоризации и сознательного выбора стратегии переработки информации; способность к оценке процесса познания на различных его ступенях посредством актуализации релевантных поступающей информации областей знания и соотнесения новой информации с той структурой, в которую организована информация, составляющая ту или иную область знания для данного человека; знание индивида о своих познаниях в той или иной области как результат систематизации и структурирования всех элементов опыта, релевантных определённой области знания [6].

Следует отметить разницу между собственно познавательными и метапознавательными стратегиями. Первые помогают индивиду достичь специфической познавательной цели (например, понять текст), а вторые используются для контроля достижения этой цели (например, самоопрос на предмет понимания этого текста). Метакогнитивные компоненты, как правило, активизируются, когда познание терпит неудачу, например, непонимание текста с первого прочтения, и позволяют обучающемуся исправить ситуацию. При этом важно для актуализации метакогнитивных знаний в условиях обучения использовать проблемные и эвристические ситуации, которые запускают участие в ней метапознавательных процессов. Основной их чертой является, прежде всего, познавательное содержание проблемной или эвристической ситуации, которое является новой и проблемной для студентов. В этих условиях деятельности начинают своё становление такие функции метакогнитивных процессов, как целеполагание, мониторинг процесса решения задачи, оценка эффективности выполнения задачи, прогноз конечного результата деятельности.

Заключение. Анализ социокультурной ситуации указывает на изменение сущности образовательного процесса в условиях учреждения высшего образования, методологической основой которого являются базовые теоретические положения современной когнитивной науки. Его осуществление предполагает переход от образования знаний к образованию их понимания, актуализацию метадеятельностного подхода к процессу обучения, поиск новых образовательных стратегий, создающих условия для опережающего развития интеллектуально-творческого потенциала обучающихся.

Список цитируемых источников

1. Василенко В. Н. Ноосферное сознание в поэтике поколений. К 145-летию В. И. Вернадского : [предисл. к моногр.] // Дзюра А. И. Ноосферные предпосылки философии творчества. Вольные этюды : моногр. М. : МАКС Пресс, 2008. 140 с.
2. Киселёв А. С. Инновационная система опережающего образования в контексте социологической перспективы общественного развития. СПб. : Кн. дом, 2007. 220 с.
3. Зинченко В. П. Психологические основы педагогики. М. : Гардарики. 2002. 421 с.
4. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М. : Искусство, 1979. 424 с.
5. Цукерман Г. А. Взаимодействие ребёнка и взрослого, творящее зону ближайшего развития // Культур.-ист. психология. 2006. № 4. С. 61—73.
6. Карпов А. В., Скитяева И. М. Психология метакогнитивных процессов личности. М. : Ин-т психологии РАН, 2005. 352 с.

УДК 378.14

И. Г. Осипенко

Волковысский колледж учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», Волковыск

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Проблема здоровья детей в любом обществе и при различных социально-экономических и политических ситуациях актуальна, своевременна и достаточно сложна, так как определяет будущее страны, генофонд нации, научный и экономический потенциал общества. В современных условиях образование определяет качество жизни человека, успешность как отдельной личности, так и общества в целом. Вопросы качества дошкольного образования напрямую затрагивают оздоровительную работу в учреждениях дошкольного образования, а сохранение и укрепление здоровья детей является первоочередной задачей, обеспечивающей успешный рост и развитие личности, её духовное и физическое совершенствование. Значение раннего и дошкольного периода детства для развития личности и воспитания здорового ребёнка трудно переоценить, оно зависит не только от особенностей физического состояния детей, но и от условий жизни в семье, санитарной и гигиенической культуры, уровня развития здравоохранения и образования, социально-экономической и экологической ситуации в стране.

Вопросы охраны жизни и здоровья детей закреплены Кодексом Республики Беларусь об образовании, санитарными нормами, правилами и гигиеническими нормативами. В образовательном стандарте дошкольного образования обозначено, что «физическое развитие является одним из основных направлений развития ребёнка». Физическое развитие предусматривает формирование основ здорового образа жизни, физической культуры, физических и личностных качеств дошкольника, его активности, бодрости, позитивного отношения к миру и себе, освоение движений, формирование первичных знаний о здоровье, способах его сохранения и укрепления, формирование адаптивных способностей выживания, основ безопасной жизнедеятельности. Здоровье рассматривается как предмет здоровьесберегающих технологий, составляющими компонентами которого является физическое, психическое, социальное и нравственное здоровье [1, с. 15].

Здоровьесберегающая технология — это система мер, включающая взаимосвязь и взаимодействие всех факторов образовательной среды, направленных на сохранение здоровья ребёнка на всех этапах его обучения и развития. В дошкольном образовании предусмотрено не только сохранение, но и активное формирование здорового образа жизни и здоровья воспитанников. Очень важно, чтобы каждая технология имела оздоровительную направленность, а используемая в комплексе здоровьесберегающая деятельность в итоге сформировала у ребёнка стойкую мотивацию на здоровый образ жизни, полноценное развитие.

Основная часть. Сегодня основной целью среднего специального образования является подготовка квалифицированных специалистов соответствующего уровня и профиля, конкурентного на рынке труда, свободно владеющего своей профессией, способного к эффективной работе по специальности, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. Современному воспитателю дошкольного образования невозможно осуществлять образовательный процесс без использования современных здоровьесберегающих технологий.

Изучение темы «Воспитание здорового ребёнка», предусмотренной учебной программой по дисциплинам «Педагогика», «Методика физического воспитания», темы «Здоровьесберегающие технологии», изучаемой в рамках факультатива «Современные технологии дошкольного образования», позволило сформировать у учащихся представления о закономерностях физического, психического развития, индивидуальных особенностей воспитанников, знания о методах и приёмах формирования навыков здорового образа жизни, о профилактике негативных детских проявлений. Однако анализ деятельности учащихся во время организации образовательного процесса на практике («Наблюдения и пробные занятия», «Психолого-педагогическая», «Преддипломная») и практических занятиях по частным методикам показал, что учащиеся, владея отдельными элементами здоровьесберегающих технологий, не используют их в системе в целостном процессе обеспечения здоровьесберегающей среды в учреждении дошкольного образования. В целях выявления уровня компетенций будущих специалистов дошкольного образования в области сохранения и укрепления здоровья дошкольников было проведено анкетирование «Здоровьесберегающие технологии в дошкольном образовании». Анализ результатов анкетирования показал, что 68% учащихся владеют теоретическими положениями методики физического воспитания и развития детей раннего и дошкольного возраста, методиками формирования навыков здорового образа жизни; 63% респондентов имеют представление о содержании образовательных стандартов в области физической культуры и учебной программы дошкольного образования в образовательной области «Ребёнок и общество»; 58% опрошенных знают основные формы и методы организации работы по физическому воспитанию.

Вместе с тем 33% учащихся не в полной мере используют весь спектр современных технологий, обеспечивающих психическое, социальное и нравственное здоровье воспитанников; 28% — не имеют чёткого представления о принципах организации здоровьесберегающего процесса; 27% — частично владеют особенностями личностно ориентированного подхода в физическом воспитании дошкольников.

В связи с этим возникла необходимость актуализации и систематизации знаний, умений учащихся по формированию навыков здорового образа жизни детей раннего и дошкольного возраста, сохранению и укреплению их здоровья при осуществлении специально организованной деятельности и в нерегламентированных видах деятельности (игровая, познавательная практическая, трудовая, художественная, общение).

На практических занятиях преподавателем совместно с учащимися были определены цели, принципы, направления, формы работы по обеспечению здоровьесберегающего процесса в учреждении дошкольного образования. Творческая группа учащихся обозначила цель использования здоровьесберегающих технологий — обеспечение каждому ребёнку возможности сохранения и укрепления здоровья. Для реализации данной цели были сформулированы следующие задачи: сформировать необходимые знания о здоровом образе жизни, научить использовать полученные умения и навыки в повседневной жизни.

Также были обозначены принципы здоровьесберегающих технологий: системность и последовательность разностороннего и гармоничного развития личности, принцип сознательности, активности и непрерывности здоровьесберегающего процесса, учёт доступности, индивидуальных и возрастных особенностей ребёнка.

Практическая реализация разнообразных методов и форм современных здоровьесберегающих технологий учащиеся апробировали на практике «Наблюдения и пробные занятия». Практикантами чаще всего использовались фронтальный, групповой, практический методы, познавательные подвижные игры, игровые, соревновательные методы, индивидуальные задания и занятия.

Во время работы творческой группы были определены основные направления современных здоровьесберегающих технологий, которые участники группы условно разделили на следующие виды: 1) технологии сохранения и стимулирования физического здоровья (динамические паузы, подвижные и спортивные игры, релаксация, пальчиковая гимнастика, гимнастика для глаз, дыхательная гимнастика); 2) технологии, обеспечивающие сохранение психического и социального здоровья (создание благоприятного психологического микроклимата в коллективе детей); 3) технологии обучения здоровому образу жизни (утренняя гимнастика, физкультурные занятия, образовательная область «Физическая культура», самомассаж, точечный массаж, самостоятельная деятельность детей); 4) коррекционные технологии (артикуляционная гимнастика, технологии музыкального воздействия, взаимодействие учреждения дошкольного образования с семьёй).

Основным направлением здоровьесберегающей деятельности учащихся была рациональная организация педагогического процесса в рамках практики «Наблюдения и пробные занятия»: технологии широко использовались на занятиях и прогулках, в режимные моменты и в свободной деятельности детей, в ходе педагогического взаимодействия взрослого с ребёнком. Учащиеся применяли следующие здоровьесберегающие технологии: комплексы упражнений на развитие мелкой моторики, гимнастика для глаз, пальчиковая гимнастика, дыхательная гимнастика, физкультминутки, минуты тишины, а также физические упражнения, природные факторы, естественные движения, личная гигиена.

Заключение. Направленность дошкольного образования на внедрение здоровьесберегающих технологий состоит в том, что здоровьесбережение является целью дошкольного образования, для успешного достижения которой воспитывается ценностное отношение к своему здоровью и здоровью окружающих [2, с. 12]. Полученные учащимися знания, умения и навыки позволяют найти наиболее эффективные способы укрепления и сохранения здоровья детей дошкольного возраста.

Список цитируемых источников

1. Образовательные стандарты дошкольного образования : постановление М-ва образования Респ. Беларусь, 29 дек. 2012 г., № 146. Минск : Нац. центр правовой информ., 2013.
2. Жук А. И. Проблемы качества образования в современных условиях // Упр. качеством образования в интересах устойчивого развития о-ва : материалы пленар. заседания 6-й Междунар. науч.-практ. конф., 15—17 мая 2002 г., Минск. Минск : АПО, 2002. С. 3—20.

УДК 373.21.008.2(45)

Л. С. Песоцкая,

кандидат педагогических наук, доцент

Хмельницкая гуманитарно-педагогическая академия, г. Хмельницкий, Украина

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБЕСПЕЧЕНИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ОБРАЗОВАНИЕМ В КОНТЕКСТЕ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Введение. Изменения образовательной парадигмы в Украине в XXI веке обусловлены иным отношением общества и общественности к образованию в целом, в том числе и к дошкольному. Сегодня в Украине начался «крестовый поход» модернизации дошкольного образования, поскольку в 2010 году впервые введено обязательное получение дошкольного образования детьми пяти лет. Закон Украины «О дошкольном образовании» определяет дошкольное образование как целостный процесс, направленный на обеспечение разностороннего развития ребёнка дошкольного возраста в соответствии с его задатками, способностями, индивидуальными психическими и физическими особенностями, культурными потребностями; на формирование у ребёнка дошкольного возраста нравственных норм; на приобретение им жизненного социального опыта [1]. Кроме того, в этом же документе говорится, что ребёнок может получить дошкольное образование в различных формах, которые должны обеспечить выполнение требований Базового компонента дошкольного образования и Государственного стандарта. Отмечаем, что 2012 год знаменателен для дошкольного образования Украины выходом в свет новой редакции Базового компонента.

Анализ наблюдений помогает нам сделать вывод, что современное украинское общество переживает сложные и противоречивые процессы, которые обусловлены преимущественно социально-экономическими преобразованиями. Спутниками этих преобразований являются социальные проблемы: национальное и духовное возрождение общества, формирование интеллектуального национального генофонда, правовое обеспечение каждого гражданина, создание условий для реализации потенциальных возможностей каждого человека, материально-бытовое обеспечение граждан страны на уровне мировых стандартов. Таким образом, система образования подвергается коренной модернизации, которая влияет на всю её структуру.

Дошкольное образование как составляющая структуры образования в соответствии с Законом Украины «Об образовании» в последнее время переживает существенные изменения как положительные, так и отрицательные. На основании анализа этих изменений к отрицательным мы можем отнести следующие: 1) недостаточное количество дошкольных образовательных учреждений (далее — ДОУ) относительно числа нуждающихся детей-дошкольников как в городской, так и в сельской местности; 2) недостаточность средств для обеспечения материально-технической базы ДОУ из-за плохого финансирования дошкольного образования со стороны государства и органов местного самоуправления; 3) недостаточное количество охвата детей дошкольного возраста кружковыми занятиями за счёт средств семьи; 4) безосновательное невключение педагогов, которые предоставляют дополнительные образовательные услуги в дошкольном образовании, в список штатных расписаний, оформление на работу по контракту, что приводит к ежегодному увольнению и повторному приёму на работу.

Таким образом, можно утверждать, что осознанный анализ отрицательных процессов в дошкольном образовании даёт возможность задуматься над мнением учёных, что вложение капитала в образование — это ключ к экономическому, а следовательно, и социальному прогрессу, последствиям отношения к образованию. Остаётся надеяться, что это будет реализовано на государственном уровне не только законодательно (теоретически), но и действенно (практически).

Сегодня мы видим и положительные процессы, большинство которых является лишь теоретическим. Государство на законодательном уровне повернулось лицом к дошкольному образованию — это Законы «Об образовании», «О дошкольном образовании»; Национальная доктрина образования, которая признаёт дошкольное образование первым исходным звеном образования; Целевая программа развития дошкольного образования до 2017 года, которая утверждена на I Всеукраинском съезде дошкольных работников. Именно этой программой предусмотрено введение в регионах различных форм привлечения детей к получению дошкольного образования. Хотелось бы, чтобы эти законодательные акты, основные положения и мысли были подтверждены социальными и педагогическими условиями на государственном и местном уровнях.

Основная часть. Новое время требует совершенно иных подходов к обеспечению развития дошкольного образования, к выполнению требований об обязательном охвате детей различными формами этого образования. Это одна из незыблемых социальных истин, не требующая доказательства, что определяет основные глобальные преобразования в содержании, организации и формах дошкольного образования, в интеграционных управленческих аспектах на всех иерархических ступенях: общегосударственный—региональный—внутриучрежденческий.

Остановимся на региональном органе управления образованием, который должен реализовывать деятельность на определённых подходах в формировании целостной системы управления дошкольным образованием в целях его выхода из кризисного состояния и предоставления его детям в различных формах. Деятельностный подход позволяет установить уровень целостности обеспечения дошкольным образованием детей, степень взаимосвязи и взаимодействия между запросами родителей и профессионализмом педагогов. Личностно ориентированный подход в организации обеспечения детей дошкольным образованием означает, что региональный орган управления, согласуя ту или иную форму осуществления дошкольного образования, прежде всего, ориентируется на ребёнка и его возможности. Синергетический подход предполагает учёт природоцелесообразности самоорганизации и самостоятельности ДОУ в выборе цели и способов его развития в условиях меняющейся социокультурной среды. Коммуникативно-диалогический подход состоит в установлении взаимодействия всех субъектов для достижения конечных результатов обеспечения детей дошкольным образованием. Этими субъектами являются дети, родители, педагогические работники ДОУ и региональные органы управления образованием [2].

Считаем необходимым отметить, что, опираясь на данные подходы, региональный орган управления образованием, реализуя различные способы получения дошкольного образования, будет способствовать обеспечению дошкольным образованием всех детей, а также выполнению задач, предусмотренных Целевой программой развития дошкольного образования.

Раскроем основные формы обеспечения дошкольников образованием. Наиболее распространённой формой охвата детей дошкольным образованием остаётся ДОУ, но только то, которое имеет современный имидж.

Вследствие социально-экономических изменений в обществе основными заказчиками дошкольного образования становятся родители и их дети. Мы знаем, что сегодня родителей не удовлетворяет

такое ДООУ, в учебно-воспитательном процессе которого доминируют принципы монологизма и субординации, характерные для директивной педагогики, а также такие, в которых не предоставляют дополнительных образовательных услуг. Первое требование понятно — должна преобладать личностно ориентированная модель дошкольного образования, а вот со вторым — надо быть осторожным. Во-первых, ДООУ может ввести несколько дополнительных образовательных услуг. При этом не обязательно всех детей к ним приобщать без учёта их желаний и возможностей, а лишь по материальным соображениям заведения и амбициям родителей. Последних надо убеждать, что принудительные занятия очень часто приводят к переутомлению, перегрузке нервной системы ребёнка, что отрицательно влияет на его здоровье. Во-вторых, в последнее время в большинстве ДООУ работают профессионалы (спортсмены, художники, хореографы, учителя иностранного языка и др.). Обычно они ведут кружковую работу. Но эта работа далеко не всегда даёт положительные результаты. Как показывает практика, профессионалы в своей сфере не знают специфики развития дошкольников, их возрастных и психических возможностей, не владеют методикой обучения. Мы считаем, что это, в свою очередь, отрицательно влияет на эмоциональное благополучие ребёнка, на психологический комфорт, а также приводит иногда к физической усталости организма ребёнка. Заведующий ДООУ должен в этом случае организовать работу специалистов так, чтобы она способствовала развитию всех детей, а не вредила им. С одной стороны, целесообразно способствовать повышению их квалификации в области дошкольного образования путём самообразования и переквалификации. С другой стороны, выбирая специалистов для оказания дополнительных образовательных услуг, стоит ориентироваться на педагогов основной специальности «Дошкольное образование» и на их дополнительную специализацию. Если отсутствует необходимая дополнительная специализация у педагога, то руководитель ДООУ может взять во внимание умения воспитателя дошкольного образования в этой области.

Одной из форм обеспечения детей дошкольным образованием является организация прогулочных групп как восстановления и развития единства семейного и общественного дошкольного воспитания. Такая организация учебно-воспитательного процесса является эффективным средством охвата детей дошкольным образованием, особенно в сельской местности. В микрорайоне обязательного обслуживания образовательное учреждение, расположенное на данной территории, изучает потребности родителей и на основе этого изучения представляет региональному органу управления образованием проект работы такой группы. Режим работы устанавливается по желанию родителей, и продолжительность пребывания детей в такой группе может быть от двух до пяти часов. Такие группы рассматриваются как новая форма реализации дошкольного образования, а не организации дополнительных образовательных услуг [3]. Поэтому перед этими группами стоит серьёзная задача — выйти на реализацию Базового компонента дошкольного образования. Для этой деятельности региональный орган должен привлечь дополнительные ресурсы. Можно назначить специалиста для координации работы с неблагополучными и малообеспеченными семьями. Он может быть в штатном расписании дошкольного учебного заведения или регионального органа управления. Эту работу может осуществлять и воспитатель, но вне педагогического процесса и за доплату. Источниками финансирования работы таких групп могут быть следующие: экономия денежных средств из фонда заработной платы ДООУ; привлечения средств родителей, в том числе за дополнительные платные услуги; органы управления полностью берут на себя финансирование; комбинирование всех предыдущих источников. Региональному органу управления необходимо в этом направлении тесно сотрудничать с местными органами государственной власти и органами местного самоуправления, согласовать источник финансирования работы таких групп. Как правило, надо предусмотреть воспитателя и помощника воспитателя в этих группах, которые будут предоставлять услуги в своё рабочее время, если данная группа организована в самом дошкольном учебном заведении. Если функционирующего ДООУ нет (в сельской местности), то необходимо подобрать такого воспитателя, который мог бы проводить различные виды работы с детьми, развивать творчество детей и т. п. Медицинского работника в такой группе можно привлекать из фельдшерско-акушерского пункта.

Особого подхода в управленческой деятельности требует организация субботних и воскресных групп. Эта форма организации обеспечения дошкольным образованием актуальна в нашем регионе, где большинство родителей в эти дни занято. В эти группы целесообразно также привлекать детей, не посещающих дошкольные учебные заведения, и работу с ними проводить дифференцированно. Эта форма работы охвата детей дошкольным образованием наиболее доступна для города и очень нужна в сельской местности, особенно в период полевых работ. В отдельных городах и посёлках городского типа региональному управлению образования необходимо содействовать созданию и расширению сети частных ДООУ и коммерческих групп. Но это должны быть не стихийно созданные, а узаконенные ДООУ или группы. В этом усматривается сознательная политика управления для экономии средств, сохранения педагогических кадров и обеспечения детей дошкольным образованием. Эта форма более широко будет действовать тогда, когда в стране окрепнет экономика, возобновят работу предприятия. Но в больших городах целесообразно такую форму обеспечения детей дошкольным образованием практиковать.

Одной из дополнительных опосредованных форм обеспечения детей дошкольным образованием может стать телевидение. Целесообразно начать детскую передачу для дошкольников (дважды

в неделю), в которой рекламировалось бы дошкольное образование для общественности, с одной стороны, а с другой — выполнялись требования письма Министерства образования и науки Украины «Об организации работы с детьми старшего дошкольного возраста, не посещающих дошкольные учреждения». К организации таких телепередач можно привлечь все ДООУ региона, составить программу и распределить её выполнение между участниками.

Особого внимания сегодня требуют к себе дошкольники с ограниченными возможностями. Поэтому важным является создание центров специальной реабилитации, а также постепенная интеграция этих дошкольников со здоровым коллективом сверстников в ДООУ. Сегодня остро стоит вопрос — открытие интегративных дошкольных учреждений или создание групп такого типа. Это не просто новая организационно-педагогическая технология, это реализация определённых принципов общества: уважение к различиям, обеспечение равных условий получения дошкольного образования, признание ценности человеческой жизни как таковой. Такая интеграция возможна лишь благодаря объединению усилий региональных органов образования, здравоохранения и органов местного самоуправления. Их совместная работа должна быть направлена на создание интегрированных групп. Конечно, затрата средств большая, но намного больше социальная польза: ребёнок приобретает начальный опыт общения, овладевает содержанием Базового компонента дошкольного образования в соответствии со своим возрастом и уровнем развития способностей, овладевает первичными социальными навыками, в результате чего постепенно исчезает комплекс неполноценности.

В соответствии с Законом Украины «О дошкольном образовании» и ради удовлетворения образовательных социальных потребностей сельских граждан могут создаваться ДООУ и группы с сезонным пребыванием детей в них. Это хорошо известная форма обеспечения детей дошкольным образованием, но вследствие социальных условий забыта. Такие ДООУ могут создаваться на базе уже действующих, а также как самостоятельные, могут функционировать от трёх до восьми месяцев в году и действовать в комплексе с другими учебными заведениями или при предприятиях, учреждениях. Количество детей в группах сезонного ДООУ, конечно, меньше. Как правило, большинство таких учреждений находится в сельской местности и посёлках городского типа, поэтому они в основном малокомплектные с разновозрастным составом детей. Региональные органы управления образованием должны чётко планировать открытие сезонных дошкольных учреждений, чтобы заложить их финансирование в бюджет.

Сейчас очевидно, что новые проблемы в системе дошкольного образования требуют изменений в мышлении заведующих ДООУ: решительный отказ от вялости и поверхностности, пересмотр взглядов на современные проблемы охвата детей дошкольным образованием. Только обновлённое мышление руководителей ДООУ позволит им перестроить учебно-воспитательный процесс, трансформировать его в рамках новой модели учебного заведения. Особенно важно умение руководителя видеть, раскрывать и учитывать связь педагогических явлений и процессов с социальными условиями, узнавать их в изменениях и развитии, понимать противоречия, уметь разбираться во взаимодействии форм и содержания дошкольного образования. Современный заведующий дошкольного учебного заведения видит проблему там, где большинству кажется, что всё решено, и он способен идти на определённый риск в ходе принятия управленческого решения. Факторами творческого мышления руководителя является психолого-педагогическая и управленческая эрудиция, чувство нового, умение отделить новаторство от прожектерства [4]. Именно такие качества необходимы для того, чтобы удовлетворить запросы и потребности родителей и обеспечить дошкольным образованием всех детей. В настоящее время формируется социальный заказ на тип руководителя ДООУ, который способен проявить инициативу, взять ответственность на себя для устранения выявленных взаимосвязанных противоречий между обеспечением государством бесплатности и доступности дошкольного образования и его недостаточным бюджетным финансированием; существующими организационно-педагогическими условиями ДООУ и социальным заказом на дошкольное образование; необходимостью введения новых образовательных услуг в ДООУ и недостатком материально-технического и финансового обеспечения, штатных единиц соответствующих специалистов [5].

Заключение. Обеспечение детей дошкольным образованием за счёт различных форм зависит от факторов, связанных с социально-политическим или экономическим развитием общества в конкретный исторический период, обусловленных особенностями функционирования дошкольного образования как составляющей непрерывного общего среднего образования, имеющих отношение к условиям решения управленческой проблемы и материально-технического и финансового обеспечения, решающих проблему предоставления равных возможностей для дальнейшего успешного школьного обучения всем детям старшего дошкольного возраста.

Список цитируемых источников

1. О дошкольном образовании : Закон Украины. Киев : Дошк. виховання, 2001.
2. Писоцька Л. С. Актуальні проблеми управління дошкільної освіти в Україні : моногр. Хмельницький : ХГПА, 2009. 174 с.
3. Бурова А., Долинна О. Проблеми питання дошкільної освіти // Дошк. виховання. 2000. № 7.
4. Писоцька Л. С. Актуальні проблеми управління дошкільної освіти в Україні.
5. Там же.

КУЛЬТУРА ЗДОРОВЬЯ КАК ВАЖНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА

Введение. Организация здоровьесбережения и безопасной жизнедеятельности подрастающего поколения является важной задачей современного образования. Сегодня становится очевидным, что наиболее тревожные мировые процессы связаны с регрессом здоровья человечества, загрязнением окружающей среды. Только поколение людей, осознающее ответственность за своё здоровье, владеющее навыками созидания здоровья, может быть ядром развитой, цветущей державы, основой интеллектуально-творческого потенциала государства.

Недостаточный уровень компетентности педагогов в вопросах понимания основополагающих условий формирования здоровья, освоения методов управления собственным здоровьем и снятия стрессов, а также использование новых форм организации образовательного процесса становятся препятствием в решении важных жизненных задач. «Всё, что мы желаем изменить в детях, следовало бы, прежде всего, внимательно проверить: не является ли это тем, что лучше было бы изменить в нас самих...», — писал ещё в начале XX столетия швейцарский философ, основатель аналитической психологии К. Г. Юнг [1]. Педагог передаёт детям то, чем он сам является. Поэтому формирование культуры здоровья должно стать обязательной составляющей личностно-профессионального развития педагога.

Основная часть. Культура здоровья — единство знаний о факторах, укрепляющих и разрушающих здоровье. В структуре культуры здоровья можно выделить следующие компоненты: когнитивный (знания и представления человека о здоровье), мотивационный (наличие мотивации на познание основ безопасности жизнедеятельности, правил личной гигиены, избавление от вредных привычек), аксиологический (принятие здоровья как одной из высших ценностей), деятельностный (модели поведения личности, саморегуляция физического, психического и нравственного состояния).

На наш взгляд, в личностно-профессиональном развитии педагога в современном образовании наиболее глубокого рассмотрения требует когнитивный компонент. В чём заключаются предлагаемые нами подходы в расширении знаний и представлений человека о здоровье?

Во-первых, мы рассматриваем здоровье как сложный многомерный социокультурный феномен, предполагающий комплексность изучения со стороны учёных разного профиля: валеологов, психологов, врачей, экологов, педагогов, физиков и др. Эта сложность и неоднородность состава, присущая самой природе здоровья, акцентируется в формулировке, предложенной экспертами Всемирной организации здравоохранения: «Здоровье — состояние полного физического, психического и социального благополучия, а не только отсутствие каких-либо болезней» [2]. Поэтому важное значение имеет понимание причин заболеваний. Выделяют несколько типов заболеваний: «генетические заболевания, которые человек получает через гены своих родителей; благоприобретённые заболевания, которые человек получил в течение своей жизни; экологические заболевания, которые связаны с отрицательным воздействием внешней экологической среды; кармические заболевания, т. е. принесённые сущностью заболевания» [3].

Для формирования основ культуры здоровья педагогам необходимо владеть новой системой знаний и представлений о реальных законах природы и передавать эти знания подрастающему поколению. Необходимо изучать и понимать скрытые причины нездоровья, например, информационная война, ведущая к потере нравственных ориентиров, биологическая война (активное распространение генно-модифицированных продуктов, вакцинация, химические препараты), психологическая война (насаждение в сознание людей с детского возраста культа секса, насилия, садизма). Системное решение обозначенных проблем будет способствовать личностно-профессиональному развитию педагога.

Во-вторых, во главу угла мы ставим вопросы сознательного родительства и пренатального воспитания как основополагающих факторов формирования культуры здоровья.

Мы считаем, что грамотно организованная педагогами просветительская и образовательная деятельность с будущими родителями открывает новые возможности для избавления людей от страданий, которым до сих пор не было разумного объяснения.

О родовом развитии и воспитании человека давно говорят врачи, психологи, общественные деятели многих стран. Глубоко изучив этот вопрос, К. Г. Юнг писал: «Мы превозносим “священное материнство” и вовсе не думаем о том, чтобы сделать его ответственным за всех человеческих монстров, за уголовников, за буйно помешанных, за эпилептиков, идиотов и калек всяческих видов: ведь они тоже были рождены» [4, с. 460]. Сотни научных исследований коренным образом меняют представления

многих людей о том, что будущий ребёнок в утробе матери глух и нем, ничего не чувствует, не понимает, не обладает памятью и не проявляет никакой психической и эмоциональной жизни. Уже не вызывает сомнения, что многие черты характера будущего человека, уровень физического здоровья закладываются в человеке с момента его зачатия [5].

Сейчас мы находимся на рубеже знания, как создавать сознательно. Поэтому будущие родители должны понимать, что ребёнок будет отражением их сознания, особенно в момент зачатия. К. Г. Юнг по этому поводу писал: «Что-либо рождённое или сделанное в этот момент обладает свойствами этого момента времени» [6]. Таким образом, работа, позволяющая родителям дать их потомству то, чего они желали, начинается с духовной и душевной окраски момента зачатия и продолжается во время беременности. Как и семя, посаженное в почву, несёт в себе образ будущего дерева или цветка, так же и зародыш, отданный отцом матери, несёт в себе проект будущего ребёнка с дарованиями, способностями или, наоборот, с недостатками и ущербностью. Что касается матери, то любые её духовно-эмоциональные переживания и впечатления участвуют в «творении» духовной сущности ребёнка. Во всё время беременности мать должна наблюдать за ребёнком, защищать, создавать вокруг него атмосферу «чистоты» и «света», развивать в себе способность получать информацию о состоянии и поведении ребёнка, а также формировать умение изменять своё эмоциональное состояние и передавать его ребёнку [7]. Обратившись к первопричине и создавая наилучшие условия для беременной женщины, всего через несколько поколений нам удалось бы значительно уменьшить число детей с физическими недостатками, а также способствовать преобразованию в лучшую сторону физического и духовно-нравственного состояния мужчин и женщин. Повышение уровня компетентности педагогов в области пренатального воспитания позволит лучше понимать природу ребёнка, а также передавать знания будущим родителям, подготавливая к ответственному отношению к рождению здорового ребёнка.

В-третьих, мы рассматриваем здоровье как категорию более нравственную, чем физическую, и предлагаем новые подходы к пониманию основ и методов формирования культуры здоровья, придавая важное значение гигиене мыслей.

Культура здоровья несёт в своей основе понимание педагогами прямой взаимосвязи между своим внутренним психическим состоянием и состоянием здоровья. Ведь большинство расстройств здоровья имеют ментальную причину (негативные и пессимистические мысли о себе, других людях, окружающем мире). Мысли влияют на кровообращение, которое оказывает влияние на весь организм, уменьшая его питание. Молоко матери может стать отравой для ребёнка, если она позволит негативным мыслям овладеть собой. Не менее опасны и отрицательные чувства. Злоба, гнев, зависть, страх заставляют эндокринную систему выбрасывать в кровь огромное количество ядов. Темнеет душа человека, гаснет ум, меркнет талант. Выстраивается логический ряд: мышление—психическое состояние—поведение—соматическое состояние—общее состояние здоровья. Все составляющие этого ряда постоянно оказывают влияние друг на друга в той или иной степени. Поэтому важной составной частью личностно-профессионального развития педагога является забота о собственном здоровье. Нужно стремиться к состоянию внутренней «чистоты», обратиться к изучению духовного наследия планеты и, в первую очередь, заглянуть в себя и понять, что мысли и чувства — это тоже деяния, и для того, чтобы произошли изменения в детях, в обществе, на планете, нужно совершенствовать себя через воспитание высоких нравственных качеств, освобождать свой ум от печали, уныния, беспокорства и напряжения, а также от таких чувств, как страх, ненависть, зависть, злоба, жадность, гордыня, т. е. развивать в себе позитивное мышление, результатом которого будет полное, всецелое изменение личности.

Что касается других структурных компонентов культуры здоровья (мотивационный, аксиологический, деятельностный), хочется отметить, что, владея знаниями в вопросах понимания глубинных причин массового нездоровья и обращаясь, в первую очередь, к первопричине, педагоги, возможно, будут сами более серьёзно относиться к собственному здоровью, принимая его как одну из высших ценностей. И тогда деятельность педагогов по формированию культуры здоровья как важной составляющей личностно-профессионального развития, на наш взгляд, должна быть направлена, в первую очередь, на формирование умений управления собственным здоровьем: развитие позитивного мышления, использование различных психологических и энергоинформационных практик работы с физическим телом, освоение принципов правильного питания, дыхания и др. Важное значение имеет организация здоровьесберегающей образовательной среды с использованием современных развивающих педагогических технологий. Грамотно организованная просветительская и образовательная деятельность с педагогами, родителями в расширении знаний и представлений о здоровье может стать фундаментальной основой для пробуждения в человеке потенциала нравственного и физического здоровья.

Заключение. Если мы хотим, чтобы будущее поколение детей было лучше и гармоничнее нынешнего, нам необходимо уже сегодня начать деятельность по формированию основ культуры здоровья, что будет содействовать личностно-профессиональному развитию педагога, а также осознанному движению в направлении оздоровления общества.

Список цитируемых источников

1. Юнг К. Г. Психология бессознательного. М., 1998.

2. Васильева О. С., Филатов Ф. Р. Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М. : Акад., 2001. 352 с.
3. Левашов Н. В. Последнее обращение к человечеству. СПб. : Митраков, 2012. 512 с.
4. Юнг К. Г. Бог и бессознательное. М. : Олимп : АСТ-ЛТД, 1998.
5. Бертин А. Воспитание в утробе матери, или Рассказ об упущенных возможностях. Л., 1991.
6. Юнг К. Г. Психология бессознательного.
7. Айванхов О. М. Воспитание, начинающееся до рождения // Собр. соч. Извор. № 203. М. : Просвета, 1995 ; Бертин А. Воспитание в утробе матери, или Рассказ об упущенных возможностях.

УДК 004.77:373.2

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

ОПЫТ ВНЕДРЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ НА ХЕРСОНЩИНЕ

Введение. В декабре 2012 года принята Резолюция Европарламента по медиаграмотности в мире цифровых технологий, в которой определён особый статус медиаобразования во всех странах Европейского Союза: медиаобразование должно охватить все слои населения, включая детей и молодёжь, став неотъемлемой частью учебных программ на каждом уровне школьной жизни. К реализации этого направления деятельности присоединилась и Украина.

Такие учёные, как Л. Босова, Ю. Горвиц, А. Горячев, А. Зворыгина, Ю. Первин, О. Чекан, исследуют проблемы формирования информационной грамотности старших дошкольников, эргономических требований к развивающим компьютерным программам для детей и проведению занятий с использованием компьютерной техники, обосновывая возможность уже в дошкольном детстве овладеть компьютерными технологиями при условии, если компьютерные средства не будут иметь для ребёнка вредных последствий их применения.

Вполне очевидно, что дальнейшая трансформация дошкольного образования так или иначе будет связана со всё более широким использованием средств информационно-коммуникационных технологий для развития познавательных способностей старших дошкольников, расширения кругозора. Овладение компьютерной грамотностью на элементарном уровне — залог успешной реализации личности дошкольника, потому что в сфере образования наиболее мощно проявляет себя тенденция к постепенной адаптации содержания информатики по нисходящей линии — от высшего учебного заведения до школы, от старших классов до начальной школы, детского сада [1].

Основная часть. Анализ философской, психологической и педагогической литературы по применению информационно-коммуникационных технологий и формированию компьютерной грамотности старших дошкольников позволил выявить ряд противоречий:

- между местом компьютерной техники в жизни современного человека, потребностью в формировании компьютерной грамотности и недостаточным уровнем информационно-коммуникационного обеспечения образовательных учреждений;
- между новыми тенденциями в развитии современного образования, ориентированного на широкое использование компьютерной техники и несоответствующим уровнем подготовки педагога к внедрению информационно-коммуникационных технологий в учебный процесс образовательных учреждений, начиная с дошкольных учреждений;
- между новым типом профессиональной деятельности педагога, ориентированной, в частности, на применение информационно-коммуникационных технологий, и неготовностью воспитателя к их осознанному использованию;
- между неконтролируемым потоком использования развивающих компьютерных программ для детей дошкольного возраста, большинство из которых не ориентированы на сохранение здоровья, отсутствием системного анализа и неготовностью воспитателей к их систематизации и адекватной оценке [2].

Именно поэтому при поддержке Международного научно-учебного центра информационных технологий и систем Национальной академии наук Украины и Министерства образования и науки Украины на базе дошкольных учебных заведений (далее — ДУЗ) № 2, 4, 5, 9, 11, 20, 76 Херсона под руководством кафедры дошкольного образования Херсонского государственного университета начато соответствующее исследование по концепции медиаобразования профессора К. Л. Крутий.

Цели исследования: ускорение передачи новейшей информации по прогрессивным медиатехнологиям и внедрение их в образовательный процесс ДУЗ; формирование навыков использования медиатехнологий педагогами ДУЗ; овладение практическими умениями и навыками создания медиапродукции педагогами экспериментальных ДУЗ, что в дальнейшем будет способствовать существенному повышению их профессионального уровня.

Эта цель реализуется в процессе выполнения следующих задач эксперимента: подготовка педагогов к работе в экспериментальных условиях; применение медиатехнологий; проведение теоретических семинаров и семинаров-практикумов для педагогов ДУЗ; повышение квалификации педагогов путём вовлечения всех форм методической работы.

Исследование осуществлялось в три этапа. Первый этап был реализован в 2013—2014 годах и имел следующее содержание: 1) организация экспериментальной деятельности по вопросу внедрения медиаобразования в ДУЗ; 2) повышение уровня профессиональной компетентности педагогических работников, осуществляющих эксперимент, путём проведения двух семинаров; 3) нормативно-правовое обеспечение эксперимента: а) принятие соответствующих решений педагогическим советом; б) разработка программы научно-исследовательской и экспериментальной работы; в) подготовка научно-теоретического обоснования проблемы исследования; 4) разработка образовательных программ и организация эксперимента по проверке предложенных программных требований для обеспечения масштабируемости эксперимента по внедрению медиаобразования в практику дошкольного образования; 5) координация усилий учёных и педагогов-инициаторов в целях экспериментального расширения медиаобразовательной практики в ДУЗ для всех участников образовательного процесса (дети, педагоги, родители); 6) создание материально-технической базы дошкольного медиаобразования, оснащение педагогов передовыми информационно-коммуникационными технологиями; 7) формирование положительного общественного мнения, включая воспитателей и родителей, о необходимости внедрения медиаобразования в целях подготовки ребёнка к эффективному взаимодействию с миром современных медиасредств; 8) проведение семинаров-практикумов и круглых столов по вопросам медиаобразования дошкольников для педагогов ДУЗ Херсона.

Второй этап — постепенное укоренение дошкольного медиаобразования и стандартизация требований (2014—2015 годы) — предусматривал следующие направления работы: 1) организация широкого общественного обсуждения результатов экспериментального внедрения дошкольного медиаобразования в педагогическую практику, выяснения выявленных рисков и ресурсов, дальнейшее формирование положительного общественного мнения; 2) проведение областного семинара-практикума по проблемам медиаобразования дошкольника; 3) подготовка информационно-методических материалов, программного и информационно-коммуникационного обеспечения, видеотек, фонотек, информационных баз для методических кабинетов дошкольных учебных заведений, библиотек педагогических высших учебных заведений; 4) апробация предложенных медиаматериалов (методические рекомендации, медиапродукция и т. п.); 5) дальнейшее развитие материально-технической базы дошкольного медиаобразования, оснащение педагогов передовыми информационно-коммуникационными технологиями; 6) внедрение интегрированного курса медиаобразования в практику работы ДУЗ; 7) отработка диагностических методик, принципов их анализа, разработка анкет, тестов и других материалов.

Третий этап — дальнейшее развитие дошкольного медиаобразования (2015—2016 годы) — направлен на введение медиаобразовательной составляющей в образовательные программы для детей дошкольного возраста; дальнейшее развитие материально-технической базы дошкольного медиаобразования, оснащение педагогов передовыми информационно-коммуникационными технологиями; разработка прикладных научно-исследовательских тем по вопросам повышения эффективности дошкольного медиаобразования для обеспечения научного сопровождения её внедрения; подготовка методического пособия по решению проблем реализации дошкольного медиаобразования; организация мониторинга влияния инновационных медиатехнологий и материалов на качество дошкольного образования; апробация инновационных педагогических медиатехнологий; подготовка научного отчёта о результатах экспериментальной работы; научно-методическое и организационное обеспечение процесса массового внедрения медиаобразования в ДУЗ области на основе анализа практических проблем, обмена опытом с осуществлением соответствующего психолого-педагогического сопровождения (проведение Всеукраинской научно-практической конференции); определение позитивных и негативных прогнозов экспериментальной работы; количественный и качественный анализ оценки результатов эксперимента на основе выработанных теоретико-методологических критериев.

Заключение. В условиях медиасреды особую актуальность приобретает уровень развития медиаграмотности всех участников образовательного процесса (детей, их родителей и педагогов). Реализация положений предлагаемой профессором К. Л. Крутий концепции будет способствовать решению острых вопросов относительно противостояния агрессивной медиасреде и её разрушительному влиянию на подрастающее поколение, позволит направить позитивные возможности современной информационной среды на решение актуальных проблем дошкольного образования. Херсонщина находитесь лишь на начальном этапе данного исследования и определяет перспективы дальнейших исследований в указанном аспекте.

Список цитируемых источников

1. Дяченко С. В. Підготовка майбутніх вихователів до формування основ комп'ютерної грамотності старших дошкільників : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2009. 225 с.

2. Дяченко С. В. Підготовка майбутніх вихователів до формування основ комп'ютерної грамотності старших дошкільників ; Крутий К. Л., Чернікова Л. А. Концептуальні основи створення єдиного інформаційного простору вищого навчального закладу (на прикладі Запорізького ППО) // Личность в едином образовательном пространстве : сб. науч. ст. I Междунар. образоват. форума. Запорожье : ЛИПС ЛТД, 2010. С. 284—286 ; Фёдоров А. В., Новикова А. А. Основные теоретические концепции медиаобразования // Вестн. Рос. гос. гуманитар. фонда. 2002. № 1. С. 149—158 ; Фёдоров А. В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности. Таганрог : Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. 64 с. ; Чекан О. І. Застосування комп'ютерних технологій у професійній діяльності вихователя дошкільного навчального закладу : навч. посібник. Київ : Слово, 2015. 184 с.

УДК 159.99:37.015.3

Ж. В. Рзаева, Д. И. Жерко

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

Н. В. Русак

Государственное учреждение образования «Средняя школа № 2 г. Солигорска», Солигорск

ЭМПАТИЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ РАБОТНИКОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Традиционно в искусстве и повседневной жизни гуманизация отношений между людьми связывается с сочувствием, состраданием, умением понять другого человека, проникнуться его горестями и радостями. В психологии эти важнейшие способности обобщаются понятием «эмпатия» (греч. *empathia* сопереживание, постижение эмоционального состояния, проникновение, «вчувствование» в переживание другого человека) [1]. Среди профессиональных и личностных качеств, упоминающихся на страницах психолого-педагогических изданий, посвящённых изучению личности педагога, эмпатия занимает лидирующую позицию (С. Б. Борисенко, Ф. Н. Гоголин, Е. А. Ичкаловская, И. В. Кашуба, С. Н. Кипурова, Е. Г. Коваленко, С. А. Козлова, Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская, И. П. Подласый, Г. Ф. Михальченко, М. А. Пономарёва, К. Рождерс). У педагога эмпатия выражается в эмоциональной отзывчивости на переживания воспитанника, в чуткости, доброжелательности, заботливости, верности своим обещаниям и тактичности. Без эмпатии становится невозможным эмоциональное воспитание. В результате воспитание сводится к познанию, и ребёнок с самого раннего возраста приучается к рационализму, не получая ни одного урока жизни чувств, ни одного урока сердечности. Такой человек может многого добиться в жизни, но, если не займётся саморазвитием, навсегда останется человеком бесчувственным [2]. Только педагог с эмпатической способностью может понять состояние ребёнка, выбрать верный способ педагогического воздействия, обеспечивающего психологическую безопасность. Особенно необходима эмпатия воспитателю детских дошкольных учреждений, поскольку он первым (после родителей) начинает взаимодействовать с маленькими детьми, заменяя воспитанникам мать в её отсутствие. Следовательно, он должен вести себя по-матерински, не скупясь на внимание, доброе слово, ласку, теплоту, сердечность, на готовность прийти на помощь, оказать эмоциональную поддержку. Дошкольный возраст также является сензитивным периодом для формирования эмпатии ребёнка [3]. Эмпатические способности — это, по мнению ряда авторов, социально-психологическое свойство личности, которое формируется в процессе взаимодействия людей, влияя на успешность общения, на диапазон трудностей, переживаемых человеком, в том числе педагогом в процессе выполнения профессиональной деятельности [4].

Основная часть. Проведённое нами исследование среди работников учреждений дошкольного образования позволило выявить особенности их эмпатических способностей. Исследование проводилось среди студентов заочной формы получения образования специальностей «Дошкольное образование. Практическая психология», «Практическая психология», «Начальное образование», имеющих среднее специальное педагогическое образование и работающих в учреждениях дошкольного образования Барановичей и Барановичского р-на. Общая выборка испытуемых составила 48 педагогов в возрасте от 22 до 41 года с разным педагогическим стажем.

В качестве диагностического инструментария была использована методика «Ваши эмпатические способности» В. В. Бойко. Данная методика позволяет определить не только общий уровень эмпатии, но и развитие различных составляющих данного феномена: рационального канала эмпатии, эмоционального канала эмпатии, интуитивного канала эмпатии, установок, способствующих или препятствующих эмпатии, проникающей способности в эмпатии, идентификации в эмпатии [5, с. 31—34]. Автор данной методики определяет эмпатию как форму рационально-эмоционально-интуитивного отражения другого человека, которая позволяет преодолеть его психологическую защиту и постичь причины и следствия самопроявлений (свойств, состояний, реакций) в целях прогнозирования и адекватного воздействия на его поведение [6, с. 117].

Полученные нами результаты исследования по используемой методике свидетельствуют о преобладании заниженного уровня эмпатических способностей у педагогов (60%). У работников учреждений дошкольного образования в определённых ситуациях могут возникнуть сложности в создании атмосферы открытости, задушевности и доверительности, понимании внутреннего мира другого человека, в том числе и воспитанника.

Методика «Ваши эмпатические способности» В. В. Бойко позволяет выявить не только общий уровень эмпатических способностей, но и отдельных компонентов эмпатии. Так, по всей выборке испытуемых педагогов показатели компонентов эмпатии распределились в диапазоне от 2,5 до 3,4 баллов из четырёх возможных, т. е. преобладающим является средний уровень. Это свидетельствует о том, что работники учреждений дошкольного образования в меру склонны оказывать внимание другому человеку, воспринимать его состояния и проблемы, прогнозировать и оценивать поведение в условиях дефицита информации о партнёре по взаимодействию, поставить себя на место этого человека и понять его на основе сопереживаний. Педагоги не совсем подвержены установкам, которые способствуют или препятствуют эмпатии, это, соответственно, облегчает или затрудняет действие всех эмпатических каналов. Следует отметить, что если нет препятствий со стороны установок личности педагога, то различные каналы эмпатии действуют активнее и надёжнее. Специалисты учреждений дошкольного образования в большей степени имеют способность входить в эмоциональный резонанс с окружающими и энергетически подстраиваться к эмпатируемому.

Заключение. Проведённое исследование позволяет сделать вывод о том, что у работников учреждений дошкольного образования преобладает заниженный уровень эмпатических способностей. Поэтому возникает необходимость целенаправленной работы по формированию и развитию эмпатических способностей и отдельных компонентов эмпатии у студентов педагогических специальностей в процессе обучения в учреждениях среднего специального и высшего образования, а также у педагогов в процессе их профессиональной деятельности.

Список цитируемых источников

1. Гиппенрейтер Ю. Б., Карягина Т. Д., Козлова Е. Н. Феномен конгруэнтной эмпатии // Психолог. консультирование и психотерапия : сб. ст. / сост. А. Б. Орлов. М. : Вопр. психологии, 2004. С. 37—45.
2. Сергеев И. С. Основы педагогической деятельности. СПб. : Питер, 2004. 316 с.
3. Агавелян Р. О., Агавелян В. С. Умение сопереживать // Дошк. педагогика. 2007. № 12. С. 47—50.
4. Лабунская В. А., Менджерицкая Ю. А., Бреус Е. Д. Психология затруднённого общения: теория, методы, диагностика, коррекция : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М. : Акад., 2001. С. 171 ; Рзаева Ж. В. Формирование эмпатических способностей у студентов педагогических специальностей с использованием методов активного обучения // Выш. шк. 2015. № 5. С. 38—41.
5. Пономарёва М. А. Эмпатия: теория, диагностика, развитие : моногр. Минск : Бестпринт, 2006. 76 с.
6. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М. : Филинь, 1996. 472 с.

УДК 372.21

А. С. Соколовская,

кандидат педагогических наук, доцент

*Николаевский национальный университет имени В. А. Сухомлинского,
г. Николаев, Украина*

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБЩЕНИИ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ НА ОСНОВЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ В. А. СУХОМЛИНСКОГО

Введение. Важной задачей университетского образования является подготовка будущих специалистов, которые отличаются, прежде всего, толерантностью и терпимостью к различным мнениям, взглядам и убеждениям, беспристрастностью в отношении к коллегам, детям дошкольного возраста.

Основная часть. В системе дошкольного образования, как и в системе образования в целом, происходят существенные изменения. Развитие системы образования, её уровень, возможности, направленность, конечные результаты определяются действием принципов гуманизации и демократизации. Выдающийся педагог В. А. Сухомлинский считал, что «гуманность, чуткость к человеку, готовность прийти ему на помощь — эти элементарные черты человечности, порядочности должны стать достоянием, личным моральным богатством каждого воспитанника» [1, с. 446]. Гуманистические концепции современного образования в своей основе опираются на систему принципов, определяющих необходимость глубокого уважения, заботы, любви к каждому ребёнку, способности

воспитателя видеть в нём индивидуальность и обеспечивать условия для воспитания его как личности. По глубокому убеждению В. А. Сухомлинского, «воспитание в широком смысле — это многогранный процесс постоянного духовного обогащения и обновления и тех, кого воспитывают, и тех, кто воспитывает» [2, с. 398].

Важной проблемой учреждений высшего образования является перестройка и организация педагогического общения таким образом, чтобы предоставить студентам возможность сформировать в себе такое моральное качество, как толерантность, получить навыки толерантного общения и взаимодействия с другими людьми в различных ситуациях и на этой основе создать толерантное пространство.

Толерантность входит в состав гуманистического мировоззрения. Это общечеловеческая ценность, которая характерна для многих религий (смирение, терпимость) и философских учений (этика смирения, концепция терпимости активного взаимодействия). Формирование толерантности в педагогическом общении является одной из важнейших задач гуманизации образования.

Понятие толерантности многоаспектное, сложное и неоднородное. Толерантность, по определению С. В. Гончаренко, «это терпимость к чужим мнениям и верованиям» [3, с. 56]. Толерантное отношение является одной из важнейших профессиональных качеств личности воспитателя. В. А. Сухомлинский писал: «Воспитатель должен вдумчиво отбирать рассказы, чтобы подвести детей к истокам нравственного идеала. Главное здесь — факты и события, составляющие идейное содержание. В жизни людей, которые являются идеалом для молодого поколения, очень важно показать единство собственной судьбы и судьбы человечества» [4].

Толерантность воспитателя проявляется на вербальном и невербальном уровнях общения, в положительных установках воспитателя по отношению к себе, детям, процессу обучения, образованию вообще (доброжелательность, одобрение, самоодобрение, оптимистичность относительно прогнозов развития детей).

Для студентов, будущих воспитателей, организаторов и руководителей дошкольных учебных заведений особенно важно высокое чувство толерантности, ответственности за дела общества, за результаты своей деятельности. Сложные экономические, политические задачи, которые придётся решать будущим воспитателям, требуют, помимо глубоких знаний и умений, ещё и высоких толерантных качеств.

Сформировать у сегодняшних студентов чувство толерантности — важная задача преподавателей университета. Выпускникам учреждения высшего образования предстоит работать с детьми дошкольного возраста, воспитывать и организовывать их не только в соответствии с требованиями и указаниями, но и своим личным примером в отношении к служебным обязанностям.

Согласно мнению В. А. Сухомлинского, «ввести ребёнка в сложный мир человеческих отношений — одна из важнейших задач воспитания» [5]. Формирование у студентов чувства толерантности осуществляется в процессе учебно-воспитательной работы и вне аудиторных занятий под влиянием общественных организаций и коллектива товарищей, а также в результате самовоспитания. «Учебно-воспитательный процесс имеет, с нашей точки зрения, три источника — науку, мастерство и искусство» [6].

Студенты должны иметь не только научные знания о толерантности, но и определённый практический жизненный опыт толерантности и понимания её роли в жизни, владеть искусством её реализации. Мы провели анкетирование студентов III курса факультета дошкольного и начального образования Николаевского национального университета имени В. А. Сухомлинского в целях выявить понимание понятия толерантности. Было предложено в письменной форме дать ответы на вопросы: «Что такое толерантность?», «Назовите компоненты толерантности». Из полученных данных мы пришли к выводу, что 27% ответов — это попытки дать определение понятия «толерантность». Остальные 73% студентов перечислили моральные качества человека, которые, как они считают, и являются компонентами толерантности, подчеркнули, что толерантностью является именно то, что обязательно должен делать каждый член общества в той или иной ситуации.

Ценным в ответах студентов является то, что они рассматривают толерантность как моральную необходимость действовать определённым образом в интересах общества.

Проведённое исследование даёт основания утверждать, что значительная часть студентов не имеет чёткого и полного представления о сути категорий толерантности, хотя проявления их в реальной жизни понимают.

В украинском языке понятие «толерантность» относительно новое. Для того чтобы лучше понять происхождение этого слова, рассмотрим его определения в различных языках: английское *tolerance* означает «готовность быть терпеливым»; испанское *tolerancia* — «способность признавать отличие от собственных идей или помыслов»; арабское *tasamul* — «прощение, милосердие, мягкость, терпение»; латинское *tolerantia* — «терпение».

Профессионально-педагогическую направленность учебно-воспитательного процесса нельзя сводить к отдельным мероприятиям по улучшению преподавания научных дисциплин и пониманию понятия «толерантность». Мы считаем, что профессионально-педагогическую направленность следует рассматривать как систему, включающую организацию и содержание педагогического процесса независимо от предмета преподавания; основательное теоретическое и практическое изучение психолого-педагогических дисциплин и профессиональных методик дошкольного образования; выполнение

практических упражнений, связанных с воспитанием детей в дошкольном учебном заведении; проведение специальных семинаров по отдельным важным вопросам, непосредственно не включённых в содержание дисциплин, преподаваемых на факультете дошкольного и начального образования; постоянную связь с дошкольным учебным заведением; организацию воспитательной работы в студенческой среде; создание соответствующего толерантного пространства на факультете.

По мнению учёного-практика В. А. Сухомлинского, именно «отношения человека с человеком, его общественная жизнь раскрываются в работе на благо людей. В том, как человек работает для других, проявляется его гуманизм» [7].

В лекциях, на наш взгляд, следует приводить содержательные, проверенные практикой и научно обоснованные факты, обращаться к передовому опыту различных исторических периодов.

Поскольку толерантность принадлежит к высшим, базовым ценностям культуры, искусство преподавателя заключается в том, чтобы актуализировать те смысловые структуры сознания студентов, содержанием которых были бы установки если не на принятие других, противоположных позиций, то на желание постичь их суть.

Успешно реализуется толерантное пространство, где присутствует диалог, механизмы взаимной адаптации, интерактивные методы общения «преподаватель—студент», проблемное обучение, ситуации выбора и задачи развития толерантного сознания студентов.

Именно преподавателю принадлежит ведущая роль в преобразовании учебно-воспитательного процесса, свидетельствующая о значимости толерантных отношений в жизни людей. В работе следует идти от общих представлений о толерантности к формированию толерантных качеств каждого конкретного студента с учётом его неповторимой индивидуальности. Идея формирования толерантных качеств студентов может быть реализована только при условии переориентации самого преподавателя и преобразования всех этапов организации учебно-воспитательного процесса на основе гуманизации. «Настоящая гуманность означает, прежде всего, справедливость как сочетание уважения с требовательностью» [8].

Гуманизация и гуманитаризация общества требуют обращения учебно-воспитательного процесса к ценностям толерантной культуры. Целевой компонент содержит различные перспективы становления индивидуальной картины мира, подготовку к решению жизненных проблем. Содержательный компонент предусматривает наполнение содержания образования идеями толерантности. Технологический компонент заключается во включении механизмов самовыражения, самоактуализации в соответствии с толерантными установками. Организационный компонент учебного процесса следует оценивать с позиции вариативности, гибкости, способности преподавателей адаптироваться к смысловым приоритетам воспитанников. «Чувство, переживания — это как маленький магнит, заложенный в детское существо, который притягивает его к другим людям, делает его более чувствительным, благоприятным к словам, поучению, идеям, установкам» [9, с. 451].

Как отмечает В. А. Сухомлинский, базовой педагогической стратегией становится осознание значимости толерантных моделей поведения, межличностного общения и жизни человека с ярко выраженными признаками толерантности. В проектировании и реализации современного учебно-воспитательного процесса нужно учитывать общую закономерность воспитания толерантного сознания, способствующую становлению толерантной культуры, а та, в свою очередь, — становлению толерантной личности [10].

Толерантные качества, по глубокому убеждению В. А. Сухомлинского, не заложены от природы, а складываются постепенно в процессе социализации. Как писал учёный-практик, «правильное включение в жизнь общества, правильная социализация возможны только тогда, когда человек сознательно стремится к гармонии собственного “Я” с интересами других людей, не только умеет, но и стремится уступить своими желаниями в интересах общего блага» [11].

Выдающийся педагог предлагал: не стремиться покорить другого себе (потому толерантность строится только на основе равенства позиций субъектов взаимодействия); принимать другого таким, какой он есть (без намерения переделать, воспринимая другого как целостную неповторимую индивидуальность); изучать другого (знания, что именно другой считает в себе наиболее ценным и особенным, ребёнок увлекается познанием культуры, традиций, образа жизни представителей других национальностей, ищет основы дальнейшего сотрудничества). Учёный отмечал: «Я стремился так отточить в своих воспитанниках чуткость сердца, чтобы они видели чувства, переживания, радость и грусть в глазах людей, с которыми вступают в контакт не только повседневно, но и “случайно”» [12].

В. А. Сухомлинский написал педагогические произведения («Путь к сердцу ребёнка», «Дума о человеке», «Трудные судьбы», «Осторожно: ребёнок!», «Сердце отдаю детям»), насыщенные многочисленными живыми примерами, фактами, произведения, в которых дети умеют слушать друг друга, сочувствовать, познавать культуру других народов, сохраняют традиции украинского народа. Как писатель он утверждал, что «чувствительность к радости и горю воспитывается только в детстве. В этом возрасте сердце особенно чувствительно к человеческим страданиям, горю, тоске, одиночеству» [13].

Формирование готовности студента к педагогической деятельности — это процесс создания преподавателями учреждений высшего образования условий для усвоения ими ценностей содержания профессионального образования, нравственного и профессионального воспитания на уровне личностных качеств.

Согласно мнению В. А. Сухомлинского, толерантность, на самом деле, является не только качеством, чертой личности, сколько состоянием, в котором она находится и которое подвергается изменениям. Поэтому важной особенностью воспитания толерантности выступает развитие готовности, подготовленности человека к сосуществованию с другими людьми, сообществами, обстоятельствами и принятия их такими, какие они есть. Учёный считал, что «готовность — это внутреннее состояние, мотивация, желание и способность позитивного отношения к объекту внимания. В то время как подготовленность — это практически коммуникативные умения и понимания, способность к выяснению сущности вещей, желание попробовать понять другого и обстоятельства, благодаря которым это становится возможным» [14].

Педагог подчёркивал, что нет и не может быть воспитания в духе гуманизма без человеческой любви и уважения к воспитанникам. Любовь должна сочетаться с разумной строгостью и требовательностью — умной, а не педагогически неудобной, несправедливой.

«Какие бы грани человеческой воли и разума, сердца и мудрости не открывались в вашем лице перед ребёнком: одобрение, похвала, восхищение, гнев, возмущение, осуждение (на эти чувства воспитатель тоже имеет право, он — не бесплотный ангел), — каждая из этих граней должна открываться на фоне главного — уважения человеческого, возвеличивание человека» [15].

Учёный не раз заявлял о своей непоколебимой уверенности в том, что нет ни одного ребёнка, который бы не мог стать при надлежащих усилиях воспитателей человеком образованным, нравственным, трудолюбивым, толерантным. Он считал, что «настоящее мастерство воспитателя заключается в том, чтобы первые чувства грусти, тревоги, беспокойства ребёнок переживал, видя и близко к сердцу принимая слёзы другого человека» [16].

Заключение. Любой опыт на протяжении всего времени можно формировать, обогащать, пополнять, насыщать. В этом заключается сущность воспитания толерантности — целенаправленное формирование опыта толерантности, т. е. создание пространства для непосредственного или косвенного взаимодействия с другими во взглядах или поведении людьми, их сообществами. Учебно-воспитательный процесс должен обеспечивать создание таких педагогических условий, которые способствуют формированию толерантных убеждений, взглядов и навыков толерантного поведения в семье, учебном заведении, в будущей профессиональной деятельности с участием всех заинтересованных лиц (родителей, педагогов, воспитателей, общества в целом). Большая роль в процессе утверждения толерантности и формирования её субъектов отводится учреждениям высшего образования, где осуществляется подготовка будущих воспитателей дошкольных учебных заведений.

Список цитируемых источников

1. Сухомлинский В. А. Избранные произведения : в 5 т. М. : Современ. шк., 1977. Т. 4. 637 с.
2. Сухомлинский В. А. Избранные произведения : в 5 т. М. : Современ. шк., 1978. Т. 1. С. 398.
3. Гончаренко С. В. Украинский педагогический словарь. М. : Просвещение, 1997.
4. Сухомлинский В. А. Избранные произведения. Т. 4. С. 224.
5. Там же. С. 87.
6. Сухомлинский В. А. Избранные произведения. Т. 1. С. 397.
7. Сухомлинский В. А. Избранные произведения. Т. 4. С. 62.
8. Сухомлинский В. А. Избранные произведения. Т. 1. С. 496.
9. Сухомлинский В. А. Избранные произведения : в 5 т. М. : Современ. шк., 1977. Т. 3. 670 с.
10. Там же.
11. Там же. С. 449.
12. Сухомлинский В. А. Избранные произведения. Т. 4. С. 89.
13. Там же.
14. Сухомлинский В. А. Избранные произведения. Т. 3. С. 49.
15. Там же. С. 125.
16. Там же. С. 450.

УДК 378(075.8)

Л. Г. Тарусова,

кандидат педагогических наук, доцент

Государственное учреждение образования «Академия последипломного образования», Минск

МОДЕРНИЗАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Введение. Обеспечение качества дошкольного образования воспитанников рассматривается как приоритетное направление функционирования и развития системы дошкольного образования. Одним

из механизмов повышения качества образования в целом и дошкольного образования в частности выступает компетентностный подход. Разработка нового содержания и технологий образования дошкольников на основе компетентностного подхода выступает в качестве инновационного направления в развитии дошкольного образования. В этом контексте особую актуальность приобретает обеспечение опережающей подготовки педагогических и управленческих кадров для системы дошкольного образования, способных на профессиональной основе осуществлять деятельность по реализации концепции, целей и задач модернизации качества образовательного процесса в дошкольном учреждении на основе компетентностного подхода.

Основная часть. Обеспечение опережающей подготовки управленческих кадров системы дошкольного образования к внедрению компетентностного подхода в образовательный процесс требует модернизации содержания повышения квалификации руководителей учреждения дошкольного образования, которое бы обеспечило, с одной стороны, готовность руководителей осуществлять управление инновационными преобразованиями в системе дошкольного образования на основе компетентностного подхода, с другой — само соответствовало нормам и образцам компетентностного подхода.

Компетенции управленческих кадров могут быть сформированы только в контексте проблем и задач их управленческой деятельности. Обновление содержания дополнительного образования управленческих кадров, обеспечивающее их готовность решать управленческие задачи в области качества дошкольного образования на основе компетентностного подхода, заключается в системном изменении основополагающих подходов и принципов организации повышения квалификации управленцев по тематикам «Качество дошкольного образования» и «Управление качеством дошкольного образования» с непременно включением компетентностного подхода к проектированию содержания и технологий образовательного процесса; содержания обучения — включения современных представлений о качестве дошкольного образования и специального изучения вопросов обеспечения и развития качества дошкольного образования на основе компетентностного подхода в тематическое содержание учебных программ; используемых технологий и средств технологизации образовательного процесса соответствующих нормам компетентностного подхода как одного из видов нового содержания образования; создания в системе дополнительного образования каталога и карт компетенций заведующих и заместителей заведующих учреждений дошкольного образования и соответствующего диагностического инструментария.

Разработка моделей обновления содержания повышения квалификации руководителей учреждений дошкольного образования должна осуществляться в соответствии с критериями адекватности концепций, учебных планов и программ требованиям компетентностного подхода, соответствия организации образовательного процесса образовательным запросам слушателей и стандартам их подготовки, зафиксированными в каталогах и картах компетенций.

Разработка структуры и содержания компетенций руководителей учреждений дошкольного образования в условиях перехода к реализации компетентностного подхода на уровне дошкольного образования может осуществляться на основе выделения базовых функций управленческой деятельности заведующего и заместителя заведующего по основной деятельности в условиях функционирования учреждения дошкольного образования, а также определения на их основе специальных предметных компетенций руководителей, которые будут обеспечивать им возможность эффективно реализовать задачи профессиональной деятельности по внедрению компетентностного подхода в дошкольном образовании в практику работы.

В структуру специальных предметных компетенций руководителей вошли следующие компетенции, которые зафиксированы в картах компетенций: владение теоретическими основами компетентностного подхода в дошкольном образовании; способность осуществлять организационно-управленческое сопровождение модернизации образовательного процесса в учреждении дошкольного образования на основе компетентностного подхода; владение технологиями проектирования и программирования в управлении внедрением компетентностного подхода в образовательный процесс учреждения дошкольного образования; способность осуществлять организацию методической деятельности с педагогическими кадрами учреждения дошкольного образования по проблемам реализации компетентностного подхода в дошкольном образовании; способность взаимодействовать с научно-методическими учреждениями и учреждениями дополнительного образования взрослых по вопросам внедрения компетентностного подхода в образовательный процесс учреждения дошкольного образования; способность использовать информационные технологии в управлении процессом внедрения компетентностного подхода в образовательный процесс учреждения дошкольного образования; способность осуществлять оценку качества реализации компетентностного подхода в образовательном процессе учреждения дошкольного образования; владение способами анализа и рефлексии деятельности учреждения дошкольного образования по реализации компетентностного подхода в образовательный процесс; владение способами мотивации персонала учреждения дошкольного образования на освоение и внедрение компетентностного подхода в образовательный процесс.

Каждая из перечисленных выше компетенций представлена картами компетенций, включающими характеристики, описывающие результаты образовательного процесса и уровни их проявления (пороговый, базовый, продвинутый). Пороговый уровень сформированности образовательного результата

предполагает наличие у слушателей общих представлений и владение умениями решать профессиональные задачи в стандартных ситуациях с помощью консультанта. Базовый уровень — системное знание сущности изучаемого понятия, умение самостоятельно применять знания для решения задач профессиональной деятельности. Продвинутый уровень — системное знание сущности изучаемого понятия, умение самостоятельно применять знания для решения задач профессиональной деятельности в нестандартных ситуациях.

Так, например, владение теоретическими основами компетентного подхода в дошкольном образовании предполагает, что у слушателей будут сформированы следующие образовательные результаты: знание сущности компетентного подхода в образовании и его особенностей на уровне дошкольного образования; знание научных и научно-методических разработок в области структуры и содержания компетенций детей дошкольного возраста; умение выделять существенные характеристики нормативного правового и научно-методического обеспечения дошкольного образования, разработанного для реализации целей и задач компетентного подхода; умение проводить сравнительный анализ содержания образовательных стандартов и учебных программ дошкольного образования традиционного типа и разработанных на основе компетентного подхода; умение отбирать и описывать методики и технологии образовательного процесса, реализуемого на основе компетентного подхода; мотивация к организации профессиональной деятельности по внедрению компетентного подхода в дошкольном образовании.

Знание сущности компетентного подхода в образовании и его особенностей на уровне дошкольного образования может быть представлено на трёх уровнях: пороговый — имеет фрагментарное представление о сущности компетентного подхода в образовании и его особенностей на уровне дошкольного образования; базовый — демонстрирует системное знание сущности компетентного подхода в образовании и его особенностей на уровне дошкольного образования; продвинутый — даёт подробную характеристику сущности компетентного подхода в образовании и его особенностей на уровне дошкольного образования.

Каталоги компетенций стали основой для разработки нового содержания повышения квалификации заведующих и их заместителей по основной деятельности учреждений дошкольного образования, которое представлено модельными программами повышения квалификации заведующих учреждений дошкольного образования «Управление внедрением компетентного подхода в образовательный процесс учреждения дошкольного образования» и повышения квалификации заместителей заведующих по основной деятельности учреждений дошкольного образования «Управление качеством образовательного процесса в условиях внедрения компетентного подхода в дошкольном образовании».

Заключение. Для целей разработки содержания учебно-программной документации по повышению квалификации руководителей учреждений дошкольного образования разработаны каталоги и карты компетенций руководителей учреждений дошкольного образования, модельные образцы учебно-программной документации повышения квалификации руководителей учреждений дошкольного образования, обеспечивающие их готовность к внедрению компетентного подхода в дошкольном образовании. Образовательные результаты описаны в измеримых на трёх уровнях показателях, на основе которых сможет быть разработан диагностический инструмент для оценки качества повышения квалификации руководителей и их заместителей.

УДК 373.2:371.134

Г. Г. Уранова,

кандидат педагогических наук, доцент

Государственное учреждение образования «Академия последипломного образования», Минск

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПОВЫШЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Методическая работа является важнейшей частью повышения квалификации педагогов, роста их профессиональной компетентности. Её целенаправленность, эффективность, результативность во многом определяют качество образовательного процесса в учреждении дошкольного образования.

Основная часть. Современную методическую работу, по мнению К. Ю. Белой [1], М. М. Поташника [2], можно трактовать как целостную, основанную на новейших достижениях науки, передового педагогического и новаторского опыта, систему взаимосвязанных мер, направленных на всестороннее

повышение профессионального мастерства педагога, его компетентности, развитие творческого потенциала и активности.

Модель желаемого результата деятельности заключена в современной цели методической работы: обеспечение непрерывного педагогического образования и оптимизация образовательного процесса через постоянное повышение профессионального мастерства и компетентности педагогов и педагогического коллектива; внедрение новых методов и приёмов, использование инновационных методик и технологий.

Актуальной задачей методической деятельности учреждения дошкольного образования является создание такой образовательной среды, в которой полностью реализуется творческий потенциал каждого педагога, всего педагогического коллектива. Исходя из этой задачи, возникает необходимость закрепощения деятельности педагогов, предоставление им большей самостоятельности, инициативы.

Одна из современных задач методической работы — совершенствование методов дифференцированного и индивидуального подходов к педагогам. Это обеспечивает уровень удовлетворения их профессиональных запросов, повышение умений и навыков педагогического мастерства и, в целом, совершенствование компетенции педагогического коллектива в соответствии с современными тенденциями развития дошкольного образования.

Не менее актуальными задачами методической работы являются следующие: анализ состояния образовательной работы с педагогами; предоставление педагогам необходимой информации; обеспечение высокого качества образовательного процесса путём внедрения инноваций, новых педагогических технологий; выявление, изучение и оценка педагогического опыта в учреждении дошкольного образования и распространение передового опыта; прогнозирование, планирование и работа по повышению квалификации и компетентности педагогических работников.

В настоящее время растут требования к организации методической работы: демократизация всей методической службы; развитие самоуправления; совершенствование самообразования; интенсификация и оптимизация методической работы; провозглашение инициативы и творчества педагогов; обеспечение профессиональной свободы, возможность вариативности деятельности; развитие активности всех участников методической работы.

Основные критерии оптимальных конечных результатов методической работы в современном учреждении дошкольного образования: критерий результативности (рост результатов развития детей); критерий рациональности затрат времени (рост мастерства воспитателей происходит при разумных затратах времени и усилий на методическую работу и самообразование); критерий роста удовлетворённости педагогов своим трудом (рост творческой активности педагогов, система поощрений); связь с жизнью, научность; системность, комплексность; оперативность, гибкость, мобильность; коллективный характер; создание благоприятных условий (в том числе улучшение психологического микроклимата).

Важную составляющую часть методической работы по повышению профессиональной компетентности представляет самостоятельная деятельность педагога через самообразование.

Занятие самообразованием — это системный процесс. Он включает в себя определённые методы: самостоятельную работу над литературой, самостоятельную работу с аудиовизуальными средствами, профессиональное общение, самоупражнение и самотренировки, самостоятельное выполнение практических заданий.

В данный процесс входит обучение педагогов исследовательской деятельности; предоставление самостоятельности в выборе темы; содействие в накоплении материала по теме в течение года; помощь в выборе отчёта педагога (выступление, консультация, показ работы); коллективный просмотр эффективных форм и методов работы с детьми и родителями; анализ авторской методики или технологии, методических рекомендаций; презентация и защита творческого проекта, «педагогический аукцион»; портфолио педагога; педагогическое эссе; планы, конспекты.

Кроме самостоятельной деятельности в содержание методической работы входит специально организованная деятельность, способствующая повышению профессионального мастерства и компетентности педагогов. Это осуществляется через использование традиционных и инновационных форм и методов работы: семинары, семинары-практикумы, изучение опыта лучших воспитателей, наставничество, консультации, конференции.

Исходя из современных тенденций развития методической службы, изменяется характер традиционной методической работы. Она направлена на создание условий для реализации творческого потенциала каждого педагога как субъекта социальной жизни с активным творческим «само» (саморазвитие, самообразование, самоутверждение, самоанализ), а не как транслятора чужих идей.

Этим обеспечивается мотивация его успеха. Поэтому новые, активные методы и формы работы с педагогами основываются на принципах рефлексивно-сотворческой культуры, диалогических и интерактивных форм общения. На практике это реализуется через рефлексивный анализ посещённых занятий, творческих лабораторий, мастер-классов, где педагогический опыт рассматривается как источник саморазвития и самосовершенствования педагога.

На практике это может реализоваться через «педагогические гостиные», конкурсы профессионального мастерства, день профессионального мастерства, метод проектов; «Кейс-методику» или «Кейс-

технологии» (разбор конкретных производственных ситуаций); метод модерации (способ проведения обсуждений, который даёт возможность присутствующим участвовать в выработке решений, ощущая при этом ответственность за результат); тренинги по креативности; решение творческих задач; экспресс-опрос; «Педагогический пробег»; изготовление интерактивных дидактических игр; педагогический час (диалог); метод «Инсерт» (система интерактивных заметок, известная информация, новая и интересная информация, информация неясная, требующая дополнительного изучения, информация, которая вызвала интерес и желание узнать больше).

Большую актуальность в повышении профессиональной компетентности педагогов приобретает использование информационных технологий. Включение в информационное пространство создаёт ряд преимуществ для улучшения качества образовательного процесса учреждений дошкольного образования и более эффективной методической деятельности. Материалы, размещённые на сайте учреждения дошкольного образования, должны содержать разнообразную информацию, учитывать запросы разных групп пользователей, а также соблюдать адресность, вариативность, направленность информационных потребностей пользователей.

В методической работе используются обучающие компьютерные презентации для родителей, воспитанников и педагогов по отдельным проблемам из опыта работы, оказывается консультационно-методическая помощь, проводятся творческие конкурсы, инновационные проекты, обучающие тренинги для педагогов и родителей. Хорошо зарекомендовал себя интернет-клуб как форма развитого сетевого взаимодействия учреждения дошкольного образования. Через него могут осуществляться опросы, консультации, повышение квалификации, дистанционные мероприятия, интерактивные консультации для педагогов с использованием мультимедийных презентаций.

Заключение. Целенаправленная методическая работа оказывает существенное влияние на повышение профессиональной компетентности педагогов. Её многоаспектный характер в рамках решаемых задач требует плановости, системности, слаженности, научного подхода, новизны и перспективности с учётом современных тенденций развития дошкольного образования.

Список цитируемых источников

1. Третьяков П. И., Белая К. Ю. Дошкольное образовательное учреждение. Управление по результатам. М., 2003.
2. Управление качеством образования : практикоориентир. моногр. и метод. пособие / под ред. М. М. Поташника. М. : Пед. о-во России, 2000. 448 с.

УДК 373.21

И. Н. Цюпак,

кандидат педагогических наук

Херсонский государственный университет, Херсон, Украина

ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЕ ПОЛЕ ПОНЯТИЯ «НОВАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ»

Введение. Развитие дошкольного образования в современных условиях определяется эффективностью его модернизации с учётом педагогических достояний прошлого и нуждами общества. Улучшение деятельности современных дошкольных заведений может быть осуществлено лишь на основе тщательного исследования проблемы изучения педагогического опыта в области дошкольного образования.

Согласно задачам государственной политики относительно роли и значения дошкольного образования Украины на современном этапе, намечены конкретные и действенные мероприятия по модернизации дошкольного образования. Это определено Законом Украины «О внесении изменений в законодательные акты по вопросам общего среднего и дошкольного образования относительно организации учебно-воспитательного процесса», Концепцией государственной целевой программы развития дошкольного образования до 2017 года, резолюцией I Всеукраинского съезда педагогических работников дошкольного образования Украины. В свою очередь, Закон Украины «О дошкольном образовании», направленный на обеспечение разностороннего развития ребёнка дошкольного возраста, подчёркивает необходимость обобщения и распространения передового педагогического опыта и организации сотрудничества с другими учебными заведениями для повышения эффективности программно-методического обеспечения.

В научной литературе феномен изучения и внедрения достижений педагогической науки и передового педагогического опыта рассматривается с разных сторон научными работниками: Т. Беседа, В. Бондарь, И. Жерносек, Я. Коломинский, М. Красовицкий, О. Патрушева, О. Ярошенко. На приоритет

формирования инновационного образовательного пространства, формирование и воплощение новых идей указывают исследователи Л. Даниленко, И. Дичковская, В. Паламарчук, О. Савченко. В последнее десятилетие ключевой идеей образования была и остаётся идея его развития, внедрение инноваций в дошкольное образование, однако не следует оставлять без внимания изучение педагогического опыта в дошкольном образовании.

Цель исследования — обосновать сущность феномена «педагогический опыт» в дошкольном образовании. Для достижения поставленной цели, по нашему мнению, необходимо решить следующие задачи: раскрыть сущность феномена «педагогический опыт», рассмотреть классификацию педагогического опыта в исторической ретроспективе, наметить перспективы дальнейших научных поисков.

Основная часть. Развитие новой парадигмы воспитания подрастающего поколения не возможно без основательного изучения опыта предыдущих поколений относительно динамики содержания дошкольного образования как первоначального звена воспитания и развития личности — будущего гражданина своей страны. Именно поэтому изучения феномена «педагогический опыт» является незаурядным достоянием современности.

Научный работник С. Максимюк отмечает, что «в современной педагогической науке нет однозначного подхода к определению понятий “педагогический опыт”, “передовой опыт”, “новаторский педагогический опыт” — это основные виды опыта» [1].

Поэтому для лучшего понимания сущности проблемы изучения следует выяснить содержание ключевых базовых понятий. Раскроем, прежде всего, сущность понятия «опыт». Опыт — это умения, которые формируются в деятельности, это производная от знаний и практики [2].

Понятие «опыт педагогический» в словаре определяется как «совокупность добытых на практике навыков и приёмов воспитания и обучения» [3, с. 86].

Передовой педагогический опыт — это оригинальный по смыслу, логике, методам и приёмам образец педагогической деятельности, который даёт лучшие результаты сравнительно с массовой практикой; это рубеж, на который нужно вывести массовую практику [4].

Относительно понятия «новаторский педагогический опыт» исследователь Н. Дичек в контексте рассмотрения явления педагогического новаторства выделяет ещё несколько существенных понятий, которые нужно чётко определить, лишь бы не потерять однозначности теоретической интерпретации: «педагогическая новация (новинка)», «педагогическое нововведение», «педагогическая инновация» и термины «нововведение» и «новация» как синонимы, которые определяют изменения внутри учебно-воспитательной системы [5]. Понятию «новация» автор О. Широкова даёт такое определение: «это любое открытие, которое осуществляется на индивидуально-личностном уровне, что является результатом решения собственной экзистенциальной задачи и имеет возможность практического применения (потенциальный практический характер)» [6]. Однако новация с момента внедрения в педагогический процесс становится нововведением (инновацией).

Инновацию в образовании О. Савченко рассматривает как процесс создания, распространения и использования новых средств (нововведений) для решения тех педагогических проблем, которые до сих пор решались по-другому [7, с. 14]. На этом основании научные работники Н. Муравьёва, О. Фёдорова характеризуют понятие «новация» («новое средство») как определённое средство (новые идеи, методы, методики, технологии, программы) и «инновация», которое шире по смыслу, поскольку означает процесс, предметом которого являются новации.

Итак, учитывая то, что педагогические поиски осуществляются всё время, анализ нововведения происходит с учётом определённого исторического периода. Поэтому «новация педагогическая» — это определённое изменение в педагогическом процессе, разработка новых образовательных методик, программ, технологий, которые содействуют более эффективному решению конкретных учебно-воспитательных задач, выдвинутых требованиями общественного развития и нуждами личности.

Научный работник С. Максимюк даёт определение такого понятия, как «новаторский педагогический опыт». Он указывает на то, что это явление более редкое, чем передовой педагогический опыт. Это определённые педагогические открытия и изобретения, опыт воплощения в жизнь оригинальных идей, методов, приёмов обучения и воспитания.

В новаторском опыте проявляются закономерности, ещё не известные педагогической науке. Опыт педагога-новатора требует от руководителей учебного заведения, работников методических служб, учёных тщательного внимания, глубокого изучения и обоснования, потому что этот опыт, как правило, несёт на себе прогностические функции, опережает передовую практику [8]. Для облегчения операции обобщения материала о нагромождённом новаторском опыте в дошкольном образовании Украины необходимо осуществить структурирование исторического материала путём его классификации.

Осуществлённый Н. Дичек анализ зарубежных и отечественных классификаций дал возможность сделать вывод: классификация инноваций свидетельствуют о том, что такие систематизации эмпирического материала являются целесообразными при рассмотрении современных инновационных процессов в образовании [9]. Поскольку указанное исследование посвящено проблеме классификации исторических примеров новаторства, отличающихся проявлениями, условиями, объёмами задействованных новаций, то с целью систематизировать нагромождённый в украинской педагогической школе новаторский опыт автор пошла по пути структурирования исторического эмпирического материала за признаком

масштабности образцов педагогического новаторства. За характеристику отбора Н. Дичек избрала уровень влияния нововведений на образовательную отрасль.

Передовой педагогический опыт формируется на основе педагогического опыта вообще как самостоятельная функциональная подсистема со своим набором эффективных приёмов и методов обучения и воспитания, правилами их применения и оценивания. Среди типичных черт, которые характеризуют эту подсистему в комплексе, можно назвать следующие: передовой опыт предусматривает осмысление большого количества педагогических фактов (явлений); его становление — процесс сознательный, а не стихийный; передовой опыт содействует развитию педагогической теории и практики [10].

Заключение. В истории украинской педагогической мысли проблема педагогического мастерства воспитателя вместе с другими проблемами учебно-воспитательного процесса занимала одно из ведущих мест в творчестве выдающихся педагогов. Изучая педагогический опыт воспитателей, методистов, работников дошкольного образования, их достижения, следует оценить его как весомый вклад в развитие учебно-воспитательного процесса в целях внедрения в работу современных дошкольных учебных заведений, особенно в сопоставлении с изменениями в области образования. Перспективы дальнейших научных поисков рассматриваем в разработке классификации исторических примеров новаторства в дошкольном образовании.

Список цитируемых источников

1. Види педагогічного досвіду [Електронний ресурс]. URL: http://libfree.com/155576871_pedagogikavidi_pedagogichnogo_dosvidu.html (дата звернення: 11.12.2015).
2. Там же.
3. Професійна освіта : слов. / уклад. С. У. Гончаренко [та ін.] ; за ред. Н. Г. Ничкало. Київ : Вища шк., 2000. 380 с.
4. Види педагогічного досвіду [Електронний ресурс].
5. Дічек Н. До питання теоретичного узагальнення феномену педагогічного новаторства (ретроспективний вимір) [Електронний ресурс] // Історико-педагогічний альманах. Вип. 2. 2009. URL: <http://library.udpu.org.ua/zbirnyky-naukovykh-prats-udpu/289-istoryko-ped-almanakh-2009-2> (дата звернення: 07.12.2015).
6. Широбокова О. О. Новачія в соціальному пізнанні [Електронний ресурс]. URL: <http://ea.donntu.edu.ua:8080/jspui/bitstream/123456789/1855/25/shirobokova.htm> (дата звернення: 15.12.2015).
7. Формування інноваційного простору дошкільної освіти : наук.-метод. посіб. / уклад.: Н. В. Любченко, О. А. Прокопенко, А. С. Виноградова. Київ, 2012. Ч. 1. 112 с.
8. Види педагогічного досвіду [Електронний ресурс].
9. Дічек Н. До питання теоретичного узагальнення феномену педагогічного новаторства (ретроспективний вимір) [Електронний ресурс].
10. Усе про педагогічний досвід : метод. рек. з вивчення, узагальнення, поширення // Упр. освітою. № 1 (66). 2012. 26 с.

УДК 373.2.011.3-051

О. Г. Шарабайко

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

ИССЛЕДОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. В современных условиях развития общества применение информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) в профессиональной деятельности педагогов становится неотъемлемой частью модернизации системы образования. Областью настоящего исследования является информационно-коммуникативная компетентность педагогов, под которой следует понимать «комплекс сформированных качеств личности, обеспечивающих эффективность профессиональной деятельности в условиях информатизации современного общества с применением информационно-коммуникативных технологий в образовательном процессе» [1].

Основная часть. На базе Института повышения квалификации и переподготовки учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» было проведено анкетирование слушателей образовательных программ повышения квалификации (326 человек), среди которых — специалисты дошкольного образования различных регионов Республики Беларусь в количестве 81 человека, представляющие, в основном, городские учреждения образования. Большую часть специалистов дошкольного образования составили воспитатели (91%) со стажем работы по профессии до 7 лет (89%), имеющие вторую квалификационную категорию (27%) и без квалификационной категории (68%). Исследуемым было предложено ответить на вопросы двух анкет по определению уровня ИКТ-компетентности педагогов и по определению владения педагогами терминологией в области новых информационных технологий.

Рассмотрим наиболее значимые для данного исследования результаты анкетирования. Так, 77% опрошенных оценивают свой уровень владения компьютером выше среднего, т. е. умеют работать с офисными приложениями и другими компьютерными программами, пользоваться сетью Интернет, 20% из них могут устранить проблемы с программным обеспечением и операционной системой. Далее представлены графики с результатами самостоятельного оценивания (в баллах) анкетирруемыми своего уровня владения компьютерными программами Microsoft Word, Microsoft Excel, Microsoft PowerPoint, SMART Notebook (рисунок 1).

Большая часть анкетирруемых оценивает свой уровень владения компьютерными программами выше среднего: Microsoft Word — 88% человек, Microsoft Excel — 57%, Microsoft PowerPoint — 60%. Программой SMART Notebook не владеет 70% респондентов, каким-либо другим программным обеспечением для создания интерактивных электронных образовательных ресурсов — 87%. Следует отдельно отметить программную среду SMART Notebook как интуитивно понятную в использовании для непрофессиональных пользователей компьютера и содержащую широкий спектр инструментов для создания интерактивных электронных образовательных ресурсов, т. е. «информационных ресурсов образовательного назначения, представленных в электронном виде, реализующих возможность незамедлительной обратной связи в процессе совместного осуществления участниками группы операций по сбору, обработке, продуцированию, передаче учебной информации» [2, с. 4].

Кроме того, для технического оснащения образовательного процесса в недостаточной степени используется электронное оборудование. Так, в 81 учреждении образования интерактивная доска представлена в 9% случаев, а проектор — в 38%. Что касается возможности использования электронного оборудования на своих занятиях, то проектор указали 23% педагогов, интерактивную доску — 5%, компьютер — 11%. Однако в своей профессиональной деятельности 31% опрошиваемых не используют компьютер, 38% используют очень редко, 4% практически не используют. Вместе с тем исследуемые работают на компьютере с поиском информации в сети Интернет и электронной почтой (80%), программами для создания презентаций (52%), обучающими играми (49%), обучающими программами (44%), текстовыми редакторами (40%), электронными таблицами (33%), электронными базами данных (26%), цифровыми энциклопедиями и словарями (22%), электронными тестами (15%).

Далее респонденты оценивали функцию интерактивной доски в образовательном процессе и её использование в своей работе. Так, 89% анкетирруемых не владеют интерактивной доской, следовательно, не внедряют данное оборудование в образовательный процесс. На вопрос анкеты «Интерактивная доска нужна на Ваших уроках (занятиях) для...» 74% респондентов не ответили, оставшиеся указали, что интерактивная доска нужна для наглядности, лучшего усвоения материала, оптимизации учебного процесса, эмоционального подъёма.

Ещё один аспект данного исследования — изучение уровня владения специалистами системы образования терминологией в области новых информационных технологий. В процессе обработки результатов анкетирования ответы слушателей были проанализированы, опираясь на характеристики понятий, представленных в справочной литературе и в Интернете. На вопрос «Как Вы понимаете понятие “интерактивные средства обучения?”» 81% анкетирруемых не ответили, 17% указали, что данный термин встречается в их профессиональной деятельности, но вызывает сложности в трактовке. На вопрос анкеты «Интерактивное оборудование — это...» 79% респондентов не ответили, у 12% были сложности в раскрытии смысла понятия, оставшиеся 9% описали данный термин как проектор, планшет, документ-камера, интерактивная доска, интерактивный пол. Под интерактивной доской 7% респондентов понимают доску, на которой материал представлен как на экране компьютера; доску для обучения в игровой форме; интерактивное средство обучения; доску с видеоизображением, 93% не охарактеризовали данное понятие. Анкетирруемые также не раскрыли смысл следующих терминов: «интерактивная приставка», «интерактивный планшет», «документ-камера», «интерактивная система опроса и голосования», «интерактивная парта», «интерактивный пол», «технологии SMART», «флип-чарт», «медиаотека», «мобильное обучение», «облачные технологии».

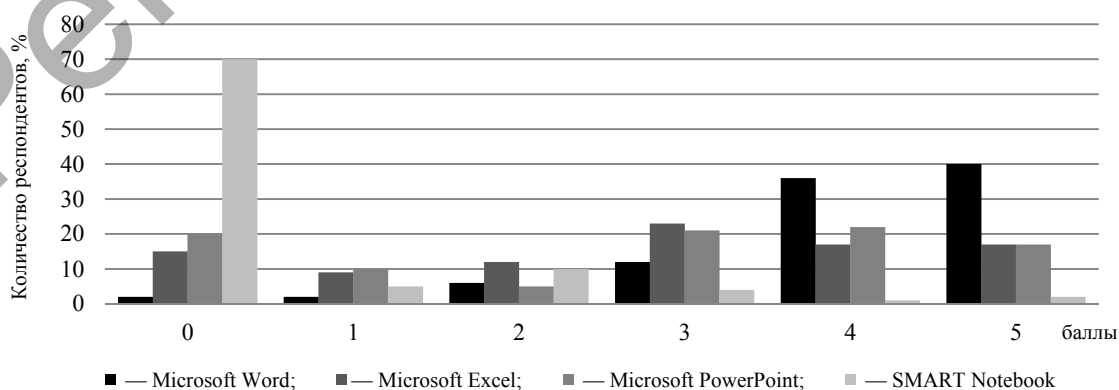


Рисунок 1 — Результаты оценивания респондентами уровня владения компьютерными программами

Анализ полученных результатов анкетирования позволил сделать определённые выводы. Опрошенные респонденты умеют работать с офисными приложениями и другими компьютерными программами, пользоваться сетью Интернет. Большая часть анкетированных оценивает свой уровень владения компьютерными программами Microsoft Word, Microsoft Excel, Microsoft PowerPoint выше среднего. Исследуемые, как правило, не владеют программным обеспечением для создания интерактивных электронных образовательных ресурсов. Несмотря на то, что в ряде случаев представлена возможность использования электронного оборудования в своей работе (проектора, интерактивной доски, компьютера), респонденты на своих занятиях не используют компьютер, используют очень редко или практически нет. Вместе с тем педагоги активно используют в своей профессиональной деятельности текстовые редакторы, электронные базы данных, электронные таблицы, программы для создания презентаций, поиск информации в сети Интернет и электронную почту, электронные тесты, обучающие программы, цифровые энциклопедии и словари, обучающие игры. Большинство исследуемых не внедряет интерактивную доску в образовательный процесс, так как не умеет использовать данное оборудование и не знает о его функциональных возможностях. Большая часть опрошиваемых специалистов дошкольного образования не владеет терминологией в области новых информационных технологий, и только единицы предложили трактовки понятий с неполными или частичными ответами.

Заключение. Результаты анкетирования позволили выявить состояние изучаемой проблемы в целом, показали направления для дальнейшего исследования новых подходов к подготовке компетентных в данной области специалистов, к разработке методики формирования профессиональной компетентности педагогов в области информационно-коммуникативных технологий в рамках повышения квалификации специалистов системы образования.

Список цитируемых источников

1. Корзюк А. А. Создание предметной медиатеки как условие формирования информационно-коммуникативной компетентности будущего учителя истории [Электронный ресурс] // Репозиторий БГПУ. URL: <http://elib.bspu.by/handle/doc/767> (дата обращения: 14.04.15).
2. Шарабайко О. Г. Интерактивные электронные образовательные ресурсы: теоретический аспект // Вест. БДПУ. 2015. № 3. Сер. 1. С. 22—26.

УДК 371.211.24:371.15

Т. А. Швец

Херсонский государственный университет, Херсон, Украина

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Введение. Анализируя учебно-методическое обеспечение процесса профессиональной подготовки будущих воспитателей дошкольных учебных заведений мы, прежде всего, обратили внимание на содержательное наполнение программы воспитания и обучения — государственного документа, определяющего цели, задачи и содержание работы с воспитанниками с учётом их возрастных и индивидуальных особенностей, реализуя которые, будущие воспитатели должны обеспечить уход, воспитание, обучение и развитие воспитанников. Как указано Т. Пониманской, уход заключается в создании в детском саду условий для охраны жизни и здоровья, соблюдении установленного дошкольным учреждением режима, осуществлении санитарно-гигиенических и оздоровительных процедур, организации питания, быта. Развитие — обеспечение условий для формирования личности ребёнка согласно его задаткам, склонностей, индивидуальных психических и физических особенностей, культурных потребностей. Сутью воспитания является обеспечение условий для формирования у детей общечеловеческих идеалов и национальных ценностей, моральных принципов становления к окружающему миру, людям, жизни, к себе. Обучение осуществляется благодаря созданию условий для специально организованных педагогических форм работы с детьми, различных видов их самостоятельной деятельности относительно интеллектуального и личностного развития [1, с. 124—125].

Следовательно, дошкольные учреждения, руководствуясь в своей деятельности законодательными актами в сфере образования, научными методиками, призваны обеспечить ребёнку защиту его прав на охрану здоровья, образование, без чего невозможно счастливое детство. Поэтому очень важно, чтобы, выполняя задачи, возложенные на дошкольное учебное заведение, будущие воспитатели максимально способствовали гармоничному развитию ребёнка на принципах гуманизации и демократизации, на основе национальной культуры и духовности.

Основная часть. Приоритетность подготовки будущих воспитателей на современном этапе развития профессионального образования в условиях высших учебных заведений заключается в гуманистической направленности данного процесса, поскольку воспитатель детей дошкольного возраста — гуманная личность, которая считает ребёнка самой высшей ценностью. Именно поэтому действующие программы развития, обучения и воспитания направлены на доминирование в профессиональной деятельности воспитателя именно этого компонента профессионального мастерства. А для обеспечения эффективной и качественной подготовки будущих педагогов дошкольного образования очень важным аспектом их подготовки является ознакомление с программами развития, обучения и воспитания дошкольников.

Прежде всего, важность профессионального становления будущего воспитателя, формирование его профессионального мастерства основываются на Законе Украины «О дошкольном образовании». В законодательном документе отмечается, что педагогический работник дошкольного учебного учреждения — лицо с высокими моральными качествами, которое имеет соответствующее высшее педагогическое образование, обеспечивает результативность и качество работы, а также физическое и психическое состояние которого позволяет исполнять профессиональные обязанности [2, с. 98].

Также в документе отмечено, что все действующие образовательные программы обучения и воспитания детей дошкольного возраста должны руководствоваться Базовым компонентом дошкольного образования (государственный стандарт, содержащий нормы и положения, которые определяют государственные требования к уровню развитости и воспитанности ребёнка дошкольного возраста, а также условия, при которых они могут быть достигнуты), который был разработан в 1999 году, доработан и дополнен в 2012 году. Выполнение требований Базового компонента дошкольного образования является обязательным для всех дошкольных учебных заведений независимо от подчинения, типов и формы собственности, иных форм получения дошкольного образования [3].

Для профессиональной подготовки будущих воспитателей важным является знание общих сведений о действующих программах обучения и воспитания детей дошкольного возраста, что также способствует формированию профессионального мастерства будущих специалистов дошкольного образования.

Внедрённая в 2010 году учёными под руководством К. Крутий образовательная программа «Ребёнок в дошкольные годы» ориентирована на ценности и интересы ребёнка, учёт возрастных возможностей, сохранение детской субкультуры, амплификацию детского развития, взаимосвязь всех сторон жизни малыша. Программа рассчитана на детей от рождения до семи лет. Учёные определили основные задачи программы: вооружение ребёнка наукой жизни, формирование базисных характеристик, обеспечение возможности единого старта для детей шестилетнего возраста, создание единой образовательной среды, что способствует перспективности, преемственности между дошкольным образовательным учреждением и начальной школой. «Ребёнок в дошкольные годы» реализуется по четырём разделам (физическое, социальное, познавательное и эстетическое развитие ребёнка), каждый из которых требует профессиональных знаний нормативных учебных дисциплин различных блоков подготовки будущих воспитателей дошкольных учебных заведений [4, с. 8—11].

Достаточно распространённой является программа развития детей старшего дошкольного возраста «Уверенный старт» (2010), которая разработана в соответствии с требованиями Базового компонента дошкольного образования Украины в целях более полного программного обеспечения различных форм получения детьми дошкольного возраста качественного обязательного дошкольного образования и создания им равных стартовых возможностей перед поступлением в школу. Программа основывается на принципах личностно ориентированного, интегрированного, компетентностного, деятельностного подходов к развитию, воспитанию и обучению дошкольников, тесного взаимодействия учебного заведения и семьи в формировании основ их элементарной жизненной компетентности перед поступлением в школу. Она предлагает ориентиры содержательного наполнения образовательной работы с детьми 5—6 лет в условиях полного и кратковременного (в том числе сезонного) пребывания воспитанников в дошкольных учебных заведениях разных типов и форм собственности, а также в семьях, группах, центрах подготовки к школе при общеобразовательных и внешкольных учебных заведениях, при осуществлении социально-педагогического патронажа. Документ нацеливает педагогов и родителей на комплексную реализацию приоритетных задач физического, познавательного, речевого, художественно-эстетического развития старших дошкольников, подавая в контексте этой развивающей работы также задачи социально-нравственного, эмоционально-ценностного, креативного развития. Отдельный акцент сделан на игровой деятельности как ведущей для всего дошкольного детства и задачах организации различных видов и форм трудовой деятельности старших дошкольников [5]. Можно отметить, что реализовать указанные положения программы возможно воспитателям, обладающим профессиональным мастерством, которые руководствуются в своей деятельности исключительно гуманистическими принципами образования дошкольников.

Созданная в 2014 году комплексная программа развития, обучения и воспитания детей дошкольного возраста «Подсолнух» определяет основные задачи развития, обучения и воспитания детей 4—6 лет жизни в соответствии с государственным стандартом дошкольного образования Украины,

которым является Базовый компонент дошкольного образования. Главная задача документа — заложить основы здоровья, обеспечить физическое, духовное, нравственное, эстетическое, эмоциональное и интеллектуальное развитие личности дошкольника [6, с. 14]. Воспитателю необходимо владеть знаниями не только по дисциплинам общепрофессиональной подготовки, но и ориентироваться в методиках обучения дошкольников.

Заключение. Изучение учебно-методического обеспечения профессиональной подготовки будущих воспитателей дошкольных учебных заведений даёт возможность сделать вывод, что формированию профессионального мастерства будущих воспитателей дошкольных учебных заведений способствует наличие основательных знаний законодательных документов, Базового компонента дошкольного образования, а также ориентирование в действующих программах обучения и воспитания детей дошкольного возраста. Разработанные учебно-методические пособия для будущих воспитателей направлены на углубление знаний и развитие умений работать с дошкольниками, но могут быть усовершенствованы для наибольшей эффективности формирования профессионального мастерства будущих специалистов дошкольного звена образования.

Список цитируемых источников

1. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : підруч. 2-е вид., доповн. Київ : Академвидав, 2013. 464 с.
2. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика : моногр. / ред. Н. Г. Ничкало. Хмельницький : ТУП, 2002. 334 с.
3. Там же. С. 145.
4. Крутий К. Л. Концепція та методичні засади програми «Дитина в дошкільні роки». 3-є вид., стерео. Запоріжжя : ЛПКС ЛТД, 2004. 392 с.
5. Програма розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт» // Палітра педагога. 2010. № 6. С. 10—15.
6. Калуська Л. В. Комплексна програма розвитку, навчання та виховання дітей дошкільного віку «Соняшник». Тернопіль : Мандрівець, 2014. 144 с.

УДК 373.2:004.9

Л. В. Шкнай

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

ИСТОРИЯ ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЗА РУБЕЖОМ И В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

Введение. Информационно-коммуникационные технологии (далее — ИКТ) — совокупность информационных технологий и технологий электросвязи, обеспечивающих сбор, обработку, хранение, распространение, отображение и использование информации в интересах её пользователей [1, с. 3].

Все сферы общества сталкиваются с ИКТ, которыми нужно овладеть современному человеку, в том числе и ребёнку. Поэтому проблема использования ИКТ является одной из актуальных в сфере дошкольного образования. Однако, несмотря на то, что данная проблема считается современной, она имеет достаточно давнюю историю.

Основная часть. Первооткрывателем в вопросе использования ИКТ в раннем обучении детей считается французский педагог С. Френе. В 1924 году он ввёл методику обучающей типографии. Дети использовали печатные станки для фиксации своих сочинений на свободную тему. В 1928 году был основан кооператив общественных педагогов, который стал известен под названием «Педагогика Френе». В него входили педагоги, использовавшие методику обучающей типографии, вместе с учителями, которые использовали в процессе обучения фильмы, пластинки, радио [2].

Прародители современных цифровых игрушек О. Мур и Д. Коблер (изобретатели «говорящей пишущей машинки»), разработали принципы, которыми они руководствовались при обучении трёхлетних детей чтению и письму. К ним относятся: принцип многогранности (среда более благоприятна для обучения, если она допускает и стимулирует рассмотрение большего числа граней предмета обучения), принцип увлекательности (среда более благоприятна для обучения, если учебная деятельность в ней увлекательна), принцип продуктивности (среда более благоприятна для обучения, если то, чему обучают в ней, полезно) и принцип персонализации (среда более благоприятна для обучения, если она реагирует на действия ученика и поддерживает внимательное и вдумчивое отношение ученика

к себе самому как к учащемуся) [3, с. 585]. При использовании ИКТ в дошкольном образовании эти принципы применяют многие педагоги.

Огромным прорывом в сфере использования ИКТ в дошкольном образовании стало создание первого языка программирования для детей (Logo) в 1967 году. Его создателями являются Д. Боброу, У. Фюрциг, С. Пейперт и С. Соломон. Главным отличием от других языков программирования является то, что Logo предназначен для обработки слов, а не чисел. Этот язык программирования стал базой новой теории обучения, созданной С. Пейпертом, — конструкционизма. Эта теория утверждает, что ребёнок лучше обучается при условии, когда он сознательно участвует в создании чего-либо, имеющего значимость для него. Согласно данной теории, люди учатся в процессе активного строительства своего знания, а не в процессе получения информации от кого-либо [4].

Французский исследователь Р. Козн в середине 1980-х годов использовала компьютеры, оснащённые синтезаторами голоса для занятий с детьми от 3 до 6 лет в целях обучения их письменной речи в родном и/или иностранном языке. В своём исследовании Р. Козн отмечала, что дети в компьютерный уголок поодиночке уходят редко. В процессе работы с компьютером происходит более интенсивное общение между детьми дошкольного возраста, чем в других зонах группы [5].

История внедрения и становления ИКТ в Республике Беларусь начинается ещё в советское время. Уже в 1981 году были предприняты попытки внедрения компьютеров в детских садах. Однако их использование ограничивалось установкой пары машин в кабинетах администрации. При этом применение компьютерных игр детьми дошкольного возраста представляло собой «взрослые» игры, такие как «Лабиринт», «Автогонки», «Бомбометание», которые носят развлекательный и зачастую агрессивный характер. В 1986 году, когда Академия педагогических наук СССР в рамках научно-исследовательского проекта информатизации образования, возглавляемого академиком В. Г. Разумовским, видным физиком и педагогом, утвердила направление исследований «Психолого-педагогические основы использования компьютерных игровых программ в системе дидактики детского сада». Был открыт первый в стране компьютерно-игровой комплекс для детей дошкольного возраста на базе одного из учреждений Москвы. По результатам данного эксперимента компьютерно-игровой комплекс представлял собой «технологию», не имеющую аналогов в зарубежной практике. Он включает программное и методическое обеспечение, компьютерную технику, специальную компьютерную мебель, набор развивающих игровых модулей, спортивные компьютерно-игровые тренажёры, проекты обустройства помещений дошкольного учреждения, а также услуги по установке и запуску системы, обучению персонала, программно-методическому, техническому, информационному сопровождению системы. Исследования данного комплекса позволили впервые сделать вывод о возможности эффективного использования компьютерной техники [6].

В начале 1990-х годов белорусские учёные также создали компьютерные программы для детей дошкольного возраста: по обучению грамоте (Н. С. Старжинская), формированию элементарных математических представлений (И. В. Житко), изобразительной деятельности (Л. Б. Горуневич). Продолжением республиканской программы «Информатизация системы образования», реализованной в 1998—2006 годы, стала республиканская программа «Комплексная информатизация системы образования Республики Беларусь на 2007—2010 годы», разработанная с учётом международного опыта. В настоящее время в Республике Беларусь реализуется инновационный проект Министерства образования «Внедрение интерактивных электронных средств обучения в образовательный процесс учреждения дошкольного образования», Концепция информатизации системы образования Республики Беларусь на период до 2020 года.

Сегодня исследования проблемы использования ИКТ в дошкольном образовании в Республике Беларусь приобрели довольно широкий характер. Можно выделить основные направления в данной области: организация экспертизы ИКТ, используемых в дошкольном образовании (Н. С. Старжинская), проблема и причины отсутствия технологий, позволяющих реализовывать работу по формированию экологических представлений у детей старшего дошкольного возраста средствами компьютера (Е. А. Стреха), проблема использования мультимедийных презентаций (Н. В. Литвина), проблема влияния компьютерных технологий и телевидения на когнитивное развитие ребёнка дошкольного возраста (Е. И. Комкова) и др.

Достаточно быстрыми темпами развивается и практика использования ИКТ в образовательной среде учреждений дошкольного образования в Республике Беларусь. Уже в 1999 году Е. Вишневской определена взаимосвязь компьютерных и дидактических игр, разработана и апробирована система данных игр по следующим разделам: изобразительная деятельность, элементарная математика, обучение грамоте, экология и ознакомление с окружающим миром [7].

Д. Н. Дубинина разработала электронное учебное пособие для детей 5—6 лет «Сказочный мир». Комплекс развивающих игр в данном пособии направлен на активизацию и закрепление словаря, освоение образности связного высказывания [8], а педагогическим коллективом под руководством Р. Л. Внуковой был разработан проект «Информатизация современного учреждения дошкольного образования». Педагогами была успешно внедрена и апробирована программа для коррекции речевого развития детей дошкольного возраста («Специальные образовательные средства»), картотека методической

литературы, комплексное обеспечение решения педагогических задач проекта «Беларусь моя синеокая» для детей 5—6 лет на электронном носителе [9].

Заключение. История внедрения информационно-коммуникационных технологий в дошкольное образование находится на пике своего развития. Исследователи активно изучают влияние ИКТ на детей дошкольного возраста и внедряют данные технологии в образовательную среду учреждений дошкольного образования.

Список цитируемых источников

1. Fédération Internationale des Mouvements d'Ecole Moderne. Pédagogie Freinet [Electronic resource]. URL: <http://freinet.org/> (date of access: 26.01.2015).
2. Концепция информатизации системы образования Республики Беларусь на период до 2020 года / Гл. информ.-аналит. центр М-ва образования Респ. Беларусь. Минск, 2013. 20 с.
3. Moore O. K., Anderson A. Some principles for the design of clarifying educational environment. Handbook of socialization theory and research. Chicago: Rand Macnally & Co, 1969.
4. Papert S. The Connected Family. Bridging the Digital Generation Gap. Atlanta : Longstreet Press, 1996. 211 p.
5. Cohen L., Manion L., Morrison K. One computer, two languages, many children // Education and Computing. 2007. № 4. P. 145—149.
6. Новикова Г. П. Историография использования новых информационных технологий (НИТ) в дошкольных учреждениях России и за рубежом // Актуал. проблемы и тенденции соврем. дошк. образования : сб. науч. ст. Минск : БГПУ, 2012. С. 196—199.
7. Вишневская Е. Связь компьютерных и дидактических игр // Пралеска. 1999. № 4. С. 29—31.
8. Дубинина Д. Н. Ознакомление детей дошкольного возраста с миром сказки посредством компьютерных игр // Актуал. проблемы и тенденции соврем. дошк. образования : сб. науч. ст. Минск : БГПУ, 2012. С. 94—96.
9. Внукова Р. Л. Комплексная информатизация современного дошкольного учреждения // Упр. качеством образования. Минск, 2010. С. 73—76.

УДК 377.018.48

М. М. Ярмолинская,

кандидат педагогических наук, доцент

Государственное учреждение образования «Академия последипломного образования», Минск

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СЛУШАТЕЛЕЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Введение. Реализация целей и задач современного дошкольного образования республики не возможна без постоянного повышения профессиональной компетентности педагогических работников. Профессиональная компетентность выступает одним из важнейших ресурсов качественной организации образовательного процесса в учреждениях дошкольного образования. В связи с наличием в системе дошкольного образования достаточного количества педагогических работников, не имеющих специального образования, актуализируется проблема их переподготовки и рассмотрения вопросов её осуществления. При этом самостоятельной работе отводится важное место в организации процесса переподготовки специалистов, что обусловлено значением самостоятельной работы в развитии профессионально грамотной личности, сроками освоения программ переподготовки.

Основная часть. В современных условиях цель образовательного процесса переподготовки заключается не только (и не столько) в передаче знаний и умений, а и в развитии у обучающихся способности к непрерывному самообразованию, стремлении к пополнению и обновлению знаний, к творческому использованию их в сфере профессиональной деятельности. В процессе переподготовки важно обеспечить условия для активной позиции обучающихся. Требования, предъявляемые к качеству переподготовки современного педагога дошкольного образования, устанавливаются государственными образовательными стандартами, концептуальным ядром которых является компетентностный подход. В основе данного подхода — направленность всех компонентов образовательного процесса на приобретение специалистом компетенций, необходимых для осуществления собственной профессиональной деятельности. Профессиональная компетентность рассматривается большинством исследователей как интегральная характеристика профессионально-педагогических и личностных качеств, обуславливающих высокие результаты деятельности специалиста [1].

Дефиниция «самостоятельная работа обучающихся» определяется авторами с разных позиций: форма организации учебного процесса, один из видов внеаудиторной деятельности, метод активизации обучения, самостоятельная учебная деятельность, самостоятельная познавательная деятельность

в процессе учения и др. [2]. Многоаспектность данного понятия рассматривается нами как возможность его разнопланового использования в процессе формирования и развития профессиональной компетентности слушателей, проходящих переподготовку по специальности «Дошкольное образование» на базе государственного учреждения образования «Академия последипломного образования». При этом важно заметить, что самостоятельная работа осуществляется на двух уровнях: управляемая преподавателем самостоятельная работа обучающихся и собственно самостоятельная работа. Мы коснёмся в большей степени первого уровня.

Содержание самостоятельной работы слушателей переподготовки ориентировано на решение общих задач, которые реализуются в процессе изучения дисциплин, представленных в учебном плане.

Мы разделяем точку зрения О. Л. Жук, что самостоятельная работа включает все виды аудиторной и внеаудиторной самостоятельной учебной и исследовательской деятельности обучающегося по выполнению учебного плана, которая осуществляется при помощи соответствующего методического обеспечения, прямых или опосредованных указаний (рекомендаций) преподавателя, под его контролем, а также самоконтролем обучающегося [3].

По первому направлению следует обозначить использование преподавателями активных форм и методов при организации лекционных, семинарских и практических занятий. Так, включение в данный процесс метода мозгового штурма, кейс-технологии, имитационных игр, работы с текстами с использованием таксономии Б. Блума, составление кроссвордов позволяют активизировать самостоятельную работу обучающихся, овладение способами её осуществления, развитие творческих навыков, инициативы.

Следовательно, активные формы и методы можно рассматривать как способы деятельности, направленные на саморазвитие субъектов деятельности в процессе аудиторной управляемой самостоятельной работы слушателей.

Управляемая самостоятельная работа вне аудитории предполагает разработку преподавателем заданий, обеспечивающих усвоение содержания той или иной дисциплины переподготовки специалиста. Задания для самостоятельной работы слушателей могут быть многоуровневыми и вариативными, что обеспечивает репродуктивный, реконструктивный и творческий уровни их деятельности. Позитивно оцениваются со стороны обучающихся задания, выполняемые в парах, микрогруппами, что даёт возможность использовать опыт коллег, развивать навыки коммуникации по вопросам профессиональной деятельности, коллективного творчества.

В современных условиях актуализируется вопрос применения информационно-коммуникационных технологий как в общем процессе освоения образовательной программы переподготовки, так и в организации самостоятельной работы обучающихся. Опыт использования в системе переподготовки модульной объектно ориентированной динамической учебной среды (Moodle) позволяет говорить о возможности выхода на новый этап совершенствования самостоятельной работы. Это система управления обучением, ориентированная на организацию взаимодействия между преподавателем и обучающимися, отличается простотой освоения и удобством использования. Отметим, что основу заочной (дистанционной) формы обучения составляет целенаправленная и контролируемая самостоятельная работа обучающихся, которые могут учиться в удобном для себя месте, по индивидуальному расписанию, используя комплект специальных средств обучения и возможность контакта с преподавателем с помощью современных средств коммуникации. Разработанные преподавателями блоки информационных материалов, практико-ориентированные задания, тесты обеспечивают усвоение, закрепление теоретического материала, способствуют овладению практическими умениями и навыками профессиональной деятельности, мотивируют обучающихся к самообразованию, самосовершенствованию. Преподаватели же имеют возможность видеть активность обучающегося, наладить чёткий контроль за выполнением предлагаемых заданий.

Основными принципами организации самостоятельной работы слушателей, осваивающих программу переподготовки по специальности «Дошкольное образование», являются принципы системности, интерактивности, идентификации, альтернативности, профессиональной направленности, мотивации, самоорганизации, рефлексии. Принцип системности устанавливает взаимосвязь и взаимозависимость всех элементов профессиональной подготовки. Он реализуется через организацию системы самостоятельной работы, объединяющей теоретические и практические задачи, направленные на системное формирование компетенций. Принцип интерактивности в организации самостоятельной работы предусматривает их сотрудничество и взаимодействие, обмен информацией не только с преподавателем, но и друг с другом. Реализация этого принципа возможна при налаживании в ходе самостоятельной работы непосредственного контакта со всеми участниками образовательного процесса посредством диалогового общения, дискуссии, деловых игр и др., которые ведут к взаимопониманию, взаимодействию, совместному решению общих и значимых для каждого задач. Принцип идентификации предусматривает необходимый контроль самостоятельности выполняемой обучающимися работы, что требует, помимо очного контакта, использования технических средств в условиях дистанционного обучения; анализа выполнения тестов, рефератов, презентаций и других видов работ с идентификацией уровня сформированности составляющих компетентности воспитателя дошкольного

образования. Принцип профессиональной направленности предполагает перевод учебно-познавательной деятельности в профессионально направленную, отражающую основные объекты профессиональной деятельности. Принцип рефлексии ориентирован на обучение слушателей умениям самоанализа результатов самообразовательной деятельности как основы самореализации и профессионального самосовершенствования, что даст возможность увидеть свой собственный «рост», проанализировать возможные неудачи и успехи, более осознанно подходить к процессу формирования профессиональной компетентности. Принцип мотивации предполагает осознание полезности самостоятельной работы, присутствие мотивов, способствующих активизации учебно-познавательной деятельности. Реализация этого принципа осуществляется за счёт использования интерактивных форм обучения и контроля результатов самостоятельной работы, поощрения обучающихся за их достижения. Принцип самоорганизации предполагает целенаправленное управление самостоятельной работой, где обучающиеся являются субъектами деятельности. Качественными признаками самоорганизации являются активность, дисциплина, интерес к выполняемой самостоятельной работе, стремление к самосовершенствованию.

Заключение. Самостоятельная работа в процессе освоения образовательной программы подготовки воспитателей дошкольного образования обеспечивает субъектность позиции обучающегося, придаёт образовательному процессу практико-ориентированный характер, должна быть осознана им как выбираемая и внутренне мотивированная деятельность по усвоению нового знания и овладению новыми способами профессионального мышления и деятельности. Она является одной из форм организации образовательного процесса, подготовки грамотной, творческой и профессионально мобильной личности специалиста системы дошкольного образования республики, его профессиональной компетентности.

Список цитируемых источников

1. Лукьянова М. И. Профессиональная компетентность педагога: теоретический анализ понятия // Упр. дошк. образоват. учреждением. 2007. № 1(35). С. 8—15.
2. Иванова О. А. Роль самостоятельной работы слушателей в процессе профессиональной переподготовки и повышения квалификации [Электронный ресурс] // Науковедение. Т. 7, № 2. 2015. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/169PVN315.pdf> (дата обращения: 12.12.2015). doi: 10.15862/169PVN315 ; Казимирская И. И., Торхова А. В. Организация и стимулирование самостоятельной работы студентов по педагогике : учеб. пособие. Минск : Бестпринт, 2004. 304 с. ; Педагогические основы самостоятельной работы студентов / под ред. О. Л. Жук. Минск : Университетское, 2005. 112 с. ; Самостоятельная работа слушателей факультета переподготовки специалистов образования : метод. рек. / сост. С. И. Невдах [и др.]. Минск : БГПУ, 2008. 40 с.
3. Педагогические основы самостоятельной работы студентов.

УДК 159.99

Т. Е. Яценко, А. Н. Пилипчук

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ВИКТИМНОЕ ПОВЕДЕНИЕ КАК ПРЕДИКТОР ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ

Введение. Эмоциональное выгорание является профессиональной деформацией личности, представляющей собой деструктивные изменения в самовосприятии специалиста, в его межличностном поведении, в формировании негативных установок по отношению к содержанию и объектам профессиональной деятельности [1]. По мнению Г. А. Макаровой, синдром эмоционального выгорания — это процесс постепенной утраты эмоциональной, когнитивной и физической энергии, проявляющийся в симптомах эмоционального истощения, личностной отстранённости и снижения удовлетворения исполнением работы [2].

Эмоциональному выгоранию подвержены специалисты социномических профессий, к числу которых принадлежат педагоги дошкольных учреждений образования. Их профессиональная деятельность сопряжена с переживанием хронического психоэмоционального напряжения и повышенной профессиональной ответственности за психическое и физическое здоровье дошкольников, которые, согласно В. В. Бойко, являются факторами риска эмоционального выгорания [3].

Очевидно, что степень подверженности педагогов дошкольных учреждений образования возникновению эмоционального выгорания, специфика его переживания во многом определяются не только организационными, но и личностными факторами. В частности, В. В. Бойко обозначает личностные

характеристики представителей социономических профессий, существенно повышающие их предрасположенность эмоциональному выгоранию: эмоциональная ригидность, гиперответственность, эмоциональная восприимчивость, трудоголизм, интровертированность [4]. Вместе с тем неизученным остаётся вопрос о специфике переживания эмоционального выгорания педагогов, которым присуща виктимность. О. О. Андронникова рассматривает виктимность как социальное, физиологическое, психологическое и морально-этическое отклонение, проявляющееся в привычных формах активности (поведении и деятельности) и детерминирующих потенциальную или реальную предрасположенность личности становиться жертвой [5]. Виктимной личности присущи дефензивность, склонность подчиняться другим людям или обстоятельствам, склонность к самоуничижению, избегание ответственности за свою жизнь, ведомость. Очевидно, что виктимность препятствует качественному осуществлению педагогами дошкольных учреждений образования воспитания и обучения детей, приводит к демонстрации ими виктимной модели поведения в различных ситуациях межличностного взаимодействия и поощрению у воспитанников виктимных черт личности.

Основная часть. В нашем исследовании приняли участие 60 педагогов дошкольных учреждений образования Барановичей. Диагностический инструментарий составила методика диагностики уровня эмоционального выгорания В. В. Бойко и методика исследования склонности к виктимному поведению О. О. Андронниковой. Показатели обеих методик были подвергнуты регрессионному анализу. Полученные регрессионные модели позволяют констатировать, какие типы виктимного поведения повышают вероятность возникновения эмоционального выгорания у педагогов дошкольных учреждений образования.

С повышением уровня реализованной виктимности (β равняется 0,37, $p = 0,00$) и склонности к агрессивному виктимному поведению (β составляет 0,34, $p = 0,01$) повышается вероятность возникновения первой фазы эмоционального выгорания «напряжение», т. е. усиливающегося переживания и осознания психотравмирующих факторов профессиональной деятельности, неудовлетворённости собой, ощущением «загнанности в клетку» (бессмысленности всех предпринимаемых попыток совладания с напряжением и трудными профессиональными ситуациями). Для педагогов с повышенной склонностью к агрессивному виктимному поведению характерно намеренное создание или провоцирование конфликтной ситуации, нарушение социальных норм, правил и этических ценностей, трудности эмоциональной регуляции, некорректное выражение отрицательных эмоций, доминантность, нетерпеливость, вспыльчивость.

Вероятно, педагоги дошкольного учреждения, обладающие повышенной склонностью попадать в неприятные и опасные ситуации в результате проявленной ими агрессии в форме нападения или иного провоцирующего поведения (оскорбление, клевета, издевательство), имеют больше негативного опыта взаимодействия с дошкольниками и коллегами. Это обуславливает восприятие ими дошкольников как психологически и педагогически трудного контингента, а саму атмосферу профессиональной деятельности как неблагоприятную. Согласно В. В. Бойко, именно такие организационные факторы провоцируют возникновение эмоционального выгорания [6].

Вместе с тем с повышением склонности педагогов дошкольных учреждений образования к гиперсоциальному виктимному поведению существенно снижается вероятность формирования первой фазы эмоционального выгорания «напряжение» (β составляет $-0,21$, $p = 0,08$). Значит, жертвенное поведение социально одобряемого типа, к которому О. О. Андронникова относит конструктивное поведение в ситуациях конфликта, защиту интересов более слабой стороны в конфликтах, пресечение наращения общественных норм и правил другими людьми, отзывчивость и решительность, является своего рода фактором, повышающим устойчивость к эмоциональному выгоранию. Это обусловлено тем, что подобное поведение педагогов вызывает уважение со стороны коллег и воспитанников, существенно повышает их профессиональный статус, обеспечивает переживание ими своей значимости.

Установлено, что чем выше уровень реализованной виктимности (β равно 0,32, $p = 0,01$) педагогов и чем ниже склонности к гиперсоциальному поведению (β равняется $-0,13$, $p = 0,30$), тем выше вероятность и скорость формирования такой фазы эмоционального выгорания, как «резистенция». Значит, жертвенное поведение социально одобряемого типа является своего рода фактором, повышающим устойчивость к переходу педагогов к фазе эмоционального выгорания «резистенция». Вместе с тем, чем больше в опыте педагогов имеется ситуаций нахождения в позиции жертвы несправедливого отношения, обстоятельств, агрессии профессионального коллектива, тем выше вероятность возникновения неадекватного избирательного эмоционального реагирования (равнодушие по отношению к дошкольникам, проявление позитивных эмоций исключительно по отношению к отдельным воспитанникам, игнорирование их переживаний), эмоционально-нравственной дезориентации (выборочное позитивное и негативное отношение к дошкольникам, сознательное и намеренно различное выполнение профессиональных функций в зависимости от контингента воспитанников), редукции профессиональных обязанностей (снижение ответственного отношения к своим профессиональным обязанностям).

Интересным является тот факт, что высокая склонность к гиперсоциальному виктимному поведению (β составляет $-0,39$, $p = 0,00$) также является фактором, предупреждающим развитие фазы

эмоционального выгорания «истощение», для которой характерны симптомы эмоционального дефицита (минимум положительных эмоций, усиление резкости, грубости, раздражительности, обидчивости в общении с дошкольниками и коллегами), личностной отстранённости (дошкольники начинают восприниматься как неодушевлённые объекты или объекты манипуляции, педагогов тяготит сам факт необходимости взаимодействовать с воспитанниками, неприятно их присутствие), психосоматических нарушений (бессонница, чувство страха, неприятные ощущения в области сердца, сосудистые реакции, обострения хронических заболеваний).

Заключение. Склонность педагогов дошкольных учреждений образования к гиперсоциальному виктимному поведению, не сопряжённому с виктимной деформацией личности, является фактором, предупреждающим развитие эмоционального выгорания. Склонность педагогов к самоповреждающему виктимному поведению (склонность к риску, необдуманному поведению, зачастую опасному для себя и окружающих), зависимому и беспомощному поведению (отсутствие сопротивления виктимизирующим воздействия в отношении себя, неспособность себя защитить), некритичному виктимному поведению (неосторожность, неосмотрительность, неумение правильно оценивать жизненные ситуации и определять потенциальную опасность, оправдание агрессоров) не является предиктором эмоционального выгорания.

Список цитируемых источников

1. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб. : Питер, 2005. 336 с. ; Форманюк Т. В. Синдром эмоционального сгорания как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопр. психологии. 1994. № 6. С. 57—64 ; Янковская Н. Эмоциональное выгорание учителя // Нар. образование. 2009. № 2. С. 127—141.
2. Макарова Г. А. Синдром эмоционального выгорания // Вопр. соц. обеспечения. 2005. № 8. С. 11—21.
3. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М. : Филин, 1996. 472 с.
4. Там же.
5. Андронникова О. О. Тест склонности к виктимному поведению // Развитие гуманитар. образования в Сибири : сб. науч. тр. : в 2 ч. Вып. 9. Новосибирск : НГИ, 2004. Ч. 1. С. 11—25.
6. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

УДК 373.3

Т. В. Александрович,

кандидат исторических наук, доцент

*Учреждение образования «Брестский государственный университет
имени А. С. Пушкина», Брест*

Н. Е. Мерзликина

*Учреждение образования «Брестский государственный университет
имени А. С. Пушкина», Брест*

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА РАЗВИТИЯ ВЕРБАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Ориентация ведущих государств мира на инновационное развитие становится отличительной чертой нашего времени. Поэтому одной из аксиом мировой системы образования становится необходимость развития творчества подрастающего поколения, воспитания творческой личности, способной выходить за пределы известного, принимать нестандартные решения, создавать продукты, характеризующиеся новизной.

При всей значимости проблемы воспитания творческой личности в дошкольном образовании недостаточно используется методология и теория развития творческого потенциала личности, недостаточно проработано программно-методическое педагогическое сопровождение формирования разных видов детской художественно-творческой деятельности, развития креативности. В сложившейся системе дошкольного образования основной акцент, как правило, делается не на развитие процессов продуктивного мышления и творческого воображения, а на процессы памяти: запоминание, сохранение, воспроизведение. Анализ современной практики дошкольного образования позволяет говорить о том, что потенциальные возможности дошкольного детства для развития способности к творчеству используются недостаточно. Педагоги не в достаточной мере владеют способами развития креативности, умениями создать необходимые условия для развития креативности детей. В связи с этим целью данного исследования является теоретическое обоснование и разработка программно-методического обеспечения формирования вербальной креативности у детей старшего дошкольного возраста. Объект исследования — вербальная креативность детей старшего дошкольного возраста. Предмет исследования — формирование вербальной креативности у детей дошкольного возраста посредством теории решения изобретательских задач (ТРИЗ-технологии).

Основная часть. В широком понимании творчество — это деятельность, результатом которой является создание нового продукта, отличающегося новизной, оригинальностью, уникальностью. Исследователи (Л. С. Выготский, Т. С. Комарова, Н. Н. Подьяков) детское художественное творчество определяют как деятельность, в результате которой ребёнок создаёт новое, оригинальное, проявляя воображение, реализуя свой замысел, самостоятельно находя средства для его воплощения.

Креативность является интегративной способностью личности, охватывающей систему взаимосвязанных элементов. Её сущность в том, что она составляет продуктивный аспект личности, выражающийся в способности к творчеству и проявляющийся в критическом анализе своего и чужого опыта, понимании и выработке новых идей, умении видеть и решать проблемы, способности отказываться от точки зрения, опровергнутой обстоятельствами, развитой интуиции и ощущении совершенства достигнутого результата. Понятие «креативность» охватывает совокупность качественных характеристик мыслительного процесса (дивергентность и конвергентность, беглость, гибкость, оригинальность мышления, широта категоризации, чувствительность к проблеме, абстрагирование, конкретизация, перегруппировка идей) и личностных свойств (динамизм, направленность, активность, творческое самочувствие, воображение, фантазия), которые способствуют становлению и проявлению творческой деятельности личности.

В исследованиях Н. А. Ветлугиной определены показатели, по которым можно судить о качестве творческих проявлений детей. В первой группе показателей даётся характеристика отношений к творчеству: их увлечённость, способность «войти» в воображаемую ситуацию, искренность переживаний. На основе этого интенсивно развиваются художественные способности. Вторая группа показателей характеризует качество способов творческих действий детей: быстроту реакций, находчивость при решении новых задач, использование различных вариантов, комбинирование знакомых элементов в новые сочетания, оригинальность способов действий. Третья группа — показатели качества продукции:

отбор детьми характерных черт жизненных явлений, персонажей, предметов и их отражение в рисунке, музыкальной игре, драматизации, в словесном и песенном творчестве, поиски художественных средств, удачно выражающих личное отношение детей и передающих замысел [1, с. 8].

Экспериментально-практическое исследование по проблеме формирования вербальной креативности проводилось в государственном учреждении образования «Ясли-сад № 62 г. Бреста». На констатирующем этапе была проведена первичная диагностика уровня сформированности вербальной креативности у старших дошкольников. Для достижения поставленной цели исследования была использована психодиагностическая методика «Вербальная фантазия», которая позволяла выявить уровень развития речевого воображения. В ходе рассказа фантазия ребёнка оценивалась по следующим признакам: скорость процессов воображения, необычайность, оригинальность образов воображения, богатство фантазии, глубина и проработанность, впечатлительность или эмоциональность образов.

На основе полученных результатов были выделены три группы дошкольников с разными уровнями развития вербальной креативности: очень низкий (6,4%), уровень креативности ниже нормы (86,6%), нормальный (6,4%). Никто из обследованных детей не продемонстрировал высокий (выше нормы) уровень развития креативности.

Для формирования вербальной креативности у детей старшего дошкольного возраста была разработана программа, целью которой является оптимизация развития творческого потенциала личности ребёнка старшего дошкольного возраста. Задачи программы: развивать воображение и фантазию детей как основу творческой деятельности, гибкость мышления и способность генерировать большое количество оригинальных идей, образность речи детей, эмоциональность и художественную выразительность речи.

Содержание программы построено в соответствии с требованиями образовательного стандарта дошкольного образования [2] и учебной программы дошкольного образования [3], отражает основные направления работы по развитию речи и общения детей старшего дошкольного возраста.

Программа включает в себя следующие блоки:

- I. Обучение детей применению типовых приёмов фантазирования.
- II. Обучение детей составлению загадок.
- III. Обучение детей составлению сравнений, метафор.
- IV. Обучение детей рифмованию текста.
- V. Обучение детей работе со сказкой.

Реализация программы развития вербальной креативности у детей предполагает ориентацию на следующие принципы, которые являются исходными условиями и закономерностями процесса педагогической поддержки развития детской креативности:

- гуманистической направленности. Ориентирован на то, что взаимодействие «педагог—ребёнок» базируется на взаимном уважении, справедливости и любви. Положительных результатов педагог может добиться, если в центре его внимания — личность ребёнка с его потребностями в познании мира, приобретении умений и навыков, самоутверждении, содержательном общении с детьми в интересной для них деятельности;
- наглядности. Имеет особенно большое значение в обучении дошкольников, так как мышление ребёнка носит наглядно-образный характер;
- свободы выбора. Реализуется детьми через выбор тем, способов выполнения индивидуальных и групповых творческих работ, ориентируемых на получение личного результата, проявление самостоятельности и активности;
- совместной продуктивной деятельности. В процессе совместной деятельности, творчества, познания окружающего мира происходит взаимообогащение, развитие творческих способностей ребёнка, его коммуникативных умений и навыков;
- развивающей среды — «ярко, интересно, доступно». Для развития творческих способностей дошкольников необходимо организовывать занятия таким образом, чтобы это было интересно детям, доступно, понятно;
- системности. Педагогическое взаимодействие выстроено в систему специальных игр, упражнений и заданий.

Программа включает систему развивающих занятий с детьми старшего дошкольного возраста (12 занятий, 28 упражнений и заданий), направленных на развитие воображения, ассоциативного и диалектического мышления, образного мышления, связной речи, обогащение и активизацию словаря детей старшего дошкольного возраста, формирование качеств творческой личности: активности, инициативности, любознательности.

Заключение. Проведённое диагностическое исследование вербальной креативности у детей старшего дошкольного возраста позволяет констатировать, что педагоги не используют психологические возможности дошкольного возраста для развития детской креативности. Поэтому творчество детей развивается в основном стихийно и в результате не достигает высокого уровня. Полагаем, что разработанное программно-методическое обеспечение позволит совершенствовать педагогические компетенции педагогов, родителей по данному направлению деятельности, будет развивать креативные способности дошкольников, их вербальную креативность.

Список цитируемых источников

1. Художественное творчество и ребёнок : моногр. / В. А. Езикеева [и др.]. М. : Педагогика, 1972. 287 с.
2. Образовательный стандарт дошкольного образования : постановление М-ва образования Респ. Беларусь от 12.02.2010 г., № 90. Минск, 2010.
3. Учебная программа дошкольного образования / М-во образования Респ. Беларусь. Минск : НИО : Аверсэв, 2013. 416 с.

УДК 159.92

О. Н. Бабылёва

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ ЭМОЦИОНАЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ КАК КОМПОНЕНТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ РОДИТЕЛЕЙ

Введение. Обращаясь к вопросам благополучия развития ребёнка, следует разносторонне и системно рассматривать условия, от которых оно зависит, осуществляя при этом поиск соответствующих психолого-педагогических условий достижения гармонии и поддержания психологического здоровья ребёнка. Одной из причин возможных нарушений в этом процессе может являться недостаточная психологизированность воспитания детей, в первую очередь, семейного.

Основная часть. Семейное воспитание — одна из наиболее древних форм социализации, представляющая собой взаимодействие родителей с детьми, основанное на эмоциональной близости и защищённости ребёнка [1]. Семья как социально-культурное пространство характеризуется постоянной динамикой, интерактивностью и зачастую рассматривается в терминах «со-бытия» родителей и детей [2]. Противоположно этому, система межличностных отношений в семье, строящаяся на «независимом», «отчуждённом» существовании взрослых и детей, что зачастую и наблюдается в современном цивилизованном обществе, чаще всего в своей основе имеет воспитательную пассивность родителей.

Детско-родительские взаимоотношения зачастую связывают с понятием власти. При этом как основывающаяся на большей компетентности родителей и понимаемая нами как способствующая гармонизированному развитию ребёнка, указывается власть эксперта [3]. Как правило, психологи связывают доминирование, тесно переплетающееся с понятием власти, с принятием родителями социальной ответственности. Достижение последней — продукт развития личности. Становление родительского поведения является одним из главных направлений личностного развития взрослого человека, тесно взаимосвязанных с понятием психологической культуры.

Психологическая культура, как отмечает Я. Л. Коломинский, включает в себя теоретический и практический (психологическая деятельность) компоненты. При этом выделяется профессионально-теоретический уровень и уровень житейской психологической культуры. Формирование психологической культуры в этом случае понимается как «выстраивание... мостиков между тем опытом человека, в котором он аккумулирует житейскую психологическую культуру, и уровнем профессионально-психологической культуры» [4, с. 18]. Существуют различные подходы к определению понятия психологической культуры. Так, О. И. Мотков рассматривает её как наработанную и усвоенную личностью систему конструктивных способов, умений самопознания, общения, саморегуляции эмоций и действий, творческого поиска, ведения дел и саморазвития; Л. Д. Дёмина, Н. А. Лужбина — как составную часть базовой культуры личности как системной характеристики человека, позволяющую ему эффективно самоопределиваться в социуме и самореализоваться в жизни, способствующую саморазвитию и успешной социальной адаптации, удовлетворённости собственной жизнью.

Выделяя наиболее значимые компоненты психологической культуры, мы обратились к тому факту, что, несмотря на видение рядом учёных основного смысла человеческого существования в познавательно-интеллектуальной деятельности, большинство же из них, даже учитывая увлечённость процессом познания, всё же склонно видеть смысл нашей жизнедеятельности в эмоциональном опыте взаимодействия с окружением [5]. При этом в вопросах взаимодействия эмоций и развития личности нужно учитывать, что помимо влияния наследственности на проявления эмоциональности как индивидуально-психологической характеристики особое влияние оказывает окружающая среда и связанный с ней индивидуальный опыт.

Эмоциональность, являясь одним из базовых параметров индивидуально-психологических характеристик человека, предполагает определённый набор качеств, отвечающих за эмоциональные реакции и поведение. Эмоциональность определяет чувствительность к условиям деятельности и общения. Понимая под эмоциональностью устойчивые индивидуальные особенности эмоциональной сферы человека, В. Д. Небылицын предложил при описании, а следовательно, и изучении эмоциональности

учитывать такие её свойства, как впечатлительность, лабильность и импульсивность [6]. Эмоциональная впечатлительность, являясь индивидуальной чувствительностью человека, связана с эмоциогенными ситуациями среды. Эмоциональная лабильность имеет такую же природу. Импульсивность определяется быстротой, с которой эмоция становится побудительной силой поступков и действий. Переживание и эмоциональное реагирование при этом традиционно относятся к частным психическим процессам. Выяснение их проявления и условий развития является важным при рассмотрении вопроса психоэмоционального благополучия ребёнка.

В ряде современных теорий эмоция рассматривается как особый тип знания. В соответствии с данным подходом к пониманию эмоций, выдвигается понятие «эмоциональный интеллект», которое в научных психологических концепциях определяется как совокупность интеллектуальных способностей к пониманию эмоциональных состояний и управлению ими [7]. С понятием эмоционального интеллекта тесно связано представление об эмоциональной грамотности — целенаправленном повышении эмоциональной компетентности [8].

Практически всеми исследователями в данном направлении отмечается взаимосвязь эмоций и потребностей, что с учётом особой роли последних в развитии личности ребёнка, необходимости их удовлетворения имеет для нас особое значение. Так, Л. С. Рубинштейн (1946) отмечает, что «взаимоотношение эмоций с потребностями может проявляться двояко — в соответствии с двойственностью самой потребности, которая, будучи испытываемой индивидом, ...означает одновременно и зависимость его от чего-то и стремление к нему» [9, с. 490].

Функциональный подход позволяет выделить особую роль эмоций в психологическом благополучии с точки зрения обеспечения активности, динамических характеристик как в отношении организованности или дезорганизованности внутренней психической жизни, так и в обеспечении эффективности установления связей с окружающим миром, особой характеристикой которых является их эмоциональность.

Таким образом, проблема благополучия психической жизни человека большинством авторов рассматривается в рамках термина «эмоциональное благополучие», представленного в различных вариантах. Это определяет выделение ведущей роли эмоций и гармоничных либо дисгармоничных эмоциональных комплексов, выявляющих степень этого благополучия. При этом эмоции находят выражение во всех системах организма, т. е. на воздействие факторов, порождающих эмоции, организм реагирует системно. Следовательно, адекватный вывод о характере эмоций и их воздействии на деятельность и поведение можно сделать только с позиций изучения всех их проявлений в психической деятельности.

В основу проблемного поля нашего исследования может быть положена точка зрения В. Сатир о необходимости построения родительско-детских отношений по законам эффективного личностного общения, где родитель принимает позицию лидера, призванного научить ребёнка адекватно оценивать и идентифицировать информацию, поступающую из окружающей среды, в первую очередь, формирующую эмоциональный опыт [10]. В этой связи можно обозначить основное противоречие, определяющее актуальность нашего исследования: с одной стороны — необходимость формирования у родителей эмоциональной компетентности, с другой — отсутствие научно обоснованных психолого-педагогических средств, обеспечивающих её эффективное формирование.

Учитывая, что формирование эмоционального благополучия происходит, прежде всего, за счёт обогащения соответствующего эмоционального опыта, связанного с удовлетворением основных потребностей (среди которых особенно значима потребность в аффилиации), необходимо руководствоваться принципом использования знаний родителей о своих детях и их индивидуальных характеристиках.

Для анализа родительских представлений в области проявления эмоциональности ребёнка мы обратились к положениям Е. И. Изотовой, выделившей в качестве таковых следующие: присутствие фактора эмоциональной напряжённости ребёнка, наличие у него знаний и представлений о чувствах, эмоциональном поле и стиле, экспрессивности [11]. Так, должны заслуживать внимания родителей проявления в повседневном поведении симптомов эмоциональной возбудимости, эмоциональной заторможенности или ситуативной реактивности как факторы эмоциональной напряжённости и негативные показатели эмоционального развития ребёнка. Эмоциональное развитие дошкольника подразумевает также наличие у него представлений об основных эмоциональных модальностях. В структуру данных представлений входит экспрессивное, импрессивное и ситуационное значение эмоций. Комплекс особенностей эмоционального реагирования ребёнка при взаимодействии с окружающей действительностью составляет его эмоциональное поле. Некоторые формы эмоционального реагирования могут иметь ситуативное происхождение, связанное с сильными эмоциональными переживаниями, представления родителей в этой сфере имеют определяющее значение.

Исследование особенностей эмоциональности детей дошкольного возраста и сформированности критериев эмоциональной компетентности матерей проведено нами на базе учреждений дошкольного образования Барановичей и Минска. Выборку составили дети в возрасте 4—5 лет (94 человека) и их матери.

Методика «Эмоциональная идентификация» Е. И. Изотовой послужила инструментом изучения особенностей эмоциональных представлений детей. Полученные данные интерпретированы в соответствии с представлениями об отражательном характере психики, в частности, как отражение эмоционального опыта ребёнка. Использование проективного «Теста руки» (Hand-тест) Э. Вагнера в адаптации Н. Я. Семаго и М. М. Семаго послужило основой выявления агрессивных тенденций, наличия ожидаемой агрессии со стороны окружения (тревожности) и уровня психической активности детей. Выявленное наличие негативных особенностей эмоционально-личностного развития детей и их интерпретация подтвердили необходимость их соотнесения с показателями эмоциональной компетентности их родителей (матерей). Так, анкета-опросник Е. И. Изотовой позволила выявить степень участия в эмоциональном развитии детей как показателя, определяющего активность родительской позиции в формировании эмоционального опыта ребёнка и помощи в преодолении дисгармонизирующих состояний. Соотнесение анализируемых критериев эмоционального развития дошкольников с уровневými показателями степени участия родителей в их эмоциональном развитии позволило обнаружить тенденцию к преобладанию более низких уровней показателей восприятия детьми эмоций, их понимания и идентификации при средней и низкой степени заинтересованности родителей в эмоциональном и личностном развитии детей.

Наличие или отсутствие взаимозависимости изучаемых показателей определялось при помощи корреляционного анализа. Так, обнаружена сильная положительная корреляционная связь (при $p < 0,05$) между показателями понимания и восприятия детьми эмоций (r составляет 0,70), между коэффициентами тревожности и дезадаптации ($r = 0,80$), активности и дезадаптации ($r = 0,77$). Для количественных показателей степени родительского участия в эмоциональном развитии детей и показателей представлений о факторе их эмоциональной напряжённости, их эмоциональном стиле, корреляционная связь средняя положительная (r равно 0,50 и 0,57 соответственно). Существует умеренная отрицательная связь между показателями степени участия родителей в эмоциональном развитии детей и преобладанием пассивности последних как их эмоционально-личностной характеристики (r составляет $-0,37$), между представлениями родителей об экспрессивности ребёнка и пониманием ребёнком эмоций (r равняется $-0,39$), а также между показателями пассивности и тревожности (r равно $-0,33$) ребёнка, выявленных при помощи проективного метода.

Кроме того, для детей, родители которых показали высокую степень заинтересованности и участия в эмоциональной жизни и развитии детей, преимущество, согласно интерпретации проективных ответов, составляют показатели высокой позитивной активности (50% против 17% ответов аналогичной категории среди детей со средней и низкой степенью родительского участия). Позитивное отражение коммуникативного опыта обнаружено у 42% дошкольников этой группы (против 12%). Им менее свойственны негативные личностные тенденции (17%), которые в 42% случаев характеризуются тревожными ожиданиями, выраженной потребностью в общении, низком уровне психической активности детей.

Изучение уровня эмпатических способностей (методика В. В. Бойко) позволило обнаружить каналы эмпатии, которые для наибольшей, в сравнении с другими каналами, части испытуемых выражены на низком уровне: рациональный канал эмпатии как направленность внимания, восприятия и мышления эмпатирующего на сущность другого человека — 39%, а также идентификация как умение понять другого на основе сопереживаний — 38%. Интерес представляют и некоторые результаты диагностики эмоционального интеллекта (Н. Холл), в частности, в наибольшей степени заслуживает внимания шкала «Самотивация», в 59% случаев представленная низким уровнем развития.

Наличие выявленных взаимосвязей позволяет сделать вывод о том, что, находясь в состоянии взаимозменчивости, некоторые показатели эмоционального развития ребёнка могут изменяться в зависимости от возраста, уровня участия родителей в их эмоциональной жизни. Последнее возможно при организации психолого-педагогического взаимодействия с родителями по формированию компетенций в данном направлении.

Заключение. Гармонизация эмоциональной сферы ребёнка, с точки зрения выявленных особенностей, требует формирования представлений родителей в сфере проявления эмоциональной возбудимости, заторможенности или ситуативной реактивности ребёнка, его эмоциональном поле, факторах эмоциональной напряжённости и негативных показателей эмоционального развития ребёнка, что предполагает определённый уровень развития и активизации социально-психологических компетенций родителей.

Список цитируемых источников

1. Чечет В. В., Коростелёва Т. М. Семья и учреждения, обеспечивающие дошкольное образование: взаимодействие в интересах ребёнка. Минск, 2004. 113 с.
2. Панченко С. В. Социокультурное пространство ребёнка : автореф. ... дис. канд. психол. наук. Ростов н/Д, 2005. 27 с.
3. Дружинин В. Я. Психология семьи. М., 1996. 279 с.
4. Коломинский Я. Л. Преподавание психологии как формирование психологической культуры личности // Университет. психолог. образование: оценка ситуации и возмож. перспективы. Минск : Технопринт, 2000. 126 с.
5. Тихтелева, Н. В. Формирование представлений родителей о характере ребёнка-дошкольника : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Самара, 2008.

6. Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И. Психология и педагогика. СПб. : Питер, 2002. 432 с.
7. Андреева И. Н. Эмоциональная компетентность в работе учителя // Нар. образование. 2006. № 2. С. 216—223.
8. Яковлева Е. Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития // Вопр. психологии. 1997. № 4. С. 20—27.
9. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2000. 720 с.
10. Сатир В. Вы и ваша семья: руководство по личностному росту. М., 2000. 318 с.
11. Изотова Е. И., Никифорова Е. В. Эмоциональная сфера ребёнка: теория и практика. М. : Акад., 2004. 288 с.

УДК 373.2

А. В. Буйко

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

ЗНАЧЕНИЕ СЕНСОМОТОРНЫХ ИГР В РАЗВИТИИ СЕНСОРНЫХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. На всех этапах истории дошкольной педагогики проблема сенсорного развития детей занимала одно из центральных мест. Чем младше ребёнок, тем большее значение в его жизни имеет сенсорный опыт. Профессор Н. М. Щеланов называл дошкольный возраст «золотой порой» сенсорного воспитания. Сенсорное развитие, с одной стороны, составляет фундамент общего умственного развития ребёнка, с другой стороны, имеет самостоятельное значение, так как полноценное восприятие необходимо и для успешного обучения ребёнка в школе, и для многих видов труда. Представителями дошкольной педагогики (О. Декроли, М. Монтессори, Е. Тихеева, Ф. Фрёбель) были разработаны разнообразные дидактические игры и упражнения по ознакомлению детей со свойствами и признаками предметов [1]. Использование сенсомоторных игр в работе с детьми младших групп является средством развития сенсорных процессов.

Основная часть. Учитывая все факторы развития ребёнка, специалисты в области дошкольного образования пришли к выводу, что ранний дошкольный период — один из наиболее важных и ответственных в жизни человека, что именно в этот период появляется и, возможно, раз и навсегда исчезает стремление постигать мир и себя. 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 том числе сенсорном. Принимая во внимание особенности наглядно-действенного мышления детей младшего дошкольного возраста, педагог знакомит его с окружающим миром, свойствами предметов путём зрительно-двигательного обследования. Чем больше анализаторов участвует в восприятии, тем ярче, полнее представления детей. Сенсорное развитие детей раннего возраста имеет огромное значение, так как является базой для дальнейшего развития интеллекта, позволяет ребёнку упорядочить представления о мире, которые он получает самостоятельным образом, развивает усидчивость и наблюдательность, повышает внимательность, расширяет словарный запас, положительно влияет на развитие всех видов памяти, а также эстетического чувства.

Восприятие служит фундаментом, одним из кирпичиков, основ умственного развития и непосредственно связано с развитием органов чувств. Взаимосвязь органов чувств и детской деятельности очевидна. Накопление впечатлений, формирование знаний о сенсорных эталонах не должны носить количественный смысл, а иметь практическую направленность.

В учебной программе дошкольного образования определены задачи и содержание работы по развитию сенсорных процессов. Сенсомоторное развитие возможно лишь при взаимодействии ребёнка со взрослыми, которые обучают его видеть, ощущать, слушать и слышать, т. е. воспринимать окружающий предметный мир. Основоположники системы сенсорного воспитания дошкольников (О. Декроли, М. Монтессори, Е. Тихеева, Ф. Фрёбель) указывали на взаимосвязь психического развития и двигательной активности. В связи с этим важным является использование в работе сенсомоторных игр [2].

Основные задачи сенсомоторных игр: формирование первоначальных представлений о сенсорных эталонах; развитие зрительной, перцептивной, моторной ориентировки при восприятии цвета; стимулирование поисковой деятельности детей на обобщающие понятия «цвет», «форма», «величина»; упражнение в применении обобщающих понятий в практической деятельности.

Сенсомоторные игры дают опыт работы с самыми разнообразными материалами в движении. Они способствуют развитию сенсорной системы: зрения, вкуса, обоняния, слуха, температурной чувствительности. Все органы, данные нам природой, должны работать, а для этого им необходима

«пища». Сенсомоторные игры, построенные по принципу комплектности, объединяют задачи по сенсорному воспитанию и двигательному развитию. Обследуя предметы, дети всегда пользуются движениями: ощупывают, передвигаются, действуют с ними. По содержанию эти игры весьма разнообразны, направлены на совершенствование представлений о величине, форме и цвете. Они включают занимательные умственные задачи в сочетании с активными действиями. Цветовой материал подбирается с учётом доступности для активного восприятия малышей и его обследования. При подведении итогов игры внимание детей акцентируется на их успехах, например, у одного следует отметить быстроту реакции (на цвет, форму), у другого — безошибочность действий при восприятии цвета (формы, величины), у третьего — тщательность и аккуратность в процессе работы.

С удовольствием играя в игры «Спрячь мышку от кошки», «Сложи картинку», «Найди подходящую заплатку», ребята активно ощупывают предметы, радуются открытию новых свойств, сортируют предметы разных цветовых тонов. Посредством игр «Чудо-паровоз», «Бабочка», «Водопой», «Узнай по запаху» дети накапливают сенсорный опыт, начинают ориентироваться в разнообразии свойств и красок живой и неживой природы, различают запахи. В играх «Найди друга», «Фигура-заплатка», «Помоги лесным жителям найти свой дом», «Бусы для феи», «Волшебные картинки» дошкольники узнают и называют предметные картинки, группируют предметы по сходным признакам. Ценность этих игр не только в том, что дети познают свойства (цвет, форму, величину), но и в том, что благодаря заложенному в играх элементу самоконтроля они позволяют организовать более или менее самостоятельную деятельность маленьких детей, развить умение играть рядом с другими, не мешая им.

В своих работах Е. И. Тихеева подчёркивала необходимость единства в развитии способностей ребёнка — моторной, сенсорной, речевой сфер [3, с. 38]. Посредством таких игр, как «Рамки и вкладыши», «Украсть ёлку», «Путаница», «Поезд», «Чей голос» формируются возможности сенсорного слухового восприятия, тактильных, зрительных ощущений и речевого развития. Повысит эффективность работы использование сенсорных пособий: пирамидок-вкладышей, «Почтового ящика», «Доски Сегена», «Логического куба».

В процессе вышеперечисленных игр дети приобретают не только сенсомоторный опыт, но и получают возможность выражать свои эмоции, внутреннюю свободу (играю, где хочу, с кем хочу, чем хочу), выбирать любимые игры.

Необходимо помнить, что, выбирая игру для ребёнка, надо следовать главному правилу: игра должна обеспечивать комплекс условий и возможностей для создания и реализации каждым ребёнком своих личностных потребностей и интересов. Ребёнку предоставляется право на ошибки, его творческий поиск стимулируется не системой поощрений и наказаний в виде оценок, а заинтересованностью взрослого в его успехах, дружеской эмоциональной поддержкой. Задача педагогов состоит в том, чтобы всеми мерами поддерживать и закреплять естественный интерес к познанию, продумывать организацию сенсомоторных игр таким образом, чтобы каждый ребёнок мог реализовать потребность в сенсорном развитии. Восприятие игр ребёнок получает от разных рецепторов (зрительного, слухового, обонятельного, осязательного), но не менее важна и психологическая атмосфера, эмоциональный фон во время организации сенсомоторных игр, т. е. социальный компонент, который транслирует ребёнку соответствующие указания к определённому способу поведения в игре.

Практика показывает, что многие педагоги творчески подходят к оснащению игровой среды разнообразными сенсомоторными играми, в том числе модифицируя известные игры, разрабатывая авторские. Вместе с тем при самостоятельном изготовлении игр и пособий важно не пренебрегать современными средствами: цветная печать, ламинирование, брошюрование. Материал должен быть экологически безопасный.

Заключение. Сенсорное развитие в младшем дошкольном возрасте является базисом для дальнейшего развития высших психических функций: восприятия, памяти, внимания, воображения, мышления, речи. Насколько совершенно ребёнок слышит, видит, осязает окружающее, в значительной степени зависит его умственное, физическое, эстетическое развитие. Сенсомоторные игры, направленные на развитие сенсорных процессов, служат основой познания мира, являются первой ступенью чувственного опыта ребёнка. Грамотно организованная работа по использованию сенсомоторных игр обеспечивает формирование личной системы сенсорного восприятия мира каждым ребёнком.

Список цитируемых источников

1. Дедулевич Н. М. Не пропустить миг игры. Мозырь : Белый Ветер, 2002. С. 3.
2. Мындыкану Л. А., Цупикова Е. В Сенсомоторно-математическое развитие детей раннего возраста. Мозырь : Белый Ветер, 2011. С. 4.
3. Степаненкова З. И. Игры для самых маленьких. Минск : Зор. верас., 2006. 88 с.

ОСОБЕННОСТИ КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ В ОРГАНИЗАЦИИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ И БЕЗОПАСНОЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

Введение. Одним из аспектов здоровьесбережения человека является его успешная адаптация к внешним условиям жизни. Адекватное восприятие мира с раннего возраста обеспечивает безопасную жизнедеятельность в дальнейшем. Способности адаптироваться человек учится с самого раннего детства. Учитывая данный факт, педагог, работая с детьми раннего и дошкольного возраста, одной из поставленных перед собой задач должен видеть обучение грамотному подходу ребёнка к восприятию новых условий окружающего его мира. Современная психологическая наука указывает на адаптацию к внешней среде через оригинальное мышление, умение гибко мыслить и развивать интеллектуальный потенциал. При этом, обучая дошкольника, педагогу самому необходимо обладать креативным мышлением, дабы научить подрастающую личность оригинально мыслить. Немаловажными составляющими профессионального портрета педагога является стиль мышления и личностные характеристики.

Основная часть. На современном этапе развития общества особую актуальность приобретают проблемы реформирования системы образования, внедрение инновационных технологий в учебно-воспитательный процесс образовательных учреждений. Одним из аспектов является подготовка педагога, который не только руководствуется повышенной качественной деятельностью, но и сам является компетентным и креативным специалистом в системе образования [1]. Рассматривая под таким углом данный вопрос, обратимся к научным подходам. Способность к адаптации на основе оригинальности решения задач и постижения нового одновременно принадлежит к креативности, и интеллекту, открытость новому опыту и гибкость принятия решений — креативности и компетентности. Зарубежные исследования представлены конфлюэнциальными (англ. confluence слияние, точка соприкосновения) подходами, где выражается сходная позиция. Сюда относится инвестиционная теория креативности Т. Любарта и Р. Стернберга, теория парка развлечений (АРТ-теория) Дж. Баера и Дж. Кауфмана [2] и подход Дж. Эверилла [3]. Истоки такого подхода можно обнаружить в работах психологов К. Венкера, Т. Любарта, Р. Стернберга, Т. Тардива.

Одной из современных и заслуживающих внимания, на наш взгляд, является инвестиционная теория Р. Стернберга. Согласно теории, Т. Любарт и Р. Стернберг считают креативным такого человека, который стремится и способен заниматься неизвестными, малопопулярными идеями, чтобы развить на них спрос. По Р. Стернбергу, творческие проявления детерминируются шестью основными взаимосвязанными между собой факторами: интеллектуальными способностями, знаниями, стилями мышления, личностными характеристиками, мотивацией и средой (окружением). Учёный указывает на три вида интеллектуальных способностей: синтетическую, аналитическую и практическую, благодаря которым, по его мнению, и возможен процесс творчества. Итак, творческий человек, обладая синтетической способностью, видит проблемы в новом свете и избегает привычного способа мышления. Аналитическая способность заключается в том, чтобы увидеть и оценить, какие идеи являются перспективными и стоят того, чтобы их разрабатывать. Две предыдущие способности не имели бы смысла без практической (контекстуальной) способности, именно она отвечает за умение убедить людей в ценности идеи, другими словами, успешно продать творческую идею другим. Рассматривая знания, Р. Стернберг говорит о том, что человек, работающий в определённой области, должен иметь достаточно знаний о своём поле деятельности. В противном случае нельзя двигаться за пределы поля, если неизвестно, где они находятся. Исходя из сочетания компонентов, исследователь высказывает гипотезу о том, что творчество есть нечто большее, чем просто совокупность личностных уровней, достигнутых при функционировании каждого из них. Некоторые обладают пороговым эффектом (к примеру, знания). Независимо от уровней, достигнутых другими компонентами, творчество в области, о которой человек знает мало, просто невозможно. Вышеуказанные компоненты также могут компенсировать друг друга в случае, когда сила какого-то одного компонента (мотивации) компенсирует слабость другого (среды). Компоненты, взаимодействуя между собой (к примеру, интеллект и мотивация), могут привести к нелинейному увеличению эффекта. Другими словами, креативность высокомотивированного и интеллектуального человека всегда будет выше креативности высокомотивированного с низким интеллектом.

В сущности, данная теория сводится к тому, что отдельные компоненты, отвечающие за творческий процесс, взаимодействуют между собой и дополняют друг друга. Их взаимодействие не сводится к влиянию какого-либо одного из них в отдельности. Мотивация может компенсировать отсутствие творческой среды, а интеллект, взаимодействуя с мотивацией, значительно повышает уровень креативности.

Следует отметить, что в данной теории интеллектуальная способность является системообразующим фактором конструкта «креативность» [4].

Исходя из вышесказанного, мы определили профиль креативности будущих педагогов, выявив, какие компоненты он включает в себя в большей мере.

Наше исследование подразумевает изучение нескольких профессий, но в настоящей статье мы рассмотрим только педагогические специальности. В проведённом исследовании приняли участие студенты факультета педагогики и психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» (241 респондент), из которых 100 человек — студенты II курса (30 юношей и 70 девушек) и 141 человек — студенты IV курса (41 юноша и 100 девушек). Они обучались по следующим специальностям: «Дошкольное образование», «Технология (обслуживающий труд)». Социальная педагогика», «Практическая психология. Технология (обслуживающий труд)», «Дошкольное образование. Иностранный язык (английский)», «Дошкольное образование. Практическая психология», «Начальное образование. Физическая культура», «Начальное образование. Белорусский язык и литература».

Для измерения профиля креативности у студентов — будущих специалистов дошкольного образования — мы использовали тест К. Венкера «Насколько Вы креативны?» [5], включающий в себя 48 утверждений, на каждое из которых испытуемым предлагается оценить степень своего согласия или несогласия по 5-балльной шкале.

По результатам опроса путём суммирования баллов выявляется как коэффициент творческих способностей испытуемых, так и профиль креативности, который включает в себя восемь типов: «Любители открытий» (A), «Критически мыслящие» (B), «Стратегически мыслящие» (C), «Аналитически мыслящие» (D), «Усердные» (E), «Нуждающиеся в гармонии» (F), «Любознательные» (G), «Чувственные» (H).

Исходя из данных эксперимента, была проанализирована выраженность профилей креативности в группах испытуемых. В связи с тем, что распределения выраженности вышеперечисленных переменных в группах значимо не отличаются от нормального, для анализа различий использовались параметрические критерии: для двух независимых и зависимых выборок — *t*-критерий Стьюдента, для трёх и более выборок — дисперсионный анализ (однофакторный и многофакторный ANOVA).

Доминирующими типами креативности студентов педагогических профессий являются «Чувственные» (m_H составляет 22,13), «Нуждающиеся в гармонии» (m_F — 21,96), «Критически мыслящие» (m_B — 21,62). Креативный профиль по мере убывания показателей дополняют такие типы, как «Любители открытий» (m_A — 20,62), «Стратегически мыслящие» (m_C — 20,25), «Аналитически мыслящие» (m_D — 20,21), «Любознательные» (m_G — 20,14), «Усердные» (m_E — 17,95) (рисунок 1).

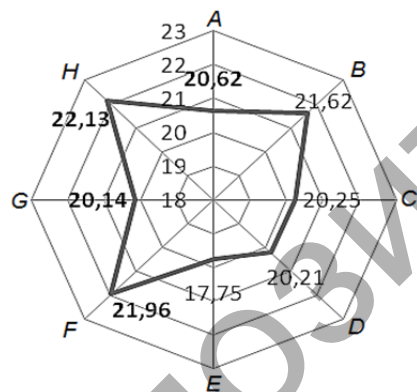


Рисунок 1 — Профиль креативности студентов-педагогов

Заключение. Профиль педагогов состоит из способности чувствовать прекрасное и стремиться к созданию приятной рабочей обстановки, потому как она их стимулирует. Воспитатели обладают способностью к критическому мышлению, что позволяет создавать собственные ценности и масштабные оценки. Изначально группа опрошенных студентов способна противопоставить себя существующим правилам и нормам и подавать новое, критикуя устоявшееся и известное.

Студенты педагогических специальностей обладают собственным стилем мышления, способны воспринимать и распознавать красивое и возвышенное в этом мире, создавать собственные ценности и адаптации к внешней среде, привнося комфорт в непосредственную для себя рабочую обстановку.

Результаты исследования представляют интерес для психологов и педагогов в сфере образования.

Список цитируемых источников

1. Дронова Т. А. Формирование интегрально-креативного стиля мышления будущих педагогов в образовательной среде вуза. М. : МОДЭК, 2008. 368 с.
2. Baer J., Kaufman J. C. Bridging generality and specificity The amusement park theoretical (APT) model of creativity // Roeper Rev. 2005. V. 27. P. 158—163.
3. Averil J. R. Intelligence, emotion and creativity: From trichotomy to triunity // Handbook of emotional intelligence. San Francisco : Jossey-ass, 2005. P. 277—298.
4. Стернберг Р. Инвестиционная теория креативности // Психол. журн. 1998. Т. 19, № 2. С. 144—160.
5. Венкер К. Насколько Вы креативны? // Deutschland. № 5. 2004. С. 64—66.

СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С РУКОТВОРНЫМ МИРОМ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Введение. Работа учреждений дошкольного образования направлена не только на осуществление образовательной и воспитательной деятельности детей, неотъемлемой частью является сотрудничество с семьями воспитанников. Тесный контакт с родителями даёт возможность иметь целостное представление о личности ребёнка, его интересах и увлечениях, особенностях воспитания в конкретной семье.

Основная часть. Изучением возможностей ознакомления детей дошкольного возраста с предметным миром занимались многие учёные (О. В. Дыбина-Артамонова, С. В. Кожокар, С. А. Козлова, Н. Г. Комратова, М. В. Крулехт, А. Ю. Кузина, В. И. Логинова, В. В. Щетинина).

По мнению С. А. Козловой [1] и О. В. Дыбиной-Артамоновой [2], предметный мир является совокупностью предметов, характеризующихся формой, величиной, цветом, материалом, строением, функцией, назначением, их созданием и преобразованием. Мы определяем рукотворный (предметный) мир как совокупность предметов, созданных руками человека, отражающих социальный опыт человечества, уровень развития общества, технического прогресса.

Характер и содержание ознакомления детей с предметным миром зависят от позиции ребёнка, его отношения к данному процессу, степени активности (собственной активности и активности, стимулируемой взрослым). Взрослый для дошкольника выступает как образец-ориентир. На наш взгляд, в процессе взаимодействия взрослого и ребёнка, ребёнка и сверстника осуществляется коммуникативно-познавательная деятельность, а рукотворный (предметный) мир является плодородным пластом в формировании коммуникативно-познавательных умений.

В целях выявления понимания родителями значимости предметов рукотворного мира в процессе коммуникативно-познавательной деятельности старших дошкольников, определения характера оценки любознательности ребёнка, проявляющейся в вопросах, мотивов общения на констатирующем этапе эксперимента нами было проведено анкетирование. В опросе приняло участие 110 родителей детей старшего дошкольного возраста.

Нам удалось выяснить, что 72% старших дошкольников часто задают вопросы, направленные на познание окружающей действительности, 24% — иногда, 4% — редко. Как показало проведённое анкетирование, 60% старших дошкольников ждут ответа на заданный ими вопрос, 36% — не всегда, 4% — не ждут ответа. На вопрос о том, присутствуют ли в речи ребёнка вопросы-цепочки (за одним вопросом следует другой, возможно, третий, относящийся к одной теме) ответы распределились таким образом: большинство родителей (61%) ответило, что такие вопросы бывают довольно часто, 36% — иногда, 3% — никогда. Родители стараются поощрять любознательность ребёнка, проявляющуюся в вопросах (69%), но, бывает, поощрение осуществляется только тогда, когда есть время отвечать на вопросы ребёнка (28%), только 3% родителей не считают это нужным.

На вопрос «Какие стороны окружающей действительности интересуют ребёнка больше всего?» родители ответили, что значимыми сторонами окружающей действительности для познания детей старшего дошкольного возраста являются природный мир (считает 78% опрошенных), рукотворный мир (36%), искусство (27%), социальный мир (27%). На вопрос «Способен ли ребёнок делать выводы из полученной информации?» 58% респондентов ответили утвердительно, 39% считают, что иногда. Небольшое количество родителей (3%) придерживается мнения, что это пока сложно для старшего дошкольника.

Как показали результаты анкетирования, часто общаются со своим ребёнком на познавательные темы 48% родителей, 49% — иногда, 3% респондентов редко общаются со своим ребёнком из-за нехватки времени.

При обработке результатов ответов на вопрос «Кто чаще всего является инициатором общения?» мы получили следующие данные: инициатором общения чаще выступает ребёнок (84%), нежели взрослый (24%). Предположительно, причиной такой ситуации может быть нежелание общения ввиду сильной занятости или педагогическая непросвещённость родителей (как начать разговор, о чём спросить ребёнка, как поддержать беседу). Чаще всего в процессе общения со взрослым ребёнком движет познавательный мотив (желание узнать что-то новое для себя) — 76%, личностный мотив составляет 36%.

На вопрос «Насколько эмоционально положительно ребёнок относится к интересному для него занятию, связанному с умственным напряжением (решение логических задач, проблемных ситуаций, участие в опытах и экспериментах)?» ответы родителей распределились следующим образом: очень положительно (29%), по настроению (72%), скорее равнодушно (2%). Следующий вопрос показал, что ребёнок способен при необходимости заниматься продолжительно интеллектуальной деятельностью, жертвуя развлечением, а иногда и отдыхом только в случае, если сильно увлечён (73%), всегда способен продолжительно заниматься интеллектуальной деятельностью (13%), 14% — отдаст предпочтение игре, двигательной активности.

На вопрос о том, проявляет ли ребёнок интерес к предметам, сделанным руками человека (бытовые приборы, техника, предметы быта), 54% респондентов дали утвердительный ответ, 30% считают, что иногда, 16% ответили отрицательно. Этот интерес, по мнению родителей, проявляется в следующем: ребёнок задаёт вопросы взрослому (64%), пытается изучить предмет самостоятельно (27%), просит взрослого прочитать информацию в книге, энциклопедии (20%).

Некоторые родители (4%) указали свои варианты ответов: интерес выражается в том, что ребёнок просит взрослого научить пользоваться предметом, осваивает; при изучении предмета чаще всего его ломает; просит папу разобрать и собрать предмет вместе, починить, если это необходимо; пытается изучить предмет и при этом задаёт вопросы.

На вопрос «Как Вы считаете, развито ли у Вашего ребёнка воображение?» 96% респондентов ответили утвердительно, 4% — отрицательно. В связи с этим мы задали родителям вопрос о том, возникает ли у ребёнка желание изменить, преобразовать предмет (например, придумать и нарисовать необычный велосипед): 75% ответили «да», 25% — «нет». Желание изменить или преобразовать предмет проявляется у старших дошкольников в следующем: придумать необычный предмет (24%), наделить знакомый предмет другой функцией (26%), придумать новое использование предмета (17%), декорировать, украсить предмет (29%).

В заключении мы попросили родителей определить три качества личности, которые они считают главными, определяющими в развитии ребёнка. По мнению респондентов, такими качествами являются любознательность (49%), самостоятельность и общительность (по 44%), целеустремлённость (35%), активность (32%), честность (26%), интеллект (25%) и дисциплинированность (24%). Двое родителей отметили, что наряду с вышеназванными качествами значимыми в развитии ребёнка является способность самовыражаться и чувствительность (ранимость).

Заключение. Результаты анкетирования показали, что старшие дошкольники проявляют интерес к предметам, задают много вопросов, направленных на познание окружающей действительности, в речи присутствуют вопросы-цепочки, что свидетельствует о развитом мышлении и значимости общения для получения информации, наличие познавательного мотива общения со взрослым. Выделенные качества личности (любознательность, самостоятельность и общительность) свидетельствуют о понимании респондентами необходимости коммуникативно-познавательной деятельности в старшем дошкольном возрасте и, соответственно, формирования коммуникативно-познавательных умений. Однако сами родители уделяют недостаточно внимания и времени развитию такой деятельности, что представляет собой определённую проблему.

Список цитируемых источников

1. Козлова С. А. Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью : учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений. М. : Акад., 1998. 160 с.
2. Дыбина О. В. Формирование творчества у детей дошкольного возраста в процессе ознакомления с предметным миром : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07, 13.00.08. М., 2002. 45 с.

УДК 376

Т. В. Евлаш

Государственное учреждение образования «Городищенский ясли-сад»,
г. п. Городище Барановичского р-на

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ СУБЪЕКТОВ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КАК АЛЬТЕРНАТИВА НАКАЗАНИЯМ

Введение. У современного человека наблюдается редукция эмоционального словаря. Возможно, это связано с запретом на выражение тех негативных эмоций, которые, начиная с раннего детства, считаются неудобными и недопустимыми. Проблема развития и воспитания эмоций принадлежит

к числу наиболее важных в детской психологии и педагогике. Вместе с тем она считается до сих пор недостаточно разработанной, и ряд вопросов, касающихся анализа условий возникновения эмоций, закономерностей их онтогенетического развития, структуры и функции в детском поведении, остаётся во многом неясным.

Современный образ человека не возможен без непрерывного обогащения эмоциональной сферы личности. Каждый человек проходит индивидуальный путь социального «эволюционирования». Психологическому становлению, формированию и развитию эмоционально-волевого компонента дошкольника способствует семья, окружение, группа сверстников и педагогический коллектив дошкольного учреждения. Поэтому актуальным является систематическое изучение и развитие эмоциональных процессов у детей в том возрасте, когда человеческие чувства только начинают формироваться и когда с наибольшей очевидностью обнаруживаются источники их происхождения. Понимание этих вопросов со стороны всех субъектов воспитательного процесса имеет важное значение для дальнейшего совершенствования воспитательного процесса [1].

В аспекте рассмотрения тематики развития эмоционально-волевой сферы дошкольника необходимо помнить, что дошкольное детство — период, когда чувства и эмоции господствуют над всеми другими сторонами жизни ребёнка, определяют поведение детей-дошкольников. Участникам воспитательного процесса в ситуациях проявления ребёнком негативных эмоций необходимо осознавать, что он зачастую воспроизводит модель воспитания авторитетного взрослого на уровне автоматизма. В таких ситуациях при взаимодействии с ребёнком у взрослого также возникают сильные эмоции, которыми многие субъекты воспитательного процесса не в достаточной степени умеют управлять, а зачастую и предъявлять, поэтому альтернативой эмоционального реагирования чаще всего является наказание ребёнка, которое не требует сознательных и значительных усилий. Сегодня уделять внимание привычной модели воспитания, исходя из практической значимости эмоций как катализаторов активных действий, действительно необходимо.

Основная часть. Эмоциональное развитие дошкольника связано, прежде всего, с появлением у него новых интересов, мотивов и потребностей. Важнейшим изменением в мотивационной сфере выступает возникновение общественных мотивов. Поэтому интенсивно начинают развиваться социальные эмоции и нравственные чувства. К изменениям в эмоциональной сфере приводит установление иерархии мотивов. Выделение основного мотива, которому подчинена целая система других, стимулирует устойчивые и глубокие переживания, причём они относятся не к ближайшим, сиюминутным, а достаточно отдалённым результатам деятельности, т. е. эмоциональные переживания теперь вызываются не тем фактом, который непосредственно воспринимается, а глубоким внутренним смыслом, который этот факт приобретает в связи с ведущим мотивом деятельности ребёнка. Чувства теряют ситуативность, становятся более глубокими по смысловому содержанию, возникают в ответ на предполагаемые мысленные обстоятельства [2].

Воспитательные методы прошлого были направлены на то, чтобы контролировать детей, подавляя их интенсивные чувства. Стыдя и наказывая ребёнка за то, что он сердится, взрослые угнетают чувства малыша и ломают его волю. Часто взрослые позволяют только себе свободно переживать свои чувства, при этом давая понять ребёнку, что «выражать свои эмоции — не нормально», при этом сильная воля и целеустремлённость у ребёнка не развиваются. Взрослые также не всегда понимают, что, проявляя негативные эмоции, малыш учится чувствовать. После выплеска негативных эмоций ребёнок начинает осознавать свои чувства, учится способности понимать, что творится в его душе, при этом обретая связь с эмоциями. Проблема в том, что взрослые не в состоянии слушать, как сопротивляющийся ребёнок выражает гнев, печаль, страх, если они сами не свободны от накопившегося в душе гнева, разочарования, беспокойства или страха. Если взрослый не в состоянии заглянуть в лицо собственным чувствам, он не захочет иметь дело с негативными чувствами ребёнка и во многих случаях воспользуется привычным способом — прибегнет к наказаниям. Из этого следует, что, если любой из участников воспитательного процесса хочет научить ребёнка управлять эмоциями, в первую очередь, он должен начать с себя.

Зачастую действия взрослых, совершаемые после неправильного, нежелательного поведения ребёнка бывают разные: кто-то лишает ребёнка чего-то желанного, кто-то не разговаривает с ним какое-то время, некоторые родители используют угол, кто-то шлёпает, даёт подзатыльники или использует ремень. Ни для кого не секрет, что наказания помогают, в первую очередь, взрослым выплеснуть свой гнев и свою злость на ребёнка, потому что не удаётся по-другому на него повлиять. Родители чувствуют беспомощность оттого, что не могут воздействовать на ребёнка, и, раздосадованные, пытаются хоть как-то показать свою власть, назначая ему разные карательные меры или применяя физическую силу [3].

Интересные факты мы обнаружили при опросе, в котором приняло участие 62 семьи. Родителям предлагалось ответить на ряд вопросов. Печален тот факт, что 34% (21 семья) родителей считает допустимым иногда физически наказывать детей, из которых 90% полные и 10% неполные семьи. Проведя анализ данного вопроса на основе влияния образования родителей на воспитание детей, можно увидеть, что родители с высшим и средним специальным образованием в равной степени считают допустимым иногда физически наказывать детей. Поэтому стереотип о том, что образование родителей сказывается на методах воспитания детей, не находит своего подтверждения.

На вопрос о том, что родители считают важным в воспитании ребёнка, развитие каких качеств ставят на первый план, ответы приблизительно схожи. По мнению родителей, предметом основной заботы является здоровье детей, а также полноценное питание, модная одежда, развитие умственных способностей, нравственных качеств. Наименьшей заботой родителей, по результатам опроса, является развитие эмоциональной сферы ребёнка.

Родители испытывают трудности в предъявлении своих собственных эмоций и чувств. Это может свидетельствовать о том, что, к сожалению, по мере взросления многие люди утрачивают способность выражать свои эмоции. А ведь ещё при появлении на свет маленький человек заявляет о своих чувствах. Ребёнок формируется не сам по себе, а во взаимодействии с людьми, которые его окружают. Спектр всех эмоций должен развиваться по мере взросления, с каждым новым опытом. Но в современной культуре взрослые часто осуществляют насилие над собой, скрывают и подавляют свои эмоции, не выражают свои истинные чувства, а ведь именно взрослый человек влияет на эмоциональное развитие ребёнка, служит примером и помогает понять, что чувствует сам ребёнок.

С середины прошлого века взрослые пытаются насильственным образом очистить мир ребёнка от отрицательных эмоций, неприятных ощущений и переживаний. Наиболее здоровым аффектом считается радость, поэтому её проявления всячески стимулируются путём быстрого переключения ребёнка от слёз и неприятных переживаний. Родители и педагоги практически не говорят с ребёнком об эмоциональной жизни. Взрослым редко приходится заниматься тонкой дифференциацией эмоций в повседневной жизни, поэтому родителям при нежелательном поведении ребёнка проще применять наказания [4].

Раньше тема физического наказания встречала возмущённую реакцию родителей: «Как это не шлёпать!». Сейчас эта проблема вызывает скорее некоторую растерянность: «Как же не шлёпать?». Многие родители действительно искренне желают отказаться от физического наказания. Но принять такое решение легче, чем его осуществить. Очевидно, что любые наказания для ребёнка неприятны, обидны, унижительны, а то и болезненны. Чувства, которые испытывает ребёнок во время наказания, — это обида, страх, гнев и унижение. Такой сильный эмоциональный фон доминирует во время наказания и мешает получать тот самый нужный урок на будущее, который мы так хотим, чтобы ребёнок усвоил. Все участники воспитания могут оказать неоценимую помощь в развитии эмоций ребёнка. Для этого и педагогам, и родителям необходимо помогать вызывать внутренний эмоциональный отклик при прослушивании музыкальных сказок, учить сопереживать героям. Важно развивать словарный запас ребёнка: обращать внимание на собственные чувства и называть их, наблюдать эмоциональную жизнь малыша и обозначать переживания, вводить в его лексикон слова, обозначающие оттенки чувств (рад, зол, сердит, раздосадован, расстроен, огорчён). Взрослые идут по простому пути. Куда легче и быстрее переключить ребёнка с того, что его беспокоит, выплеснув свои негативные эмоции, чем обучать понимать и проговаривать чувства, осознавать, что происходит с ребёнком. Любая работа в этом направлении требует от субъекта воспитательного процесса ежеминутной включённости, внимания к ребёнку и обязательно к себе, готовности чутко и аккуратно реагировать на его проявления. Для такого подхода нужны умения, силы, время и терпение, ведь результатов вложений можно ждать годами. Кроме того, необходима устойчивость к давлению общества, которое ждёт от родителя привычных мер воспитания и не всегда лояльно к альтернативным подходам [5].

Среди множества альтернатив наказания важным является поиск скрытых чувств ребёнка в содружестве с сообщением чувств взрослого. Ребёнок нуждается в словах взрослых, чтобы привыкнуть к тому, что ощущает. Сам он часто находится во власти своих чувств, они переполняют его, а ребёнок не умеет говорить о них. Великая роль взрослого — научить ребёнка облекать свои эмоции в слова, делать их по-настоящему «своими». Эта роль сводится к проговариванию внутреннего состояния: «Мне кажется, что ты обижен (сердит, восхищён, расстроен, устал, виноват, печален, угрюм, озабочен, доволен, спокоен)», «Когда ты расстроен, я тоже расстраиваюсь, и мне становится грустно». Существует множество способов развития эмоционально-волевой сферы, например система занятий, основными целями которых являются способствование осознанию эмоций, развитие способности выражать свои чувства и распознавать чувства других людей, а также формирование умения выражать негативные эмоции социально приемлемыми способами. Подобные занятия можно использовать как дома, так и в учреждении дошкольного образования (С. Ф. Коршунова, Л. И. Савченко). По мере освоения таких программ ребёнок создаёт свой собственный «эмоциональный фонд». Чтобы помочь ребёнку разобраться в своих чувствах, необходимо, во-первых, выслушать его внимательно, во-вторых, разделить его чувства, обозначить чувства словами и показать, что желания ребёнка понятны, подарить ему желаемое в фантазии. Глухота к чувствам (взрослого или ребёнка) формирует автоматический способ бытия. Человек живёт, не включаясь в то, что происходит в его душе, с ним и вокруг него. Действует, как принято, и больше подобен роботу. Чтобы передать ребёнку осознанный и ответственный взгляд на мир, необходимо самому им обладать или хотя бы стремиться к этому.

Всем участникам воспитательного процесса необходимо знать, что невнимание к чувствам опасно: подавление эмоций в конечном итоге приводит к депрессиям и привычке игнорировать проблемы, излишней замкнутости, стеснительности, склонности к самообману. Неумение осознать свои чувства

нарушает контакт с самим собой, мешает строить отношения с окружающими. Отсутствие навыка выражать эмоции чревато неуверенностью в себе, страхом перед жизнью, несамостоятельностью. При невнимательном отношении к эмоциональной сфере часто используется только одна модель поведения: «обидели — ругаюсь», «не получается — не буду делать», «не поняли — расстроюсь». Сложность в управлении чувствами приводит к привычке действовать импульсивно. В большинстве случаев, когда взрослые осознают свои чувства, предъявляют их ребёнку как альтернативу наказаниям при неправильном или нежелательном поведении ребёнка, они признают чувства ребёнка, оказывают ему большую услугу. Взрослый знакомит малыша с его внутренней реальностью, и как только эта реальность для ребёнка проявится, он собирает свои силы, чтобы с ней справиться. Поэтому вместо «автоматических» наказаний нужно остановиться и подумать, почему ребёнок настолько озлоблен, что наперекор страху, наперекор мнению взрослого человека старается больше досадить? Нужно понимать, что наказание в данном случае в разы ухудшит ситуацию. Такой подход — прекрасная альтернатива наказаниям. Обучение распознаванию чувств и эмоций следует начинать с признания того, что чувства не бывают плохими или хорошими, они просто есть, и ребёнок имеет право на их проявление (вербальное, телесное). Однако нужно вводить определённые правила проявления эмоций. Необходимо обсуждать случаи, которые произошли с кем-то, просить определить чувства и предложить собственные варианты поступков, при этом избегать осуждения. Цель такой беседы — познавательная. Полезно обсуждать с ребёнком его чувства, но не пытаться решить за него проблему, объяснение причины чувства должно помочь малышу самому справиться с ним. Также необходимо предлагать различные способы, помогающие взять себя в руки (вербальные, физические, зрительные, творческие).

Заключение. Искоренение парадигм, блокирующих глубокое чувствование, понимание важности функций и места эмоций в регулировании поведения дошкольников имеют большое значение для совершенствования воспитательного процесса. Вопросы о развитии эмоциональной сферы дошкольников имеют определяющее значение для становления личности в целом, являются важной альтернативой, которая имеет целый ряд преимуществ перед применением наказаний.

Распознавание и предъявление эмоций и чувств всех участников воспитательного процесса обеспечат высокий результат в воспитательном воздействии, в отличие от ситуации, когда взрослые повинуются сиюминутным порывам и желаниям, тем самым прибегая к наказаниям. Богатство эмоционального мира ребёнка во многом зависит от эмоционального словаря значимых для него взрослых. Неоценимую роль в развитии эмоционально-волевой сферы дошкольника играет авторитетный взрослый, характер взаимоотношений которого с окружающими, его поведение, аффективные реакции на происходящее задают ребёнку эталон не только способов действия, но и эмоционального отношения к людям, служат образцом для подражания.

Список цитируемых источников

1. Зеньковский В. В. Психология детства. М. : Акад., 1998. 290 с.
2. Кряжева Н. Л. Развитие эмоционального мира детей. Ярославль : Акад. развития, 1996. 205 с.
3. Запорожец А. В. Избранные психологические труды : в 2 т. М. : Педагогика, 1986. Т. 1 : Психол. развитие ребёнка. 320 с.
4. Там же.
5. Кошелева А. Д., Перегуда В. И., Шаграева О. А. Эмоциональное развитие дошкольников. М. : Акад., 2003. 176 с.

УДК 378.147:004

В. И. Имбер,

*кандидат педагогических наук, доцент
Винницкий государственный педагогический университет
имени Михаила Коцюбинского, Винница, Украина*

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ДЕТЕЙ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Введение. Стремительное развитие информационного общества ставит ряд задач перед всеми звеньями образования: введение образовательных инноваций, информационных технологий, создание индустрии современных средств обучения и воспитания, полное обеспечение ими учебных заведений. Базовой потребностью такого общества является обладание знаниями и умениями эффективно использовать в своей профессиональной деятельности компьютерную технику. А основа для качественной подготовки будущих специалистов закладывается именно в дошкольном возрасте. Подготовка ребёнка

к жизни в таком обществе ставит целью информатизацию образования. В этом процессе значительное место уделяется внедрению новых средств обучения, которые используют возможности современного компьютера.

Проблемы обучения и воспитания детей в информационном обществе, сохранение нравственных ценностей и гуманистической составляющей внедрения информационных технологий освещают в своих трудах Г. Грачёв, И. Девтеров, В. Зуева, И. Кадиевская, Г. Лаврентьева, А. Лисенко, Т. Малых, Н. Переломова, В. Тернопольская, М. Федорец, А. Шабунова.

Основная часть. Современные дети живут и развиваются в глобальном информационном пространстве. Главной целью детских учебных заведений в этом обществе является наиболее полное раскрытие творческого потенциала, природных способностей воспитанников, создание доброжелательной, творческой атмосферы, где учитывались бы интересы и желания ребёнка, создавались условия для проявления самостоятельности, инициативы, творчества, подготовка ребёнка к жизни в информационном обществе.

Нормы, положения и требования к уровню информационной грамотности дошкольников описывает вариативная часть Базового компонента дошкольного образования [1]. В нём выделена образовательная линия «компьютерная грамота», реализация которой предусматривает формирование информатической компетенции дошкольника, которая содержит следующие основные знания и умения: знакомство с компьютером, способами управления им с помощью клавиатуры, мыши, способность понимать и использовать специальную терминологию (клавиатура, экран, программа, диск, клавиша, компьютерные игры) и элементарные приёмы работы с компьютером в процессе выполнения игровых и учебно-развивающих программ, созданных для детей дошкольного возраста, умение соблюдать правила безопасного поведения при работе с компьютером.

Практический опыт показывает, что дети интересуются всем, что связано с компьютером. Именно поэтому воспитателям необходимо уметь использовать возможности современных информационных технологий для пробуждения интереса детей, активности в получении информации, развития их интеллекта, моторики рук, зрительно-моторной координации, памяти и внимания.

Работа ребёнка за компьютером формирует предпосылки алгоритмического мышления, способность работать в индивидуальном темпе. Ребёнок, который овладел элементарной компьютерной грамотой, лучше других готов мыслить, решать задачи во внутреннем плане, чувствовать себя компетентным в жизни в информационном аспекте.

Психологи отмечают, что чем раньше ребёнок познакомится с компьютером, тем меньше психологический барьер между ним и машиной, так как у ребёнка практически нет страха перед техникой.

Необходимо отметить, что работа детей дошкольного возраста с компьютером может быть не только увлекательной и разносторонней, но и опасной. Как показывают наблюдения, овладение компьютером скрывает огромные потенциальные возможности для психического развития ребёнка. В то же время проблема использования компьютеров в обучении до сих пор находится под пристальным вниманием учёных, практиков, родителей, поскольку работа старших дошкольников за компьютером связана с повышением умственной нагрузки, нервно-эмоциональным и зрительным напряжением.

В работах Ю. Бабаевой, Л. Дзюбы, О. Дорониной, С. Ениколопова, О. Сороки, М. Griffiths, D. Scott описываются психологические феномены, связанные с освоением субъектами обучения новых информационных технологий: персонификация, «одушевление» компьютера, когда он воспринимается как живой организм, потребность в «общении» с компьютером и особенности такого общения, различные формы компьютерной тревоги, агрессия в интернет-среде, интернет-зависимость [2].

Поскольку дети не только менее устойчивы к информационно-психологическим воздействиям, но и быстрее адаптируются к быстрым изменениям информационных технологий, первые их усваивают и учатся ими пользоваться, то они и являются наиболее уязвимой категорией населения к угрозам информационной среды. Дело в том, что компьютерный мир, в который погружается ребёнок, настолько красочный, динамичный, интересный, что со временем начинает восприниматься как реальный. Старшие дошкольники очень уязвимы и эмоциональны. Привычка действовать в компьютерном, виртуальном мире может нарушить адекватное восприятие мира реального.

Базовым умениям работы с информацией детей нужно учить, начиная с детского сада (уметь выделять главную мысль в услышанной информации, анализировать её и делать выводы, давать оценку событиям). Очень важно приучать их использовать компьютер как разумного помощника в учёбе при формировании новых знаний, поиска нужной информации, использования интернет-ресурсов, практического применения изученного материала. В процессе этого у детей формируются конкретные практические умения и навыки, развивается информационно-коммуникационная культура.

Способом обеспечения психологического комфорта ребёнка при работе с компьютером является соответственно организованная компьютерно-игровая среда, спроектированная и спланированная по системе эргономических требований. Если во время занятий на компьютере не будут реализованы требования по оборудованию помещения, продолжительности работы за компьютером, количества детей, это может навредить их психическому и физическому здоровью. Педагогу важно учитывать не только педагогический результат, но и какой физиологической ценой этот результат ребёнку достётся.

Недопустимо достигать результат слишком высоким напряжением функциональных систем, переутомлением, это приведёт к обратному — снижению производительности, возникновению отклонения в состоянии здоровья [3, с. 30].

Многие дети дошкольного возраста начинают своё первое знакомство с компьютером дома — стихийно, неконтролируемо; используют его в основном как интересную игрушку, что приводит к негативным последствиям. В сотрудничестве с воспитателем родители большое внимание должны уделять организации работы детей за компьютером: правильно подготовить рабочее место, контролировать время пребывания ребёнка у экрана монитора (продолжительность непрерывной работы за компьютером для детей дошкольного возраста должна быть не более 10 мин), умным образом ограничить его в контенте Интернета, формировать культуру поиска информации, поскольку особенности восприятия информации в детском возрасте, когда значительное место занимает непосредственный интерес к теме, её эмоциональная окраска, доминирование иррационального мышления во многих случаях не позволяют детям реально оценить безопасность полученной информации и самостоятельно понять её значимость.

Родители и педагоги должны знать основные угрозы информационной среды и методы борьбы с ними, владеть знаниями нормативных, законодательных, этических, моральных, правовых норм работы в сфере информационных технологий и соблюдать их принципы на практике, учить детей безопасной работе с компьютером и Интернетом [4]. Дети должны уметь различать вредную и полезную информацию, отстаивать свои права в информационной сфере, развивать психическую устойчивость к негативным информационным воздействиям и разного рода зависимостей (компьютерной, сетевой, игровой), развивать критическое мышление, быть способными отстаивать свои убеждения, хранить свою языковую, национальную идентичность, превращать информацию в социально полезную.

Сейчас мировое сообщество уделяет большое внимание информационной безопасности детей: разрабатываются методические рекомендации для родителей, книги для детей, программы и т. п. На наш взгляд, описанные ниже продукты будут помогать детям и их родителям безопасной работе в виртуальной среде. Например, маленькая девочка по имени Дот — главная героиня книги Р. Цукерберг «Точка сложности. Как я работала в Facebook» — узнаёт, что игры на улице могут быть значительно интереснее игры на планшете [5].

В рамках реализации программы «Безопасность детей в Интернете» разработан сайт «Он-ляндия. Безопасная веб-страна». Он-ляндия — это сказочная страна, где дети чувствуют себя защищёнными. Они знают, как правильно пользоваться преимуществами Интернета. Он-ляндия — это интерактивный курс по интернет-безопасности, совместная инициатива программы Microsoft «Партнёрство в образовании», социально ответственных коммерческих структур, неправительственных организаций при поддержке общественно-социальных деятелей [6].

Интересной будет и электронная версия руководства по онлайн-безопасности «Дети в Интернете: как научить безопасности в виртуальном мире» [7].

В пособии «Воспитание культуры пользователя Интернета. Безопасность во всемирной сети» содержатся общие методические рекомендации для учителей, а также родителей по формированию у детей компетенций грамотного и безопасного использования интернет-ресурсов [8].

Заключение. Создание комплексной безопасности ребёнка, которая достигается при сочетании нормативных, организационных, учебно-воспитательных, программно-технических мер и средств, способствует обеспечению информационной безопасности детей, формированию информационной культуры, учит их работать с информацией, адекватному восприятию и оценке информации, её критическому осмыслению на основе нравственных и культурных ценностей.

Список цитируемых источников

1. Базовый компонент дошкольного образования Украины / науч. ред.: А. М. Богущ. Киев, 2012. 26 с.
2. Griffiths M. Gambling on the Internet: A brief note // Journal-of-Gambling-Studies. 1996. Vol. 12 (4). P. 471—473 ; Scott D. The effect of video games on feelings of aggression // Journal of Psychology. 1995. V. 129.
3. Лаврентьева Г. Пропедевтика навчання основ інформатики у старшому дошкільному і молодшому шкільному віці // Інформ. технології і засоби навчання. 2013. Т. 35, № 3. С. 22—35.
4. Малых Т. А. Педагогические условия развития информационной безопасности младшего школьника : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Иркутск, 2008. 20 с.
5. Цукерберг Р. Точка сложности. Как я работала в Facebook. М. : АСТ, 2015. 335 с.
6. Он-ляндия. Безопасная веб-страна [Электронный ресурс]. URL: <http://disted.edu.vn.ua/media/bp/rus/html/etusivu.htm> / (дата обращения: 15.12.2015).
7. Пособие для родителей [Электронный ресурс] // Безпечний Інтернет. URL: http://bezpeka.kyivstar.ua/ru/materials/the_benefit_for_parents/ (дата обращения: 15.12.2015).
8. Кочарян А. Б., Гушина Н. И. Воспитание культуры пользователя Интернета. Безопасность во всемирной сети : учеб.-метод. пособие. Киев, 2011. 100 с.

СООТНОШЕНИЕ КОГНИТИВНЫХ И АФФЕКТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ ПРИ РЕШЕНИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Введение. Познавательная деятельность детей дошкольного возраста является самой оптимальной для интеллектуального развития. Она составляет основу для приобретения в дальнейшем специальных знаний и умений. Вопросам развития познавательной деятельности дошкольников в последнее время уделяется особенное внимание. Кроме того, в концепции содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено) одним из оснований преемственности дошкольного и начального школьного звена, помимо развития общих способностей, творческого воображения, коммуникативности, дошкольников выделяют развитие любознательности дошкольника как основы познавательной активности.

Актуальность проблемы заключается в том, что развитие познавательных способностей ребёнка в период дошкольного детства на основе анализа соотношения когнитивных и аффективных процессов при решении познавательных задач имеет значение для всего последующего развития человека.

Основная часть. Изучением различных аспектов проблемы познавательного развития дошкольников занимались Д. Б. Богоявленская, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, Н. Г. Морозова, В. Н. Мясищев, Н. Н. Поддьяков, А. И. Сорокина, Н. Б. Шумакова, Г. И. Щукина. В работах Д. Б. Годовиковой, М. И. Лисиной, Е. О. Смирновой особое внимание уделяется роли взрослого в формировании у ребёнка познавательного отношения к окружающей действительности. Во многих работах развитие познавательной деятельности связывается с наблюдательностью, памятью, вниманием, любознательностью и т. д., интерес предстаёт как синтез сложных личностных процессов (Л. И. Божович, Н. Ц. Купарадзе, В. Г. Леонтьев, А. А. Люблинская, М. И. Махмутов, Н. Г. Морозова, И. Ф. Мягков, А. В. Петровский, Н. К. Постникова, М. С. Роговин, К. М. Рамонова).

Структура мыслительной деятельности у детей среднего дошкольного возраста содержит следующие компоненты: мотивационный, проявляющийся в разных видах активности; регуляционный, проявляющийся в умении планировать, программировать и контролировать психическую деятельность; операционный, т. е. наличие сформированных операций анализа и синтеза [1].

Эмоциональное состояние влияет на когнитивные процессы при принятии решений, воспроизведении и оценке событий. Оно играет ключевую роль в мотивации и саморегуляции, особенно в связи с тем, что значительная часть усилий по саморегуляции направлена на поддержание или избегание определённых эмоциональных состояний. Эмоциональное состояние может быть настолько неприятным, что человек вытеснит его за пределы сознания.

Взаимосвязь когнитивных и аффективных процессов отмечалась исследователями издавна, но только в последние три десятилетия развернулись систематические исследования в этой области. Эмпирические данные и теоретические модели представляют два направления исследований: 1) влияние эмоциональных состояний на когнитивные процессы; 2) особенности переработки эмоционально окрашенных стимулов [2].

Эмпирическое исследование в целях выявления особенностей соотношения когнитивных и аффективных процессов при решении познавательных задач было проведено на базе государственного учреждения образования «Ясли-сад № 528 г. Минска». Выборка составила 50 детей среднего дошкольного возраста.

Анализ эмоционального состояния ребёнка был проведён с помощью теста Люшера—Дорофеевой, который позволяет определить по функциональному состоянию ребёнка его эмоциональный статус [3].

Согласно результатам эмпирического исследования, доминирующим типом эмоционального состояния по выборке оказалось состояние аффективного торможения, оно характерно для 28% испытуемых. На втором месте — состояние функционального возбуждения (28%). Состояние аффективного возбуждения отмечено у 25% испытуемых и находится на третьем месте шкалы ранжирования. Функциональные состояния настороженности и расслабления находятся на последнем и предпоследнем местах (0 и 5% соответственно). Для 14% испытуемых характерно состояние функционального торможения. У 28% дошкольников доминирующий тип эмоционального состояния не выявлен.

Высокие и средние показатели состояния функциональной настороженности во время проведения диагностики не зафиксированы, это означает, что испытуемым не знакомо ориентировочно-эмоциональное напряжение, но внимание и активность на момент обследования находились на низком уровне.

Исследование уровня развития наглядно-образного мышления осуществлялось с помощью методики обследования умственного развития детей дошкольного возраста (Л. А. Венгер, В. В. Холмовская), которая выявляет степень овладения зрительным синтезом — объединением элементов в целостный образ — и характеризует уровень развития восприятия и наглядно-образного мышления [4].

Согласно полученным данным психодиагностического обследования уровня умственного развития испытуемых, для большинства детей старшего дошкольного возраста (80%), участвующих в эксперименте, характерен третий тип развития моделирующих перцептивных действий. Такие дети в достаточной мере владеют всей системой операций, необходимых для выполнения моделирующего перцептивного действия, однако само действие ещё недостаточно точно и гибко. Они допускают такие ошибки в решении задач, которые приводят к выбору элементов, дающих не идентичную, а лишь похожую на образец фигуру. При этом типе работы могут встречаться и грубые ошибки, носящие случайный характер.

Четвёртый тип, для которого характерна высокая степень овладения моделирующими перцептивными действиями, по выборке не представлен. Но 8% испытуемых обнаруживают полную неспособность к выполнению моделирующих перцептивных действий, их решения носят случайный характер, при решении большинства задач они создают комбинации элементов, которые не соответствуют форме фигуры образца. Правильно решают только те задачи, которые предполагают сочетание не более чем двух элементов, 12% испытуемых. В остальных случаях они составляют либо неадекватные сочетания, либо подбирают элементы, сходные по своей форме с фигурой-образцом.

Согласно полученным данным психодиагностического обследования, проведённого в рамках эмпирического исследования взаимосвязи особенностей когнитивных и аффективных процессов при решении познавательных задач, имеет место чувство беспомощности, незащищённости и уязвимости у 10% детей. Они испытывают потребность заботливого контроля ради сохранения психического равновесия, им необходимо чувствовать себя в безопасности. Иногда может иметь место сильное желание оградить себя защитными барьерами. Большинство испытуемых склонно к проявлению сознательных попыток самоконтроля, приспособления к конвенциям, но вместе с тем у них отмечаются враждебные тенденции.

На основании проведённого корреляционного анализа было установлено, что чем выше степень овладения моделирующими перцептивными действиями в старшем дошкольном возрасте, тем выше будет уровень проявления конфликтности в поведении.

Для выявления взаимосвязи когнитивных и аффективных процессов у испытуемых использовался корреляционный анализ. Была обнаружена обратно пропорциональная слабая статистически значимая связь показателя чувства неполноценности и уровня развития моделирующих перцептивных действий (R составляет $-0,284$; G равняется $-0,461$ при $p \leq 0,05$). Таким образом, можно предположить, что чем выше степень овладения моделирующими перцептивными действиями в старшем дошкольном возрасте, тем менее у ребёнка будет выражено чувство неполноценности.

Заключение. Согласно данным корреляционного анализа, статистически значимая связь типов эмоционального состояния и моделирующих перцептивных действий отсутствует. Также нами не были выявлены различия в эмоциональных состояниях у детей с разным уровнем развития мышления, что, вероятнее всего, связано с неравномерностью распределения испытуемых по подгруппам в зависимости от уровня развития моделирующих перцептивных действий.

Можно сделать вывод о том, что изменения в эмоциональной сфере связаны с развитием познавательной деятельности. В дошкольном возрасте должна произойти перестройка мотивации поведения, что проявляется в возможности подчинить интересы и эмоции в учебной деятельности, так и происходит в период достижения определённого уровня зрелости эмоционально-волевой среды. Это приводит к формированию способности критически относиться к своей деятельности, разрабатывать внутренний план действий и целенаправленный контроль. Таким образом, формирование эмоциональной регуляции является важным фактором в развитии и построении психической деятельности.

Список цитируемых источников

1. Фадина Г. В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста : учеб.-метод. пособие. Балашов : Николаев, 2008. 68 с.
2. Вертгеймер М. Психология продуктивного мышления. М. : Прогресс, 1987. 216 с.
3. Виноградова А. Д. Методика обследования готовности к школьному обучению детей 5—7 лет : метод. пособие. СПб. : Образование, 1992. 85 с.
4. Венгер Л. А., Холмовская В. В. Умственное развитие дошкольников. М. : Просвещение, 1978. 328 с.

МЕЖПОКОЛЕННЫЙ ДИАЛОГ В ДИАДЕ «РЕБЁНОК—ПРАРОДИТЕЛИ» НА ОСНОВЕ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Введение. Вопрос межпоколенного взаимодействия является одним из важных в современном обществе. Сегодня достаточно остро выражена проблема межпоколенного барьера. Это разница во взглядах поколений, семейных ценностях и нормах, которые сформированы в разные исторические эпохи и в разных социально-экономических условиях. В этой связи появляется объективная необходимость в ориентации личности на систему семейных ценностей, приоритет семьи и детей, взаимодействие поколений, что способствует не только благополучной социализации личности ребёнка дошкольного возраста, но и помогает сохранить активную жизненную позицию старшего поколения.

Как известно, развитие и становление общения ребёнка дошкольного возраста происходит во взаимодействии с окружающим миром и, в первую очередь, с его ближайшим социальным окружением — семьёй. Именно семья является первичным институтом социализации ребёнка-дошкольника.

Основная часть. Многие учёные рассматривают дошкольное детство как один из самых важных этапов психического развития человека. Данный возраст принято считать сензитивным периодом развития личности. Именно в этом возрасте ребёнок приобретает многое из того, что остаётся с ним надолго, определяя его как личность и последующее интеллектуальное развитие. В дошкольном возрасте дети начинают руководствоваться в своём поведении, оценках, даваемых себе и другим людям, определёнными нравственными нормами. Формируются более или менее устойчивые моральные представления (Л. А. Венгер, В. С. Мухина, Е. Е. Сапогова, О. В. Хухлаева). Именно на данном этапе онтогенетического развития ребёнок усваивает различные модели, стереотипы и нормы поведения и взаимодействия с окружающими, на которые он будет ориентироваться, накапливая личный опыт. Приобретение социального и жизненного опыта, развитие личности ребёнка дошкольного возраста происходит посредством его общения и взаимодействия с социальным окружением.

Как показывают результаты исследований Т. В. Сенько, в процессе взаимодействия со взрослыми ребёнок начинает дифференцировать отношения с окружающими его людьми, в поведении появляются определённые проявления, показывающие, что к одним он относится лично, «как к цели самой по себе», а к другим — «как к средству для достижения своих целей» [1, с. 4].

Межличностное взаимодействие предполагает, прежде всего, взаимодействие между субъектами (следовательно, и в процессе взаимодействия в диаде «ребёнок—прародители»), где субъектом выступает как личность ребёнка, так и личность прародителя. Прародителями принято считать бабушку/дедушку, прабабушку/прадедушку ребёнка.

Взаимодействие играет важную роль в становлении «Я», где личность понимается, отмечает В. А. Янчук, «как сумма психических реакций человека на мнение окружающих» [2, с. 496]. Взаимодействие в диаде — это взаимодействие двух субъектов. Диада рассматривается, согласно Н. Смелзеру, как социальная группа, состоящая из двух человек.

Диада, в нашем понимании, — это взаимодействие двух людей, представителей разных поколений, вступающих в общение и диалог. Мы представляем диаду как две стороны. С одной — ребёнок, а с другой — прародитель или прародители. Большое значение в связи с этим приобретает изучение особенностей поведения детей, которое мы называем «личностным поведением», различных его форм, проявляющихся в межличностном взаимодействии с представителями разных поколений.

В психолого-педагогических исследованиях мы находим мнение о том, что противоречие между поколениями и их взаимоотношениями существует как момент их преемственности. Диалектика взаимодействия, считает Т. В. Сенько, «представляет собой вполне объективную основу как для взаимного обогащения, так и для взаимного непонимания этих двух слоёв, а в определённых условиях — и для их открытой вражды» [3, с. 208].

Проблемой межличностного взаимодействия является вопрос о психологических особенностях понимания личности значимого другого. Во взаимодействии важно достижение понимания, которое становится возможным, как отмечает В. А. Янчук, «в диалоге, сопровождаемом постоянным уточнением того, что кажется, с тем, что есть на самом деле. Причём этот диалог должен быть непрерывным и взаимоуточняющим» [4, с. 531]. Только в таком случае достигается взаимопонимание, на котором строятся взаимоотношения и взаимодействие в семье между представителями разных поколений.

Общим методологическим подходом нашего эмпирического исследования является постмодернистский социокультурно-интердетерминистский диалогизм, автором которого является В. А. Янчук [5]. В основе данного подхода лежат идеи М. М. Бахтина и В. С. Библера о диалоге как инструменте согласования взглядов, в соответствии с которыми появляются возможности для открытого диалога

субъектов, а значит, и поколений. Диалогичность проявляется в способности созидания совместного знания с учётом индивидуальных различий и основана на взаимообогащении, взаиморазвитии, взаимопонимании. Диалогичность лежит в основе диалогического взаимодействия, а следовательно, и в основе диалогического общения.

В ходе эмпирического исследования нами было установлено, что общение с ребёнком дошкольного возраста целесообразно рассматривать и строить на основе проявления толерантного отношения к нему[6]. Понятие толерантности рассматривается нами как отношение к ребёнку в общении с ним как свободной личности. Это использование тактичной просьбы, а не приказа. Это наличие веры в лучшее и доброе в своём ребёнке-внуке, возможность существования двух и более верных точек зрения, а также признание права ребёнка на выбор своего личного жизненного пути, уважение его личных тайн и секретов. Свои тайны дети чаще всего и с большей охотой доверяют бабушкам и дедушкам, особенно если прародители являются референтными взрослыми.

Именно в общении можно наблюдать наличие/отсутствие безусловной любви к ребёнку и принятие его как личности. Безусловная любовь — это любовь к малышу даже тогда, когда его поступки не нравятся или противоречат требованиям родителей. Прародители чаще всего проявляют безусловную любовь к внукам. Бабушки и дедушки любят своих внуков просто за то, что они есть. Они радуются каждому маленькому успеху и новому открытию дошкольника в окружающей жизни. Прародители с лёгкостью умеют «снизойти и опуститься» до интересов ребёнка и его «дошкольной ступени» развития, в то время как многие современные родители ждут от детей достижений, подчас непосильных ребёнку-дошкольнику. Нередко родители — «консервативные судьи» по отношению как к бабушкам/дедушкам, так и к своему ребёнку.

Общение всегда протекает в определённых конкретных социальных условиях и ситуациях. В коммуникативный процесс «включаются» не только условия, но и взаимоотношения вступающих в диалог людей. В современном обществе ускорение темпов научно-технического прогресса, стремительное развитие информационных технологий, увеличивающиеся возможности информационных ресурсов накладывают отпечаток на процесс и стиль общения представителей разных поколений — детей дошкольного возраста и их прародителей. От понимания друг друга в процессе межпоколенного взаимодействия зависит конструктивность диалога.

При отсутствии взаимопонимания, в различных ситуациях могут возникать барьеры общения, в том числе и межпоколенные. И. А. Зимняя рассматривает барьер общения как «субъективно переживаемое человеком состояние “сбоя” в реализации планируемого общения вследствие неприятия партнёра, его действий, непонимания текста, изменения коммуникативной ситуации, собственного психологического состояния и т. д.» [7, с. 56].

В нашем исследовании мы представляем общение как идеальную форму взаимодействия в диаде «ребёнок—прародители». В современном обществе в силу занятости родителей всё чаще в воспитании детей принимают участие прародители. Бабушка и дедушка нередко берут на себя ответственность за семью, а иногда становятся главными воспитателями внуков. Чрезвычайно важным фактором для формирования и развития личности в дошкольном детстве является содержание общения с прародителями: именно оно влияет на характер взаимодействия в диаде «ребёнок—прародители», взаимопонимание в семье между поколениями, опосредует личностное развитие ребёнка.

Заключение. Основная задача участников взаимодействия в диаде «ребёнок—прародители» заключается в создании эмоционально равных, взаимоприемлемых, свободных, независимых отношений. Позитивные, конструктивные, эмоционально положительные отношения во взаимодействии «ребёнок—прародители» могут помочь осуществить формирование личности ребёнка, сохранить активную жизненную позицию старшего поколения, способствовать передаче и формированию семейных ценностей у подрастающего поколения, служить основой для развития общения ребёнка-дошкольника не только с близкими, но и с другими окружающими его людьми, избежать возникновения межпоколенных барьеров в общении. Таким образом, межпоколенные отношения могут рассматриваться как ресурс для формирования общекультурных компетенций личности, а межпоколенный диалог — осуществляться, прежде всего, в рамках межличностного взаимодействия в диаде «ребёнок—прародители».

Список цитируемых источников

1. Сенько Т. В. Психология взаимодействия : учеб. пособие. Минск : Карандашев, 1999. Ч. 1 : Базис. структура межличност. взаимодействия. 120 с.
2. Янчук В. А. Введение в современную социальную психологию : учеб. пособие для вузов. Минск : АСАР, 2005. 768 с.
3. Сенько Т. В. Психология взаимодействия : учеб. пособие. Минск : Карандашев, 2000. Ч. 3 : Личность в семейном социуме. 288 с.
4. Янчук В. А. Введение в современную социальную психологию.
5. Там же.
6. Кондрашова В. О. Формирование семейных ценностей у детей дошкольного возраста // Кіраванне ў адукацыі. 2012. № 11. С. 67—72.
7. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. для вузов. 2-е изд, доп., испр. и перераб. М. : Логос, 1999. 384 с.

ОСНОВЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Введение. В основании системы психолого-педагогического сопровождения лежат возрастные особенности детей на разных периодах развития и психолого-педагогические направления деятельности. Психолого-педагогическое сопровождение сегодня является не просто суммой разнообразных методов коррекционно-развивающей работы с детьми, но выступает как комплексная технология поддержки и помощи ребёнку в решении задач развития, обучения, воспитания и социализации.

Целью психолого-педагогического сопровождения развития ребёнка в образовательном процессе является обеспечение нормального развития ребёнка в соответствии с нормой развития в определённом возрасте. Для реализации цели психолого-педагогического сопровождения решаются следующие задачи: удовлетворение базовых потребностей, обеспечение психологической и социальной безопасности в учреждении дошкольного образования, удовлетворение первичных интересов дошкольника, оказание превентивной и оперативной помощи в решении индивидуальных проблем, связанных с принятием поведения в учреждении дошкольного образования, межличностных коммуникаций со взрослыми и сверстниками [1].

Основная часть. Решающими в развитии личности ребёнка являются социальные условия его жизни: общение, обучающие воздействия, организация жизни в целом, влияние окружающей среды. При этом именно педагогические воздействия во многом определяют уровень развития ребёнка. Они должны учитывать и общие закономерности развития детей этого возраста, и индивидуальные особенности каждого ребёнка, что позволяет определить и «зону ближайшего развития».

Известно, что неблагоприятные условия воспитания, особенно в младенческом и раннем возрасте (социально-педагогическая запущенность, эмоциональная депривация), замедляют развитие коммуникативно-познавательной активности детей, что подтверждено многочисленными исследованиями зарубежных и отечественных психологов (Н. Н. Авдеева, М. И. Лисина, Е. М. Мастюкова, А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых). Л. И. Божович отмечает, что уже в первые месяцы жизни ребёнка возникает проблема воспитания, которое могло бы предупредить зачатки дисгармонического развития. Первый опыт социальной регуляции поведения может быть связан с возникновением неприятных аффективных переживаний, обуславливающих в дальнейшем возникновение психологических, которые неблагоприятно повлияют на личностное развитие ребёнка. По различным данным, количество детей, которые в силу неблагоприятных микросоциальных условий обучения и воспитания, соматической и психической ослабленности имеют невыраженные отклонения в развитии и испытывают различные трудности в обучении, составляет значительный процент от общей детской популяции как в дошкольном, так и младшем школьном возрасте.

Работа с детьми дошкольного возраста должна способствовать формированию не только тех или иных навыков и умений, но и необходимых ребёнку новых средств познания, предупреждению нарушений развития и коррекции. Вся психолого-педагогическая работа должна быть направлена на формирование полноценной будущей личности, на подготовку к жизни в обществе.

Полноценный биологический фонд новорождённого ребёнка несёт в себе значительные возможности психического развития, достаточные для того, чтобы при благоприятных условиях, в частности при определённых социальных контактах, приобрести человеческую психику, стать личностью. Ущербный биологический фонд такими возможностями не располагает. Это и является основной причиной неполноценного развития. У новорождённых детей, имеющих органические мозговые нарушения, ориентировочная деятельность и потребность в новых впечатлениях ослаблены, что, в свою очередь, задерживает структурное и функциональное развитие мозга. В детской психологии широко известны факты отрицательного влияния «госпитализма» — дефицита непосредственного эмоционального общения маленького ребёнка с окружающими взрослыми, особенно с матерью, — на его психическое развитие [2].

В дошкольном возрасте ведущей деятельностью при полноценном развитии детей закономерно является ролевая игра. Она возникает на основе потребности детей в «деловом» сотрудничестве со взрослыми, которая в конечном счёте преобразуется у них в потребность действовать в воображаемом плане, воссоздавая при этом реальные отношения между людьми, особенности их общения, в том числе профессионального.

Следует выделить детей, которые хотя и находятся в условиях хорошо организованного общественного воспитания, но отстают от основной массы сверстников в темпе психического развития, что далеко не всегда своевременно устанавливается и учитывается в типичных для дошкольного учреждения условиях. Безусловно, дети, у которых психическое развитие нарушено изначально, будут нуждаться в несколько иных условиях организации коррекционно-педагогической помощи, чем дети, темп психического продвижения которых оказался сниженным под влиянием неблагоприятных причин. Организация дифференцированной помощи со стороны взрослых в реализации возрастного потенциала в развитии психики детей, обеспечение своевременного возникновения качественных возрастных новообразований — эти задачи, равно как и многие другие, касающиеся руководства психическим развитием детей в деятельности, призваны решать целенаправленное воспитание и обучение.

Психолого-педагогические сопровождения детей руководствуются следующими направлениями: профилактическое (предупреждение возникновения явлений дезадаптации воспитанников, разработка конкретных рекомендаций для педагогов и родителей по оказанию помощи в вопросах воспитания, обучения и развития), диагностическое (выявление особенностей психического развития ребёнка, соответствия уровня развития умений, знаний, навыков, личностных и межличностных образований возрастным ориентирам), консультативное (оказание помощи воспитанникам, их родителям (законным представителям), педагогам в вопросах развития, воспитания и образования), развивающее (формирование потребности в новом знании, возможности его приобретения и реализации в деятельности и общении), коррекционное (организация работы с воспитанниками, имеющими проблемы в поведении и личностном развитии, выявленные в процессе диагностики), просветительно-образовательное (формирование психологической культуры, развитие психолого-педагогической компетентности детей, администрации образовательных учреждений, педагогов, родителей) [3].

Ранняя коррекционно-развивающая работа помогает детям овладеть теми навыками и умениями, которые обычно формируются в процессе нормального развития и помогут детям развиваться дальше. В содержание ранней коррекционно-развивающей работы, начиная с периода новорождённости, входит формирование умений, относящихся к разным сферам развития: общей моторике (развитию основных движений), тонкой моторике (скоординированной работе руки и глаза), восприятию (зрительному, слуховому, тактильному), восприятию речи (пониманию того, что говорят окружающие), умению выражать свои чувства и потребности, способности играть и взаимодействовать с окружающими, самообслуживанию.

И педагогам, и родителям важно знать не только особенности развития ребёнка, но и те проблемы, которые часто возникают, когда дети поступают в детский сад. Прежде всего, задерживаются у детей функции, которые вновь формируются, являются новообразованием: развитие активной речи, сенсорное развитие, связанное с формированием наглядно-действенного мышления. Это не может не отразиться на дальнейшем развитии детей дошкольного возраста, где также наблюдается более позднее развитие речи и мышления. Отклонения в развитии обусловлены влиянием неблагоприятных биологических и социальных факторов.

Необходима ранняя и своевременная диагностика, определяющая уровень развития малыша. Для детей раннего возраста разработаны показатели и методы диагностики психического развития. Диагностика предполагает эмоционально-деловое общение взрослого с ребёнком, проходящее в непринуждённой ситуации, при этом важнейшим является не только альтернативное решение предложенной задачи, предусматриваются такие моменты, как направленность детского мышления, проявление его личности (отношение к предложенной деятельности, умение принять задачу, найти способы решения, желание сотрудничать со взрослым, отношение к результатам своей деятельности).

Диагностика психического развития даёт возможность определить такую сложность задания, которая вызывает интерес ребёнка в связи с элементами новизны, а от сотрудничества со взрослым получить радость познавательного общения. Такое эмоционально-деловое общение взрослого с ребёнком определяет и зону «ближайшего развития». Л. С. Выготский использовал это понятие, имея в виду психические процессы вообще, область не созревших, но созревающих процессов, что можно отнести и к развитию личности в целом.

Можно выделить следующие направления работы по психолого-педагогическому сопровождению дошкольников: обогащение эмоциональной сферы ребёнка положительными эмоциями, развитие взаимоотношений через игру, общение детей в повседневной жизни, коррекция эмоциональных трудностей детей (тревожность, страхи, агрессивность), обучение детей способам выражения эмоций, выразительным движениям, расширение знаний педагогов о различных вариантах развития детей, возможности преодоления трудностей дошкольников, формирование навыков правильного реагирования родителей на различные проявления и трудности детей.

Заключение. Совместная работа специалистов учреждения дошкольного образования (логопед, педагог-психолог, инструктор по физической культуре, старшая медицинская сестра) по реализации образовательной программы обеспечивает психолого-педагогическое сопровождение семьи на всех этапах дошкольного детства, делает родителей равноправными и ответственными участниками образовательного процесса.

Список цитируемых источников

1. Павлова Л. Н., Пилюгина Э. Г., Волосова Е. Б. Раннее детство: познавательное развитие : метод. пособие. М. : Мозаика-Синтез, 2000. 150 с.
2. Павлова Л. Н., Пилюгина Э. Г., Волосова Е. Б. Раннее детство: познавательное развитие ; Ульяновская У. В., Лебедева О. В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М. : Акад., 2002. 176 с.
3. Шипицына Л. М., Казакова В. И., Жданова М. А. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребёнка. М. : Владос, 2003. 528 с.

УДК 159.922

О. Н. Лось,

кандидат психологических наук

Херсонский государственный университет, Херсон, Украина

АДАПТАЦИЯ РЕБЁНКА К ДЕТСКОМУ САДУ

Введение. Проблема адаптации детей к детскому саду не нова и давно находится в центре внимания. Современные исследования и рекомендации о том, как подготовить малыша к поступлению в детский сад, достаточно многочисленны. Но наблюдение за детьми показывает, что проблема адаптации к детскому саду сейчас стоит столь же остро, как и прежде.

Главное обстоятельство, провоцирующее стресс у ребёнка, — это отрыв от матери и оставление ребёнка одного с незнакомыми детьми и чужими, незнакомыми взрослыми. Ведь до сих пор, оказываясь в новой ситуации, ребёнок получал поддержку матери, её присутствие укрепляло его в новой, необычной ситуации, создавало психологический комфорт. А сейчас в детском саду ребёнку надо самому приспособиться к новым условиям, правилам и требованиям, да к тому же приходится распрощаться со своим привилегированным домашним положением и влиться в среду сверстников.

Основная часть. У ребёнка младшего дошкольного возраста потребность в общении со сверстниками только формируется. Из-за неумения договориться и отсутствия навыков совместной игры часто возникают конфликты. В итоге первые дни в детском саду оставляют негативное впечатление, и, как результат, следуют яростные отказы от дальнейшего посещения, слёзы, истерики, психосоматические заболевания.

Некоторые дети первое время ходят в детский сад с удовольствием. Но, как показывает опыт, родители рано радуются. Слёзы и истерики могут начаться через неделю, а то и через более длительный срок после начала посещения ребёнком детского сада, когда эффект новизны пройдёт. Новые игрушки будут уже не интересны, да и ребёнок к этому времени разберётся, что не всё так здорово в детском саду [1].

Во время адаптации ребёнка к детскому саду у него может нарушиться сон, снизиться аппетит, у части детей регрессирует речь и утрачиваются навыки самообслуживания. У малышей в этот период преобладают отрицательные эмоции, двигательная активность либо сильно падает до заторможенного состояния, либо возрастает до уровня гиперактивности. Все эти негативные сдвиги в детском организме проходят, когда адаптация заканчивается.

Адаптация — это приспособление организма к изменяющимся внешним условиям. Этот процесс требует больших затрат психической энергии и часто проходит с напряжением, а то и перенапряжением психических и физических сил организма. Проблема адаптации к дошкольному учреждению — проблема в основном детей 3—4 лет, поскольку большинство детей приходит в детский сад именно в этом возрасте [2]. Детям любого возраста очень непросто начинать посещать сад, ведь вся их жизнь меняется кардинальным образом. В привычную, сложившуюся жизнь ребёнка буквально врываются следующие изменения: чёткий режим дня, отсутствие родных рядом, постоянный контакт со сверстниками, необходимость слушаться, подчиняться незнакомому до этого человеку, резкое уменьшение персонального внимания.

Часть детей адаптируется относительно легко и негативные моменты у них уходят в течение 1—3 недель. Другим несколько сложнее, и адаптация может длиться около двух месяцев, после которых их тревога значительно снижается. Если же ребёнок не адаптировался по истечении трёх месяцев, такая адаптация считается тяжёлой и требует помощи специалиста-психолога.

Для того чтобы процесс адаптации ребёнка к детскому саду проходил наиболее эффективно, должны соблюдаться некоторые условия [3].

Родители готовят детей к посещению сада заранее, за несколько месяцев до этого события. Эта подготовка может заключаться в том, что родители читали сказочные истории о посещении садика, играли «в садик» с игрушками, гуляли возле него или на его территории, рассказывая малышу, что ему предстоит туда ходить. Если родители использовали возможность и познакомили ребёнка с воспитателями заранее, то малышу будет значительно легче (особенно, если он не просто видел эту «тётю» несколько минут, а смог пообщаться с ней и пройти в группу, пока мама была рядом).

Ребёнок должен быть физически здоровым, т. е. не имеющим ни хронических заболеваний, ни предрасположенности к частым простудным заболеваниям. В адаптационный период все силы организма напряжены, и когда можно направить их на привыкание к новому, не тратя ещё и на борьбу с болезнью, это хороший «старт».

Ребёнок должен иметь навыки самостоятельности, в том числе одевания (хотя бы в небольшом объёме), «горшечного» этикета, самостоятельного принятия пищи. Если ребёнок это всё умеет, он не тратит силы на то, чтобы срочно этому учиться.

Желательно, чтобы режим дня ребёнка был близок к режиму сада. За месяц до посещения сада родители должны начать приводить режим ребёнка к тому, какой его ждёт в саду. Это же касается и режима питания. Если ребёнок видит на тарелке более-менее привычную пищу, он быстрее начинает кушать в саду, а еда и питьё — это залог более уравновешенного состояния.

Трудно приходится детям, у которых не соблюдено одно или несколько условий (чем больше, тем будет сложнее). Особенно трудно малышам, которые воспринимают поход в сад как неожиданность из-за того, что родители не считали нужным разговаривать об этом. Бывают ситуации, когда посещение садика начинается неожиданно по объективным причинам (например, вследствие тяжёлой болезни бабушки, которая до этого ухаживала за ребёнком дома). И, как ни странно, часто трудно бывает тем детям, чьи мамы (или другие родственники) работают в саду [4].

Процесс адаптации ребёнка к дошкольному учреждению проходит несколько основных этапов:

1) период бурного приспособления — в ответ на комплекс новых влияний все системы организма ребёнка отвечают бурной реакцией и значительным напряжением. Повышается возбудимость, тревожность, возможно учащение проявления агрессии или, наоборот, уход в себя. Ухудшается сон, аппетит и настроение. Такие физиологические и психологические всплески продолжаются от 2—3 дней до 1—2 месяцев;

2) период неустойчивого приспособления — детский организм ищет оптимальные варианты реакции на внешнее влияние. Ребёнок продолжает присматриваться к новому окружению, пытается включиться в совместную деятельность, становится более активным, уравновешенным, чаще проявляет заинтересованность. Этот период более длительный — от 1 недели до 2—3 месяцев;

3) период относительно устойчивого приспособления — организм находит наиболее благоприятные варианты реагирования на новые условия жизни, режим дня, общения. Ребёнок начинает активно усваивать новую информацию, налаживать контакты, активно участвует в разных видах деятельности. Снижается заболеваемость, стабилизируется сон, аппетит, настроение. Этот период длится от 2—3 недель до полугода [5].

Заключение. Начало посещения детского дошкольного учреждения — очень напряжённый период в жизни ребёнка. Это не только новые условия жизни и деятельности, но и новые контакты, окружение, новые взаимоотношения, обязанности. Привыкание к детскому саду часто сопровождается нарушением эмоционального состояния дошкольника, ухудшением сна, аппетита, повышением заболеваемости. Детям любого возраста очень непросто начинать посещать детский сад. Каждый из них проходит период адаптации к детскому саду. Вся жизнь ребёнка кардинальным образом меняется. В привычную, сложившуюся жизнь в семье буквально «врываються» изменения: чёткий режим дня, отсутствие родных и близких, постоянное присутствие сверстников, необходимость слушаться и подчиняться незнакомым взрослым, резко уменьшается количество персонального внимания. Ребёнку необходимо время, чтобы адаптироваться к этой новой жизни в детском саду.

Список цитируемых источников

1. Детская практическая психология / под ред. Т. Д. Марцинковской. М. : Гардарики, 2000. 255 с.
2. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. СПб. : Союз, 1997. 220 с.
3. Детская практическая психология / под ред. Т. Д. Марцинковской ; Ковальчук Я. И. Индивидуальный подход в воспитании ребёнка. М. : Просвещение, 1985. 112 с.
4. Детская практическая психология / под ред. Т. Д. Марцинковской.
5. Кряжева Н. Л. Развитие эмоционального мира детей. Ярославль : Акад. развития, 1996. 208 с.

Л. В. Лохвицкая,

кандидат педагогических наук, доцент

Государственное высшее учебное заведение «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды»,
г. Переяслав-Хмельницкий, Украина

КУКЛОТЕХНИКА КАК СРЕДСТВО ПСИХОКОРРЕКЦИИ В НАВРСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Введение. Доминирующим признаком высокоразвитого демократического общества является повышение роли принципов нравственности во всех сферах социальной жизни. Реализация задач нравственного воспитания молодого поколения имеет важное образовательное, социальное и научное значение. Специфика нравственного воспитания обусловлена возрастными и индивидуальными особенностями, нормами общественной морали, принципами регулирования поведения и т. п. Именно дошкольный возраст является сензитивным периодом для осуществления воспитательного воздействия на различные сферы развития, в том числе и на нравственную.

В период дошкольного детства необходимо способствовать развитию у детей эмоций и нравственных чувств, которые обеспечат формирование у них нравственных свойств и качеств личности, побуждать их к усвоению определённых норм и правил, развивать соответствующие нравственные мотивы и привычки поведения. Эта важная задача обозначена в стандарте дошкольного образования Украины — Базовом компоненте дошкольного образования, сущность которой — «предоставление приоритета социально-нравственному развитию личности, формирование у детей умения согласовывать личные интересы с коллективными» [1, с. 5].

Организация нравственного воспитания должна направляться на развитие субъективного мира ребёнка, на присвоение ему социально-нравственных ценностей и одновременное развитие творческой самостоятельности в решении сложных нравственных проблем в соответствии с принятыми в обществе нормами. Эмоционально-нравственное совершенствование дошкольника зависит от умения воспитателя проникнуть во внутренний мир ребёнка через развитие у него нравственного сопереживания, сочувствия, содействия. Поэтому важной является разработка новых подходов в осуществлении стратегии и тактики психолого-педагогического воздействия на личность дошкольника в реализации процесса нравственного воспитания. Затронутая проблема свидетельствует о необходимости синергетических усилий поиска инновационных техник и эффективных методов в решении задач нравственного воспитания детей дошкольного возраста.

Речь идёт о таком методическом инструментарии (технике), который бы способствовал принятию детьми моральных норм на эмоционально-личностном и внутренне осознанном уровне. С нашей точки зрения, таковой является куклотехника как средство психокоррекции в нравственном воспитании дошкольников. Разделяя взгляды Л. А. Белозоровой о том, что во время «взаимодействия участников психокоррекционной работы накапливается опыт позитивной совместной деятельности, развивается коммуникативная активность, ... раскрываются ценности детских переживаний» [2, с. 4—5], считаем, что использование куклотехники будет благоприятствовать нравственному развитию личности ребёнка, поскольку «кукла для дошкольника — основная игрушка» [3, с. 3], она «занимает особое место в его воспитании» [4, с. 62]. Под куклотехникой мы подразумеваем упражнения с куклами (куклами — «нравственными путеводителями»), оказываемыми поддержкой в нравственных переживаниях ребёнка-дошкольника за счёт его идентификации с куклой и гармонизации процесса нравственного созревания личности («Я-морального»). Кукла как прообраз ребёнка, его психотипа, второго «Я» представляет промежуточный объект взаимодействия с педагогом, объект выражения нравственных чувств и нравственных отношений.

Цели исследования: теоретическое обоснование особенностей использования куклотехники как средства психокоррекции в реализации нравственного воспитания дошкольников; определение главных задач нравственного воспитания личности в дошкольном возрасте, опираясь на психологические закономерности этого процесса; представление основных принципов использования куклотехники в нравственном воспитании детей.

Задачи исследования: изучить основные положения об особенностях нравственного воспитания личности дошкольника и определить его психологическую основу; осуществить анализ действенных методов и техник психолого-педагогического воздействия на формирование нравственного самосознания личности дошкольника как субстанции нравственного воспитания; обосновать использование куклотехники как средства психокоррекционной работы в реализации задач нравственного воспитания дошкольников; раскрыть значение включения дошкольников в воспитательные нравственные ситуации с использованием кукол — «моральных путеводителей» (куклотехники).

Основная часть. Методология — учение о природе морали и нравственности, концепции развития моральных структур индивидуального сознания и нравственного самосознания, исходные положения личностно ориентированного воспитания, основные позиции нравственного воспитания дошкольников (формирование осознанности в соблюдении моральных норм, принятие их как личностных ориентиров, развитие соответствующих поведенческих реакций).

Методы исследования: теоретические (анализ и синтез, обобщение, прогнозирование), практические (сегмент модели формирующего эксперимента: куклотехника в нравственном воспитании дошкольников).

Обозначенные социальные потребности в нравственном воспитании дошкольников, изложенные в Базовом компоненте дошкольного образования [5], послужили основанием для поиска новых действенных психотехник реализации этой проблемы. Конечно же, традиционные (классические) методы также занимают видное место в процессе нравственного воспитания детей, но акценты ставятся на тех, которые способствовали бы становлению нравственного самосознания личности как основы нравственного воспитания. Результаты нашего научного поиска позволяют заявить, что таковой является куклотехника как средство психокоррекции в нравственном воспитании дошкольников.

Сущность этой техники заключается во включении дошкольников в воспитательные нравственные ситуации с использованием кукол. Ребёнок становится актёром, режиссёром и сценаристом кукольного представления. Как справедливо отмечают О. М. Мишагина, А. Н. Трофимова, «“оживляя” куклу, ребёнок впервые в жизни ощущает взрослую ответственность за её действия, “жизнь”, слова, поведение, здоровье; учится находить адекватное, вербальное и телесное выражение различным эмоциям, чувствам, состояниям, развивать произвольное внимание и способность к концентрации» [6, с. 63]. Взрослые (педагоги и родители) занимают позицию посредника, активного наблюдателя, по мере необходимости исправляющего происходящее, т. е. куклы выступают атрибутом психокорректирующей работы в процессе нравственного воспитания детей, поскольку имеют особое значение для эмоционального и нравственного развития личности в дошкольном возрасте. Ребёнок переживает со своей куклой события собственной жизни и жизни других людей в эмоциональных и нравственных проявлениях, доступных для его понимания. Предлагаемые куклы символизируют следующие составные нравственности: нравственные чувства и эмоции, суждения, действия, поведение, нравственный выбор, ценности, убеждения, поступки. Предлагаемый набор кукол соответствует объёму материала восьми тематических модулей программы нравственного воспитания дошкольников «Сокровищница нравственности»: «О морали знать — проблем избегать», «Взрослых уважать и вежливым подрастать», «С детьми дружить и их не бранить», «Доверие проявлять и сопереживать», «Хорошие манеры приобретать и милосердие развивать», «Добрые дела творить и терпимым быть», «В согласии жить — об обидях забыть», «Себе оценку дать и лучшего желать» [7]. Программные задачи в тематических модулях во всех разделах представлены с постепенным углублением и усложнением содержания соответственно возможностям детей и способствуют их нравственному развитию. Поэтому применение такой куклотехники в нравственном воспитании дошкольников обусловлено спецификой возраста и особенностями нравственного воспитания детей. Таким образом, обеспечивается интеграция процесса нравственного воспитания с доминирующим принципом когерентности. Ожидаемые результаты — повышение уровня нравственной воспитанности дошкольников, субстанцией которой является развитие их нравственного самосознания. Итак, внедряется новый взгляд на нравственное воспитание дошкольников — акцентирование внимания на его психологических закономерностях.

Основными условиями успешной психокоррекции нравственного воспитания дошкольников являются следующие факторы: создание нравственной фасилитативной среды, включающей в себя взаимодействие, безусловное принятие и понимание природы возникновения и развития нравственности в ребёнке, его признания; использование в качестве ведущего метода нравственного развития ребёнка игровой терапии как наиболее доступной и эффективной. Результативность нравственного воспитания дошкольников определяется как соблюдением норм морали вопреки собственным выгодам и интересам, когда отсутствует внешний контроль (со стороны взрослых), или по принуждению, так и выполнением этих норм в условиях свободного нравственного выбора вопреки искушению нарушить их.

Определение стратегических задач применения куклотехники как игровой терапии в психокоррекционной работе по нравственному воспитанию дошкольников обуславливает необходимость разработки тактики (конкретизации) их реализации. В частности, такими тактическими операциями являются следующие:

- стимулирование развития у дошкольника умений представлять себя выполняющим различные действия в одной и той же по содержанию ситуации (как он будет вести себя двумя прямо противоположными способами — положительное нравственное действие и отрицательное);
- формирование положительного отношения к фактам соблюдения и негативного отношения к фактам нарушения моральных норм, с которыми дети ежедневно встречаются и которые имеют место в их межличностном общении, в частности, со сверстниками, — честность и обман, забота и равнодушие, добро и зло, жадность и щедрость, помощь и безразличие;

- культивирование становления у ребёнка положительного портрета собственного «Я» с присущими ему нравственными качествами для формирования у него ответственности за свои действия и поступки, способности к нравственной самооценке;
- содействие формированию нравственного убеждения, что в случае, когда ребёнок совершает поступок, который противоречит его положительным качествам (потому что не соответствует моральным требованиям), то он из статуса «хороший» попадает в противоположный статус;
- создание игровых ситуаций для формирования у детей нравственного поведения относительно норм, регулирующих их повседневные отношения.

Игровые сюжеты нравственного содержания целесообразно выбирать такие, которые основаны на повседневных фактах соблюдения и нарушения норм морали (бытовые), т. е. касаются таких поступков, на которых реально формируется нравственный опыт детей и их взаимоотношения со сверстниками. Должно быть разыгрывание ситуаций, которые в той или иной степени подобны тем, что часто возникают в детской группировке. Целесообразным является определение ключевых персонажей, которые будут присутствовать во всех созданных игровых ситуациях (воспроизводящие нравственные коллизии). Это позволит избежать лишнего морализаторства, что часто происходит при обсуждении содержания прочитанных произведений или просмотре фрагментов нравственного содержания, когда дети находятся «вне ситуации», со стороны и только критикуют услышанное и увиденное. В разыгрывании моральных ситуаций (эквивалентом может быть название «пьес», «перформансов») дети имеют возможность вносить изменения, предлагать собственные варианты.

Принципы работы с куклами («моральными путеводителями»):

- куклы общаются как со всеми детьми, так могут обращаться и к конкретному ребёнку;
- куклы одинаково относятся ко всем воспитанникам группы;
- содержание общения кукол с детьми не должно ограничиваться только нравственной тематикой, поскольку фрагменты морального воздействия могут быть реализованы и в любом другом учебно-воспитательном сегменте, а потому целесообразным будет присутствие куклы на занятиях, прогулке. В моральных ситуациях с куклами могут использоваться истории двух типов: те, которые случились с куклами (для детей младшей группы); те, что куклы «наблюдали» за другими детьми (для детей средней и старшей групп);
- обязательным является прослушивание куклой «отчёта» о том, что происходило с детьми за время её отсутствия (не потому, что она не знает, ведь она «всё видит», а потому, что хочет услышать, как об этом рассказывают сами дети);
- в каждый «визит» та или иная кукла отмечает детей за сделанные ими добрые дела, сочувствует тем, с кем случилась какая-то неприятность;
- куклы подталкивают детей рассказывать о нравственных действиях их сверстников;
- формы контакта с куклами могут быть разнообразными: переписка, месседжи с мобильного телефона или планшета воспитателя, ведение «блокнотов» добрых дел, воспроизведение происходящего в рисунках, рассказах (принимаются варианты «по секрету»).

Заключение. Исходя из авторской концепции, что целенаправленное осуществление нравственного воспитания дошкольников даёт возможность повышения уровня личностно-нравственного потенциала ребёнка и становления его нравственного самосознания, важным является создание воспитательных нравственных ситуаций с использованием куклотехники. Проведённая работа даёт основания сделать определённые выводы.

Значение применения куклотехники (игровой терапии) как средства психокоррекции в нравственном воспитании дошкольников заключается, прежде всего, в выявлении личностных потребностей и оказании психологической помощи ребёнку, в проектировании процесса его нравственного роста с учётом конкретных целей.

Использование куклотехники обуславливается возрастными особенностями и возможностями нравственного развития детей дошкольного возраста, что отражается на реализации задач нравственного воспитания с помощью образов кукол («моральных путеводителей»). Применение их заключается в том, что все воспитательные нравственные игровые ситуации опираются на личный жизненный опыт детей, дают им возможность увидеть процессуальность происходящего вокруг, почувствовать соответствующие эмоциональные состояния, формируют понимание моральных аспектов поведения и поступков. В процессе организации такого формата осуществления нравственного воспитания дошкольников у них будут сформированы личностные психологические механизмы: способность представить моральные противоположные действия, которые могут иметь место не только в воображаемой ситуации, но и на самом деле, и выбрать целесообразные; саморефлексировать положительное отношение к себе, которое базируется на соблюдении определённых норм морали, и одновременно огрaдить негативное представление о себе, включающее нарушения данных норм.

Перспективы дальнейшего научного поиска будут состоять в создании модели становления нравственного самосознания личности в дошкольном возрасте.

Список цитируемых источников

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) / наук. кер. А. М. Богуш. // Вихователь-методист дошк. закл. Київ, 2012. 30 с.
2. Белозорова Л. А. Арт-терапия как средство психокоррекции нарушений эмоциональных состояний детей-дошкольников : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Курск, 2011. 26 с.
3. Лохвицька Л. Ляльки-«моральні путівники» // Палітра педагога. 2015. № 6. С. 309.
4. Трофимова А. Н., Мишагина О. М. Куклотерапия как средство формирования нравственного воспитания детей дошкольного возраста // Междунар. журн. эксперимент. образования. 2014. № 7. С. 61—64.
5. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція).
6. Трофимова А. Н., Мишагина О. М. Куклотерапия как средство формирования нравственного воспитания детей дошкольного возраста.
7. Лохвицька Л. В. Програма з морального виховання дітей дошкільного віку «Скарбниця моралі». Тернопіль : Мандрівець, 2014. 128 с.

УДК 373.24

Н. С. Ляшова

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

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНЫХ КОММУНИКАЦИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК УСЛОВИЕ СОЗДАНИЯ БЛАГОПРИЯТНОГО МИКРОКЛИМАТА В ГРУППЕ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Разработка проблемы становления внутреннего мира ребёнка в педагогической науке и практике получила своё развитие сравнительно недавно. Долгое время главными ориентирами и критериями успешности работы с ребёнком были уровень развития детей, уровень овладения знаниями, умениями, навыками, которые будут использоваться на следующем этапе обучения — в начальной школе. Однако социальные процессы, происходящие в современном обществе, создают предпосылки для новых целей образования, центром которого становится личность и её внутренний мир.

Современное общество развивается очень высокими темпами и характеризуется постоянным приростом различной информации. В таком быстром темпе жизни дошкольнику необходимо уметь поддерживать контакты, искать пути решения каких-либо конфликтных ситуаций, уметь поставить себя на место другого человека. Взаимодействие со сверстниками и взрослыми становится приоритетным в данной возрастной категории. Но современные дети испытывают трудности в установлении долговременных контактов, в самовыражении, умении высказать то, что они думают. Данная проблема возникает вследствие того, что взрослые с целью освободить время для своих каких-то дел частенько используют компьютер, планшет, мобильный телефон и другие гаджеты, чтобы занять ребёнка. Данная практика приводит к тому, что яркие картинки и виртуальные победы начинают привлекать дошкольника больше, чем общение со сверстниками или взрослыми. Ведь в реальной жизни необходимо уметь договариваться, подстраиваться под партнёра, приходить на помощь в играх и бытовых ситуациях.

Основы, определяющие успешность личностного становления и развития, закладываются в дошкольном детстве. Дети старшего дошкольного возраста много времени проводят в стенах учреждений дошкольного образования, поэтому встаёт необходимость организации такого пространства, где ребёнок будет чувствовать себя комфортно, научиться высказывать своё мнение, правильно формулировать мысли и доносить их смысл до собеседника, самостоятельно находить выход из сложных ситуаций.

Основная часть. Социальные коммуникации выступают в качестве одного из основных условий успешного развития ребёнка, формирования его личности, ведущего вида человеческой деятельности, направленного на познание окружающего мира и умения понимать этот мир через взаимодействие [1].

В. П. Конечкая считает, что социальная коммуникация — это такая коммуникативная деятельность людей, которая обусловлена целым рядом социально значимых оценок, конкретных ситуаций, коммуникативных сфер и норм общения, принятых в данном обществе [2]. Рассматривая данное определение через призму дошкольного возраста, можно говорить о том, что данный вид деятельности свойственен и детям. Они активно взаимодействуют друг с другом, учатся подчиняться существующим в обществе нормам и правилам, находят самостоятельно выход при возникновении конфликтных ситуаций, уважительно относятся к личности другого человека, его интересам, привычкам, внешнему виду.

Социальные коммуникации можно также определить как «движение знаний, эмоциональных переживаний, волевых воздействий в социальном времени и пространстве» [3, с. 23]. Старший дошкольный возраст — время возникновения воли как способности сознательно управлять своим поведением, своими внешними и внутренними действиями. У ребёнка в процессе воспитания и обучения под влиянием требований взрослых и сверстников формируется умение подчинять свои действия той или иной задаче, добиваться достижения цели, преодолевая возникающие трудности. Дети дошкольного возраста учатся управлять своими эмоциями, контролировать свои поведенческие реакции. В процессе взаимодействия с другими людьми они приобретают необходимые знания и умения, обогащают свой жизненный опыт.

В. С. Мухина отмечает, что в старшем дошкольном возрасте ребёнок становится способным к сравнительно длительным волевым усилиям, хотя и сильно уступает в этом отношении детям школьного возраста. Таким образом, для детей старшего дошкольного возраста характерно появление и развитие волевых действий, но сфера их применения и их место в поведении остаются ограниченными в силу отсутствия умений коммуницировать.

А. В. Соколов даёт трактовку понятия «социальная коммуникация» как «движение смыслов в социальном времени и пространстве» [4, с. 15]. Так как дети дошкольного возраста находятся в обществе, они не могут не испытывать влияния существующих в нём норм и правил, идей и традиций. Процесс социализации длительный и разносторонний, он невозможен без общения детей с другими людьми, без усвоения определённых моделей поведения в различных ситуациях.

Важной составляющей для успешного развития социальных коммуникаций является педагог. Именно от него во многом зависит, как будут строиться взаимоотношения у детей. Педагог должен не только обладать такими качествами, как любовь к детям, терпимость, доброжелательность, сдержанность, но и быть оптимистом, обладать харизмой. Воспитатель не должен забывать, что за ним наблюдают десятки глаз, для которых он является авторитетом, и своим поведением он подаёт пример для подрастающего поколения. Усваивая законы эффективного общения (диалог с собеседником, этикетная выдержанность, компромиссность, грамотное эмоциональное реагирование), педагог приобретает возможность комфортно и продуктивно общаться, сохраняет так важное в профессиональной деятельности «психологическое здоровье», оптимистическое восприятие действительности [5, с. 106—108]. Если ребёнок не будет получать образец правильного взаимодействия, не будет видеть наглядного примера успешных социальных коммуникаций, то, как следствие, у него также будут возникать сложности при организации коммуникации с другими людьми.

Также педагог организует пространство в группе, которое способствует различным взаимодействиям детей. Богатое разнообразие игр, игрового материала, разделение на зоны пространства группы создаёт предпосылки для развития разносторонних взаимоотношений детей. В сюжетно-ролевых играх воспитанники учатся договариваться, слушать и слышать партнёров по игре, выбирать различные сюжетные линии; в подвижных играх поддерживают друг друга, добиваются поставленной цели, усваивают нормы и правила и действуют в соответствии с ними; театрализованные игры закрепляют положительные примеры поведенческих реакций, дети пропускают через себя разные характеры персонажей, анализируют всевозможные случаи из жизни персонажей, дополняя их собственным опытом; разнообразие дидактических игр позволяет закрепить знания о правилах этикета, правилах поведения в разных ситуациях, познакомить с эмоциями и чувствами людей.

Использование различных видов игр создаёт благоприятную основу для развития социальных коммуникаций, ведь именно игра является ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте. В игровой форме завуалированы правила и нормы, которые ребёнок должен соблюдать для успешного включения в игровую деятельность. Игры интересны старшему дошкольнику, так как наполнены эмоциональной окраской, привносят в его жизнь всевозможные впечатления, но этим не исчерпывается их значение для развития ребёнка. Свобода игровой деятельности предполагает, что в ней ребёнок чаще, чем в реальной жизни, ставится в условия, когда он должен сделать самостоятельный выбор, что способствует развитию самостоятельности, инициативности, социальной активности. С точки зрения С. А. Шмакова, «игра — выверенный веками, народным опытом, социально-культурными нормами общества фактор социализации личности. Детская игра — гарантия и условие свободного развития всего общества. ...игра — это совокупность способов взаимодействия ребёнка с миром, познание и открытие его и нахождение своего места в нём» [6, с. 282]. Поэтому использование игр для развития социальных коммуникаций является наиболее оправданным.

Таким образом, мы видим, что развитие социальных коммуникаций создаёт благоприятный микроклимат в группе учреждения дошкольного образования, где воспитанники строят взаимоотношения на основе взаимовыручки, эмпатии, позитивного отношения к себе, взрослым и сверстникам.

Заключение. Трудности в становлении социальных коммуникаций детей старшего дошкольного возраста в настоящее время связаны с дефицитом воспитанности, доброты, культуры, неустойчивыми нравственными критериями в воспитании ребёнка. Замыкаясь на электронных гаджетах, дети стали меньше общаться со взрослыми. Современные дети стали менее отзывчивы к чувствам других. Для преодоления этих трудностей в работе с дошкольниками необходимо уделить внимание развитию

социальных коммуникаций ребёнка со сверстниками и взрослыми людьми. Для этого в группе учреждения должна быть создана такая обстановка, которая будет способствовать обогащению социального опыта, развитию эмоционально-волевой сферы для возможности урегулирования взаимоотношений детей, предметно-развивающая среда должна мотивировать воспитанников к тесной коммуникации друг с другом. Главенствующая роль в создании таких благоприятных условий принадлежит педагогу дошкольного образования.

Список цитируемых источников

1. Ляшова Н. С. Игровая деятельность как средство развития социальных коммуникаций детей старшего дошкольного возраста // Гармонизация психофизич. и соц. развития детей : материалы науч.-практ. конф. студентов и молодых учёных, Минск, 27 марта 2015 г. Минск : БГПУ, 2015.
2. Конечкая В. П. Социология коммуникаций : учеб. М. : Междунар. ун-т бизнеса и упр., 1997. 304 с.
3. Вердербер Р., Вердербер К. Психология общения. СПб. : Прайм-Еврознак, 2003. 320 с.
4. Соколов А. В. Общая теория социальной коммуникации : учеб. пособие. СПб. : Изд-во Михайлова В. А., 2002. 461 с.
5. Коммуникация в современной парадигме социального и гуманитарного знания : материалы 4-й Междунар. конф. РКА «Коммуникация-2008». М., 2008. 572 с.
6. Конечкая В. П. Социология коммуникаций.

УДК 373.2:78

Т. Ю. Мельникова

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

МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА В УСЛОВИЯХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ К ШКОЛЕ

Введение. Эффективным и положительным средством воздействия на личность выступает музыкальное искусство, применение которого в учреждениях образования возможно в решении практически любой проблемы воспитания, возникающей в работе с детьми младшего школьного возраста, в том числе и проблемы адаптации. В результате психолого-педагогического воздействия с помощью музыки достигаются позитивные изменения в сознании и поведении учеников.

Анализируя идеи философии музыки о её развивающей, воспитывающей и адаптационной функции можно констатировать, что о сильнейшем воздействии музыки на организм человека знали ещё в древние времена и использовали её в различных целях.

Основная часть. Основная проблема нашего исследования связана с психолого-педагогической адаптацией младших школьников к школе средствами музыкального искусства. Понятие социально-психологической адаптации личности заключается в оптимальной реализации внутренних возможностей человека и его личностного потенциала в социально значимой деятельности, в способности, сохраняя себя как личность, взаимодействовать с окружающим социумом в конкретных условиях существования.

В современной литературе, несмотря на многочисленные исследования разных аспектов адаптации (Э. М. Александровская, Г. В. Бурменская, И. В. Дубровина, Н. Г. Лусканова), недостаточно изученным является вопрос об адаптирующей функции музыкального искусства [1].

Одним из возможных путей решения проблемы школьной адаптации, на наш взгляд, может являться активное использование в работе с детьми фоновой музыки, так как её восприятие при адаптационной работе педагогов может способствовать устранению негативных психоэмоциональных состояний детей [2].

Музыкальное искусство выступает в качестве интегративного метода восстановления, укрепления и сохранения духовного, физического, психического здоровья. Наши наблюдения и педагогический опыт показали, что чем раньше (возможно даже в дошкольный период) начать систему адаптационных мероприятий, тем безболезненнее, мягче и короче проходит привыкание к школе. Поэтому можно предположить, что система адаптационных мер в большей степени будет способствовать снятию нервного напряжения, поведенческих проблем, проявлению чувства комфортности.

Методика использования музыкального искусства в условиях преемственности дошкольного учреждения и школы разрабатывалась автором на протяжении 2012—2015 годов. Педагогами государственного учреждения образования «Ясли-сад № 425 г. Минска» и учителями начальной школы частично апробирована совместная система адаптационных мер с использованием фоновой музыки,

задачами которой является повышение качества психолого-педагогической готовности детей к успешному обучению в школе, организация преемственности дошкольного и начального образования через использование единого репертуара фоновой музыки, облегчение естественного процесса адаптации [3].

Решение задачи повышения качества психолого-педагогической готовности детей к успешному обучению в школе (соотносится с первым этапом методики) мы предлагаем осуществлять в самых разных направлениях, но связующим звеном на всех направлениях будет являться фоновая музыка как средство психолого-педагогического воздействия на ребёнка: по физическому развитию ребёнка — в процессе утренней гимнастики, физкультурного занятия, спортивного развлечения; по социально-нравственному и личностному развитию — в процессе психогимнастики; по познавательному развитию — на занятиях по образовательной области «Ребёнок и общество»; по речевому развитию — на занятиях по образовательной области «Развитие речи и культура речевого общения»; по эстетическому развитию — на занятиях по образовательной области «Искусство».

Решение задачи организации преемственности дошкольного и начального образования мы видим через подбор единого репертуара фоновой музыки, используемой в режимных моментах дошкольного учреждения и школы: релаксирующей, или расслабляющей (К.-В. Глюк «Мелодия», Г. Ф. Гендель «Музыка на воде»), тонизирующей (увертюра Л. Бетховена «Эгмонт», И. Брамс «Венгерский танец № 7»), активизирующей (П. И. Чайковский «Шестая симфония», 3 часть), успокаивающей, умиротворяющей (Т. Альбини «Адажио для органа и струнных», Г. Ф. Гендель «Музыка на воде»); организующей (Й. Гайдн «Рондо», Д. Христов «Золотые капельки»).

Мы облегчаем естественный процесс адаптации при использовании музыки в режимных моментах в первый месяц адаптации ребёнка к школе. Она помогает решать многие задачи образовательного процесса: создание благоприятного эмоционального фона, устранение нервного напряжения, развитие воображения, активизация мыслительной деятельности, повышение качества усвоения знаний.

Педагог, включая музыку в занятия, может ориентироваться на возможности активного и пассивного её восприятия первоклассниками. При активном восприятии он намеренно обращает внимание ребёнка на звучание музыки, её образно-эмоциональное содержание, средства выразительности. При пассивном восприятии музыка выступает фоном к основной деятельности, она звучит негромко, как-будто на втором плане.

Степень активности восприятия музыки школьниками на конкретном уроке определяется учителем. Приведём пример использования фоновой музыки учителем начальных классов (таблица 1).

В целях определения уровня школьной адаптации в контрольной и экспериментальной группах дошкольников, а впоследствии первоклассников, проведены следующие диагностические методики: наблюдение, карта школьной адаптации, методика Т. А. Нежновой «Беседы о школе», социометрический эксперимент.

Согласно результатам диагностики, 57% первоклассников экспериментальной группы имеют высокий уровень школьной адаптации, что на 9% выше результатов контрольной группы; 18% детей экспериментальной группы (24% контрольной) имеют средний уровень школьной адаптации; дети успешно справляются с учебной деятельностью. И, наконец, у одного ребёнка (1%) негативное отношение к школе, школьная дезадаптация. Следует отметить, что он не посещал дошкольное учреждение. У детей контрольной группы продиагностировано 8% случаев дезадаптации.

Т а б л и ц а 1 — Использование фоновой музыки учителем начальных классов

Вид деятельности	Результат воздействия музыки	Фоновая музыка	Восприятие	Преобладающий эмоциональный тон музыкального произведения
Утро, приём детей	Создание положительного эмоционального фона	Г. Ф. Гендель «Музыка на воде», П. И. Чайковский «Вальс цветов»	Пассивное	Радостно-спокойный
Регламентированные виды деятельности	Развитие творческой инициативы, фантазии	П. И. Чайковский «Вальс», А. Лядов «Кикимора»	Активное и пассивное	Уверенный, оптимистично-просветлённый, спокойный
Физкультминутки, динамические паузы	Положительный эмоциональный заряд	И. С. Бах «Ария», В. А. Моцарт «Гроза»	Активное	Уверенный, активный
Дневной сон (группа продлённого дня)	Эмоциональное расслабление	И. Брамс «Вальс № 3», К. Дебюсси «Облака»	Пассивное	Оптимистично-просветлённый, спокойный
Релаксация	Снятие психического напряжения	К.-В. Глюк «Мелодия», И. Лученок «Спадчына»	Пассивное	Умиротворённый, нежный

Заключение. Такие адаптационные проблемы детей, как коммуникативные затруднения, а также негативные психоэмоциональные состояния можно уменьшить и даже устранить при помощи фоновой музыки, которая используется в регламентируемых видах деятельности и в режимных моментах. Именно музыкальное искусство как наиболее природное средство воспитания способствует естественной адаптации ребёнка к условиям школьной среды социального окружения, она имеет громадный потенциал для осуществления воздействия на личность ребёнка через освоение эстетических норм музыкального языка.

Список цитируемых источников

1. Завьялов В. Ю. Музыкальная релаксационная терапия : практ. рук. Новосибирск, 1995. 79 с.
2. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб. : Союз, 1997. 96 с.
3. Мельникова Т. Ю. Использование фоновой музыки как эффективного метода психолого-педагогического воздействия на ребёнка в условиях дошкольного учреждения // Дітячи сад — пач. шк.: проблеми пераємності і аптимізації адукації : матеріали VIII Міжнар. навук.-практ. канф., Мазыр, 31 кастр. — 1 лістап. 2013 г. Мазыр, 2013. С. 201—203.

УДК 81'23

И. В. Мысан,

кандидат педагогических наук

*Государственное высшее учебное заведение «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды»,
г. Переяслав-Хмельницкий, Украина*

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОНИМАНИЯ ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ

Введение. Фразеологизмы как научный феномен необходимо анализировать не по «элементам», а по «единицам» и рассматривать в качестве единиц разного уровня и статуса. Как языковые единицы фразеологизмы — это языковой стандарт, литературная норма, т. е. кодифицированная единица. Как психолингвистические единицы фразеологизмы — это оперативные речевые единицы, которые в речи человека редуцируются и трансформируются, отличаясь в индивидуальном языке говорящего от канонической формы, т. е. от фразеологизмов, рассматриваемых в качестве языкового стандарта. В качестве психологических единиц фразеологизмы рассматриваются как знания о метаязыке, имплицитные и эксплицитные, эмпирические (природные) и выученные (приобретённые) знания о фразеологии, обуславливающие структуризацию языковой (фразеологической) компетенции человека [1]. И от того, насколько своевременно и методически грамотно будет осуществляться работа над фразеологизмами в дошкольном учреждении образования, будет зависеть как речевое, так и психическое (ментальное) развитие дошкольников в целом.

Основная часть. Учитывая значение многовекторности функций фразеологизмов в речи, был проведён констатирующий этап эксперимента. Задачи обогащения речи детей фразеологизмами заключались в следующем: расширять пассивный словарь детей (уточнять значения уже известных им фразеологических единиц и раскрывать значения новых для них фразеологизмов); формировать у дошкольников речевые навыки уместного употребления фразеологизмов в разных ситуациях общения; развивать точность, меткость, красочность, лаконичность, выразительность, остроумие их речи; развивать экспрессивность речи (эмоциональность, оценочность, образность).

По выделенным критериям (семантический, прагматический, экспрессивно-стилистический) и соответствующим им показателям [2] были получены определённые данные.

Согласно семантическому критерию и показателю понимания прямого значения фразеологизма, были получены такие результаты: 91,5% детей экспериментальной группы (далее — ЭГ) и 92,3% детей контрольной группы (далее — КГ) объясняли только прямое значение слов — компонентов фразеологизма, 8,5% детей ЭГ и 7,7% детей КГ уклонялись от объяснений.

По показателю понимания переносного значения фразеологизма были получены такие результаты: детей, которые бы понимали и правильно объясняли переносное значение фразеологизмов, как в ЭГ, так и в КГ не было выявлено, у 14% детей ЭГ и 16,8% детей КГ наблюдался частичный, недостаточный по смыслу, но приближённый к адекватному опыт толкования, 77,5% детей ЭГ и 75,5% детей КГ объясняли переносное значение фразеологизмов неправильно. При этом важно отметить тот факт, что дети проявляли достаточно высокую активность на данном этапе эксперимента, т. е. количество попыток объяснения фразеологизмов было значительно больше, чем количество отказов объяснять их содержание (8,5% детей ЭГ и 7,7% — КГ), несмотря на несостоятельность многих детей частично объяснить смысл фразем.

Согласно показателю понимания значения фразеологизмов со словами-концептами, детям ЭГ и КГ были предложены для восприятия и дальнейшего толкования украинские фразеологизмы с такими словами-концептами, как «верба», «калина», «дуб», «чоботи», «дорога», «руки», «язык», «вогонь», «хліб».

Они должны были выразить своё понимание фразеологизмов, отражающих структуру национального сознания, детские когниции и строение особой фразеологической картины мира детей старшего дошкольного возраста. К правильным ответам были отнесены такие высказывания: «міцний, як дуб» — «сильна людина»; «гарна як червона калина» — «як україночка» (20,4% детей ЭГ и 21,7% детей КГ). Ошибочность детских трактовок значений этих фразеологизмов проявлялась в выражениях, свидетельствующих о понимании их только в прямом смысле: «опустити руки» — «опустити руки, еслі вони вгору, то вниз їх опустити» (72,5% детей ЭГ и 72% детей КГ). Однако 7,1% детей ЭГ и 6,3% детей КГ не смогли объяснить значение фразеологизмов со словами-концептами.

Согласно прагматическому критерию, изучалась способность детей употреблять фразеологизмы в высказываниях по таким показателям: активность употребления, правильность воспроизведения, уместность актуализации фразеологизмов. Это позволяло выяснить, как именно дети воспроизводят фразеологизмы в речи.

Анализ полученных данных по показателю активности употребления фразеологизмов свидетельствует, что 19% детей ЭГ и 18,2% детей КГ употребляли известные им фразеологизмы с определённой периодичностью в своих монологических высказываниях (например, когда Анастасия рассказывала историю своей подруге Екатерине, как маленькая девочка взяла в рот носовой платок, добавила: «Чим би дитя не бавилось, лиш би не плакало»), а также в спонтанном общении с другими детьми: «давати спокій», «бити байдики», «знати на зубок», «попався, хто на базарі кусався», «як кішка з собакою».

Также дети-респонденты воспроизводили фразеологизмы по просьбе воспитателя. Например, воспитатель спрашивал: «Какие ты знаешь необычные выражения?». Илья отвечал: «Я живу недалеко від дитячого садочка, та тут рукою подати». Но были и такие дети, которые не были способны употреблять в речи фразеологизмы (81% детей ЭГ и 81,8% детей КГ).

По показателю правильности воспроизведения фразеологизмов были получены следующие результаты: правильно употребляли фразеологизмы только 2,1% детей ЭГ и 3,5% детей КГ. Они воспроизводили их полно и точно, не меняя их формы и содержания, т. е. грамматически правильно. При этом вовсе не наблюдалась трансформация и редукция известных им фразеологизмов.

Дети ЭГ (16,9%) и КГ (14,7%) воспроизводили фразеологизмы как в спонтанной речи, так и по требованию воспитателя в нетрадиционной форме, т. е. трансформируя их (например, «майстри на всі руки» вместо устоявшейся формы «майстер на всі руки»; «заморити черв'ячок» вместо «заморити черв'ячка» и редуцируя их во время употребления; «крутиться як білка» вместо закреплённого в словарях «крутиться як білка в колесі»).

Правильно воспроизвести фразеологизмы не способны были 81% детей ЭГ и 81,8% детей КГ. Они перекручивали их содержание, играли словам, пытались выглядеть перед детьми в качестве клоунов и рассмешить присутствующих, сказав что-то смешное (например, «розвісив очі» вместо «вуха»; «як дві каплі молока» вместо «води»; «смішинка у вуха потрапила» вместо «рот»; «вуха розбіглися» вместо «очі» и др.).

Анализ устной речи детей по показателю уместности актуализации фразеологизмов свидетельствует, что 7% детей ЭГ и 8,4% детей КГ уместно актуализировали их в разных ситуациях общения, в спонтанной речи (как диалогической, так и монологической). Детей, способных уместно употреблять фразеологизмы в процессе пересказывания знакомых сказок, было 13,4% в ЭГ и 11,2% — КГ. Не способны были актуализировать фразеологизмы в различных ситуациях общения 79,6% детей ЭГ и 80,4% детей КГ.

Согласно экспрессивно-стилистическому критерию, анализ речи детей старшего дошкольного возраста осуществлялся по таким показателям: оценочность, эмоциональность и образность.

Оценочность как качество экспрессивно окрашенной речи проявлялась у детей при использовании фразеологизмов в их высказываниях недостаточно часто и ярко. Это обуславливалось тем, что они не всегда способны были дать положительную или отрицательную характеристику предметам, явлениям и т. п. Если дети и пытались что-то оценить, то это касалось, как правило, их самих, их действий, поступков, отношений. И это, прежде всего, неодобрительные оценки, стилистически заниженные («молоди языком», «байдики бити», «бридко у руки взяти»), вызывающие негативное отношение или осуждения у присутствующих сверстников (9,2% детей ЭГ и 7,7% детей КГ). Отметим, что у дошкольников наблюдались также и одобрительные оценки, подчёркивающие положительное отношение, увлечение или привязанность, но это были немногочисленные (отдельные) случаи употребления (2,8% детей ЭГ и 3,5% детей КГ). Например, «знає як своїх п'ять пальців», «гарна як квіточка», «красивий як козачок». Не способны выражать оценочность в речи 5,6% детей ЭГ и 4,9% детей КГ.

Эмоциональность речи передавалась детьми через фразеологизмы достаточно редко, и это в основном такие эмоциональные состояния, как восторг, радость, интерес, удивление, обида, растерянность («аж душа радіє», «спати без задніх ніг», «тримати язык за зубами», «землі під собою не чути»,

«залити за шкуру сала», «як грім серед ясного неба», «піджати хвіст»). Положительные эмоциональные состояния составили 6,4% у детей ЭГ и 4,9% детей КГ, а негативные эмоции — у 2,1% детей ЭГ и 2,8% детей КГ. Эмоционально окрашенная речь детей, обусловленная использованием фразеологизмов, наблюдалась у тех детей, которые активно употребляли фразеологизмы в монологических спонтанных высказываниях и с помощью вопросов воспитателя, а также у дошкольников, которые воспроизводили фразеологизмы полностью, правильно и точно.

Детям, проявляющим понимание значения фразеологизмов через выбор их из числа предъявленных им вариантов и активно употребляющим фразеологические единицы в монологических спонтанных высказываниях, с помощью воспитателя без редуций и трансформаций воспроизводящим их, была присуща образность речи (8,4% детей ЭГ и 6,3% детей КГ). У 12% детей ЭГ и 13,3% детей КГ отсутствовали фразеологические средства языка, создающие образность речи.

Заключение. Изучение речи детей с учётом понимания и употребления ими фразеологизмов, анализ практики работы воспитателей дошкольного учреждения образования с детьми над фразеологизмами показал, во-первых, сложность понимания старшими дошкольниками значений некоторых фразеологизмов, отсутствие фразеологизмов в общении как со сверстниками, так и взрослыми, во-вторых — необходимость совершенствования методической работы по обогащению речи детей средствами фразеологической образности.

Список цитируемых источников

1. Калмикова Л., Мисан І. Психолінгвістичні аспекти фразеології як теоретико-методологічні засади збагачення мовлення дітей експресивно-стилістичними засобами мови // East European Journal of Psycholinguistics. Luts'k : Lesya Ukrainka Eastern European National University, 2014. Is. 1. С. 66—74 ; 2. Мисан І. В. Психолінгвістичний та соціально-комунікативний аспекти фразеології // Психолінгвістика : зб. наук. пр. ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Переяслав-Хмельницький : ФОП Лукашевич О. М., 2013. Вип. 13. С. 33—45.
2. Мисан І. В. Збагачення мовлення дітей старшого дошкільного віку фразеологізмами : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Одеса, 2015. 237 с.

УДК 373.21

Г. Д. Немцова

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

В. А. Мальчихина

Государственное учреждение образования «Ясли-сад № 475 г. Минска», Минск

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ

Введение. Формирование математических представлений является мощным средством интеллектуального развития дошкольника, его познавательных и творческих способностей. Один из ведущих специалистов в области умственного развития дошкольников Н. Н. Поддъяков справедливо подчёркивал, что на современном этапе надо давать детям ключ к познанию действительности, а не стремиться к исчерпывающей сумме знаний, как это имело место в традиционной системе умственного развития [1]. В исследованиях Л. А. Венгера, Н. Н. Поддъякова, А. П. Усовой выявлено, что возможности умственного развития детей дошкольного возраста значительно выше, чем считалось ранее. Данные показывают, что 80% интеллекта формируется до восьми лет. Такое положение выдвигает высокие требования к организации воспитания и обучения старших дошкольников.

Основная часть. Математическая подготовка даёт ребёнку возможность объективно воспринимать окружающий мир, ориентироваться в нём, выполнять элементарные арифметические действия в игровой, конструктивной, изобразительной деятельности. Умственное развитие дошкольника, его познавательных способностей тесно связано с процессом формирования элементарных математических представлений через знакомство с геометрическими фигурами, с понятием «образование числа», количественным счётом, порядковым счётом, умением присчитывать и отсчитывать предметы, сравнивать предметы по одному и нескольким признакам, ориентироваться во времени, в пространстве и на листе бумаги, устанавливать последовательность событий, составлять предмет из частей, из палочек и т. д. Интеллектуальному развитию способствует обучение детей логике рассуждений, гибкости мыслительного процесса, смекалки и сообразительности, развитию дивергентного мышления.

А. В. Белошистая указывает, что через развитие элементарных математических представлений при условии систематического обучения возможно не только дать определённую сумму знаний, умений, навыков, но и сформировать познавательную активность, самостоятельность мышления, которые становятся в дальнейшем основой интеллектуальной и творческой деятельности личности [2]. Приобретая математические представления, ребёнок получает необходимый чувственный опыт ориентировки в разнообразных свойствах предметов и отношений между ними, овладевает способами и приёмами познания, применяет сформированные в ходе обучения знания и навыки на практике. Это связывает обучение с окружающей жизнью, воспитывает положительные личностные черты. Однако следует отметить, что для формирования элементарных математических представлений и использования их в повседневной практике необходим определённый уровень самостоятельности мышления, что обеспечивает понимание внутренних связей и зависимостей предметов, явлений окружающего мира. Представления о множестве, геометрических фигурах, числе, арифметических действиях составляют основу математической подготовки детей. Они отражают связи и отношения предметов внешнего мира и являются понятиями высокой степени абстрактности и обобщённости.

Главную педагогическую задачу интеллектуального развития дошкольников многие авторы видят в создании таких условий, при которых у ребёнка возникло бы желание научиться и имелась бы возможность это сделать. Поэтому большое место при формировании элементарных математических представлений отводится практическим и игровым методам: упражнениям, игровым задачам, дидактическим играм, дидактическим упражнениям. Ребёнок должен не только слушать, воспринимать, но и участвовать в выполнении той или иной задачи. Старинная пословица гласит: «Я слышу — и я забываю, я вижу — и я запоминаю, я делаю — и я понимаю». Занятия по формированию элементарных математических представлений строятся на наглядности. При этом важно привить ребёнку интерес к познанию. Для дошкольников игра является ведущей деятельностью, поэтому формирование математических представлений у них должно проходить в увлекательной игровой форме. Математическая подготовка детей предполагает не только усвоение детьми определённых знаний, формирование у них количественных пространственных и временных представлений, наиболее важным является развитие у дошкольников мыслительных способностей, умение решать различные задачи.

Игры-занятия — это наилучшая форма совместной деятельности по освоению математического содержания. Участие в занятии ребёнка стимулируется желанием играть. Взрослым необходимо постоянно создавать у детей положительное эмоциональное отношение к предлагаемой деятельности. Этой цели и служат дидактические игры. Для математического развития детей значимы игры с правилами (подвижные и дидактические), творческие игры (сюжетно-ролевые, театрализованные). Они могут использоваться на специально организованных групповых и индивидуальных занятиях, в совместной деятельности детей и взрослых. Активное применение в подобных играх математического содержания не только формирует элементарные математические представления у детей, но и помогает установлению эмоционального контакта детей и взрослых, взаимоотношений детей друг с другом в совместных играх. Содержание математического характера может активно вводиться в совместную деятельность взрослых и детей в различные режимные моменты: на прогулке, во время досуга.

Занятия по формированию элементарных математических представлений проводятся на комплексной основе и включают игровую, изобразительную, конструктивную и музыкальную деятельность. При этом воспитатель должен знать не только как обучать дошкольников, но и то, чему он их обучает, т. е. ему должна быть ясна математическая сущность тех представлений, которые он формирует у детей.

Как показывают результаты проведённого нами исследования на базе государственного учреждения образования «Ясли-сад № 475 г. Минска», наибольшие затруднения старшие дошкольники испытывают в дифференцированном восприятии, в умении анализировать, обобщать и сравнивать, в переносе усвоенных навыков мыслительной деятельности на решение новых задач, в умении рассуждать, делать умозаключение, логически мыслить. В целях формирования элементарных математических представлений и интеллектуального развития старших дошкольников педагоги детского сада используют достаточно широкий спектр форм и методов проведения занятий. В практике работы воспитатели используют игры-головоломки, игры с логическими блоками Дьенеша, игры на смекалку, игровые проблемные ситуации, направленные на развитие логического мышления в целом. Возможность формировать в комплексе все важные для умственного, в частности, математического развития мыслительные умения на протяжении всего дошкольного возраста дают логические блоки Дьенеша. Логические блоки Дьенеша — это уникальный по своим свойствам и возможностям дидактический материал, который развивает у дошкольников логико-математические представления и умения. Блоки разработаны венгерским психологом и математиком З. П. Дьенешем для подготовки мышления детей к усвоению математики. В процессе разнообразных действий с логическими блоками (разбиением, выкладыванием по определённым правилам, перестроением) дети овладевают различными мыслительными операциями и действиями, важными как в плане предматематической подготовки, так и с точки зрения общего интеллектуального развития. К таким действиям относится выявление свойств, их абстрагирование, сравнение, классификация, обобщение, кодирование и декодирование. При использовании

блоков в сознание детей закладываются начала элементарной алгоритмической культуры мышления, у них развивается способность действовать в уме, осваиваются представления о числах и геометрических фигурах, пространственная ориентировка. С помощью блоков дети тренируют внимание, память, восприятие. Старшие дошкольники учатся рассуждать, доказывать правильность или ошибочность решения задачи с логическими блоками, развивается речь. Они также дают возможность овладеть такими видами символической деятельности, как замещение, кодирование, схематизация, моделирование объектов, свойств, отношений. Развиваются творческие способности, воображение, фантазия [3].

Особое место занимают игры на составление плоскостных изображений предметов (животных, птиц) из специальных наборов геометрических фигур. Детей увлекает результат — составить увиденное на образце или задуманное. Они включаются в активную практическую деятельность по подбору способа расположения фигур в целях создания силуэта. К таким играм относятся «Танграм», «Пифагор», «Архимедова игра». Они способствуют развитию мыслительной деятельности, пространственного представления, воображения, смекалки.

Заключение. Важно помнить, что в математической подготовке дошкольника огромную роль играют как педагоги, так и родители. Проблема во взаимодействии детского сада с семьёй всегда актуальна, а в настоящее время, в связи с повышением уровня требований родителей к развитию детей, она приобрела особый смысл. Ни одна даже самая лучшая педагогическая система не может быть в полной мере эффективна, если в ней нет места семье. Таким образом, формирование элементарных математических представлений является мощным средством интеллектуального развития детей старшего дошкольного возраста. Педагоги дошкольного учреждения ведут активный поиск оптимального содержания математического развития детей, эффективных дидактических средств, способствующих повышению познавательной активности детей, развитию у них логического мышления, внимания, умения рассуждать, формированию устойчивого интереса к математике, разрабатывают наиболее эффективные методы и формы проведения занятий, уделяют особое внимание специальному, целенаправленному развитию интеллектуальных функций.

Список цитируемых источников

1. Поддъяков Н. Н. Мышление дошкольника. М. : Педагогика, 1977. 272 с.
2. Белошистая А. В. Развитие математических способностей детей дошкольного возраста: вопросы теории и практики. М., 2004. 352 с.
3. Будько Т. С. Теория и методика формирования элементарных математических представлений у дошкольников : в 2 ч. Брест : Изд-во БрГУ, 2006—2007.

УДК 373.291

Г. Д. Немцова

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

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ К УЧРЕЖДЕНИЮ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Проблему социально-психологической адаптации в условиях дошкольного учреждения можно отнести к числу важнейших для развития ребёнка. Поступление дошкольника в детское образовательное учреждение сопровождается изменением в социальной среде, режиме дня, что приводит к необходимости адаптироваться к новым условиям. Новая обстановка, незнакомые взрослые и дети, разлука с матерью — большой стресс для ребёнка 2—3 лет. Стресс проявляется в высокой тревожности, страхе, нежелании вступать в игры, общаться со взрослыми и сверстниками, нарушении аппетита, сна. Актуальность проблемы определяется также данными современных исследований, которые показывают резкое увеличение числа невротизированных детей дошкольного возраста, которые испытывают трудности социализации и имеют отклонения в развитии личности.

Основная часть. Термин «адаптация» (позднелат. adaptatio прилаживание, приспособление) впервые был введён Г. Аубертом и употреблялся в медицинской и психологической литературе, где означал изменение чувствительности анализаторов под влиянием приспособления органов к действующим раздражителям. В дальнейшем употребление этого термина встречается в более широком смысле как жизнь любого организма — это, прежде всего, непрерывная адаптация к условиям столь же непрерывно меняющейся среды. Понятие «адаптация» в научной литературе трактуется как процесс и результат приспособления индивида к новым условиям существования. А. А. Реан, А. Р. Кудашев,

А. А. Баранов определяют адаптацию как «процесс и результат внутренних изменений, внешнего активного приспособления и самоизменения индивида к новым условиям существования» [1, с. 39]. Большинство отечественных и зарубежных авторов дают определение социально-психологической адаптации как процесса взаимодействия личности и среды.

Проблему адаптации разрабатывали многие зарубежные и отечественные психологи, такие как Г. Айзенк, А. Маслоу, А. А. Реан, К. Роджерс, З. Фрейд, Э. Фромм, В. А. Якунин. Проблемой адаптации детей к условиям дошкольного образовательного учреждения в рамках изучения психологических аспектов сопровождения ребёнка в учреждении дошкольного образования занимались Л. И. Белкина, Л. А. Венгер, Е. А. Лисина, С. В. Паршукова, В. В. Холмовская.

В. Г. Ананьев разделяет факторы, влияющие на успешность протекания процесса адаптации, на две группы: субъективные и средовые. К субъективным автор относит демографические (возраст, пол), физиологические и психологические характеристики человека; к средовым — условия жизнедеятельности, режим и характер деятельности, особенности социальной среды. Рассматривая демографические характеристики человека как фактор адаптации можно отметить двухстороннее влияние возраста на успешность адаптации: с одной стороны, адаптационные возможности молодого человека выше, в пожилом возрасте они снижаются; с другой стороны, с возрастом накапливается опыт адаптации и взаимодействия со средой. А. А. Реан предлагает свою модель социально-психологической адаптации. Построение её базируется на выделении внутренних и внешних критериев адаптированности. Внутренние критерии он связывает с психоэмоциональной стабильностью, личностной комфортностью, состоянием удовлетворённости. Внешние критерии отражают соответствие реального поведения личности установкам общества, требованиям среды, принятым в социуме правилам и критериям нормативного поведения.

Согласно исследованию, проведённому К. Л. Печоре, только 18,2% детей готовы к посещению учреждения дошкольного образования, 6% — не готовы, 81,2% — условно готовы. В связи с этим процесс адаптации проходит не всегда благополучно. Особого внимания с этой точки зрения требует ранний возраст, в котором многие дети впервые переходят из замкнутого семейного мира в мир широких социальных контактов. Если трёхлетний ребёнок, готовящийся к детскому саду, уже владеет речью, некоторыми навыками самообслуживания, имеет опыт общения со взрослыми и испытывает потребность в детском обществе, то двухлетний малыш менее приспособлен к отрыву от родных. Именно в этом возрасте адаптация проходит дольше и труднее.

Одним из главных критериев адаптированности личности является состояние психологического комфорта (благополучия), которое создаёт необходимые условия для всестороннего развития и реализации интеллектуального и творческого потенциала детей. Можно говорить о благоприятном, условно-благоприятном и неблагоприятном типе адаптации. Процесс адаптации можно считать завершённым, если у ребёнка отмечается стабильное положительное психоэмоциональное состояние в течение недели, т. е. он в основном пребывает в хорошем настроении, активно играет, взаимодействует со взрослыми и сверстниками, соблюдает режим дня, хорошо кушает и спокойно спит; у ребёнка отсутствуют заболевания; отмечается динамика массы тела, динамика психомоторного развития.

Одним из направлений в решении проблемы психологического сопровождения процесса адаптации является развитие коммуникативных навыков дошкольников, умения общаться и взаимодействовать со сверстниками и взрослыми. Как показывает анализ исследований, характер общения и взаимодействия младших дошкольников во многом определяет их дальнейшее развитие и влияет на становление личности ребёнка, на его отношение к окружающим людям, к себе, к миру [2].

Для решения этой задачи в государственном учреждении образования «Ясли-сад № 475 г. Минска» была разработана система мероприятий психолого-педагогического сопровождения детей в адаптационный период. Работа направлена на решение следующих задач: 1) развитие у детей навыков общения, совместной деятельности, умения взаимодействовать с другими детьми и педагогами; 2) содействовать развитию способности понимать и адекватно выражать свои эмоциональные переживания, понимать эмоциональное состояние и переживания другого человека; 3) развитие чувства защищённости, уверенности в окружающем.

Система мероприятий включает консультации родителей администрацией дошкольного учреждения по подготовке ребёнка к посещению детского сада. На консультациях обсуждаются вопросы режима дня, формирования предметно-развивающей среды ребёнка, большое внимание уделяется организации взаимодействия родителей и педагогов в выработке единых требований к поведению ребёнка, согласование воздействий на него дома и в детском саду. Часто ребёнок раннего возраста не может быстро и безболезненно привыкнуть к изменениям, особенно если ему в этом не помогают взрослые. Как правило, в группе 20 и более человек, а ребёнок привык видеть не более 5—6 человек в своей семье. Поэтому непременным условием благополучной адаптации ребёнка является единство требований, приёмов и методов воздействия, согласование тактики введения ребёнка в систему общественного воспитания. В дошкольном учреждении организована адаптационная группа, помогающая социализации детей раннего дошкольного возраста. Продолжительность пребывания в ней — 2 ч. Родителей приглашают посетить детский сад вместе с ребёнком, чтобы посмотреть, в каких условиях он будет

находиться, знакомят малыша с детьми, ему даётся возможность познакомиться с помещениями группы, показывают игрушки, место для прогулок, занятий физкультурой. Предварительное знакомство будущих воспитанников с жизнедеятельностью сада значительно уменьшает последствия эмоционального стресса и способствует более быстрой нормализации защитных сил организма.

Формирование положительного отношения к детскому саду зависит, прежде всего, от воспитателей, от их умения и желания создать атмосферу тепла, доброты, внимания в группе [3]. Как отмечает М. Б. Калашникова, личностные качества педагогов, атмосфера доверия и сотрудничества в педагогическом коллективе, взаимоуважение и приоритетность духовно-нравственных ценностей оказывают существенное влияние на уровень психологической безопасности в образовательной среде [4]. В работе с педагогами используются разнообразные формы проведения занятий: семинары-практикумы, тренинги, мастер-классы.

Педагог-психолог проводит адаптационные занятия с детьми. Занятия строятся с учётом индивидуальных особенностей детей. На групповых занятиях используются коммуникативные игры, игры-драматизации, элементы сказкотерапии. В процессе игры дети учатся общению, умению адекватно выражать свои эмоции. Используются также подвижные игры, позволяющие снижать эмоциональное напряжение. Совместная деятельность, организуемая на занятиях, служит цели сплочения детской группы.

Для оценки уровня адаптации использовалась карта наблюдения, в которой воспитатели и педагог-психолог оценивали эмоциональное состояние детей, их взаимодействие со сверстниками и взрослыми, общение и деятельность. У 80% детей период адаптации длится от двух недель до полутора месяцев. У детей, которые посещали адаптационную группу, период адаптации и привыкания сокращается в два раза. Посещение адаптационной группы особенно желательно для чувствительных, впечатлительных, тревожных детей, а также имеющих проблемы в общении со взрослыми и сверстниками. Такие дети (20%) тяжело привыкают к расставанию с родителями, неохотно общаются со сверстниками, более замкнуты, не уверены в себе, чаще болеют, у них наблюдается отсутствие интереса к общению со взрослыми и детьми.

Заключение. Адаптация ребёнка к учреждению дошкольного образования служит важной составляющей в его дальнейшем формировании и становлении как личности.

Список цитируемых источников

1. Реан А. А., Кудашев А. Р., Баранов А. А. Психология адаптации личности : учеб.-науч. изд. СПб. : Мед. пресса, 2002. 352 с.
2. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / Л. М. Шипицына [и др.]. СПб. : Речь, 2003. 240 с.
3. Калинина Р. Ребёнок пошёл в детский сад... К проблеме адаптации детей к условиям жизни в дошкольном учреждении // Дошк. воспитание. 1998. № 4. С. 2—9.
4. Калашникова М. Б. Влияние воспитателя на психологическую безопасность дошкольника в образовательной среде // Мир психологии. 2010. № 1. С. 108—116.

УДК 316.6:159.992.72

Е. Ф. Нестер

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И ПОЛОЖЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКА В ГРУППЕ СВЕРСТНИКОВ

Введение. Умение общаться с людьми, возможность понимать их мысли и поступки, предвидеть поведение являются необходимыми атрибутами не только делового взрослого человека. В наше время нельзя недооценивать важность самобытности полноценного протекания периода детства. Именно дошкольное детство является периодом, когда проявляются и начинают своё бурное развитие коммуникативные способности и социальное познание мира. По мнению О. Б. Чесноковой, социальное познание включает в себя социальный интеллект (как общую познавательную способность, обеспечивающую познание и ориентацию в реальных жизненных отношениях личности с социальной действительностью, формирующуюся и проявляющуюся в конкретных ситуациях) и представления детей о межличностных отношениях в детском возрасте (приобретение ребёнком способов ориентировки в человеческих отношениях и ситуациях межличностного общения в ходе становления совместной деятельности и межличностных отношений со взрослыми и сверстниками в разные возрастные периоды; особенности развития представлений о межличностных отношениях и тех когнитивных структур, которые определяют формирование подобных представлений) [1].

Основная часть. Сам термин «социальный интеллект» ввёл Э. Торндайк в 1920 году. Являясь представителем психометрического подхода, психолог определял социальный интеллект как способность

понимать людей (мужчин и женщин, мальчиков и девочек) действовать мудро в человеческих отношениях и управлять ими. Таким образом, социальный интеллект даёт возможность прогнозировать собственное поведение и поступки других людей. Предложив трёхкомпонентную модель интеллекта (абстрактный практический и социальный интеллект), учёный тем самым дал толчок для дальнейшей разработки проблем познания не только материального мира, но и социальной действительности.

В проведённом Л. А. Асюковой лонгитюдном исследовании детей 7—17 лет сделана попытка отследить особенности возрастной динамики социального интеллекта и выделить этапы его становления, в результате чего было установлено, что на первом этапе (7—9 лет) происходит формирование только коммуникативных навыков, оптимизирующих общение ребёнка в ограниченном, устойчивом социальном окружении. Характер взаимодействия определяется эмоционально-личностными особенностями индивида и отношениями к нему окружающих людей. Относительная успешность общения достигается за счёт автоматизации стандартных коммуникативных навыков, так как способность анализировать социальную ситуацию пока ещё отсутствует. Возникающие социальные установки, отношения к людям нестабильны, могут изменяться в зависимости от настроения ребёнка и результатов того или иного взаимодействия [2].

В своём диссертационном исследовании Т. М. Недвецкая обосновывает, что социальный интеллект дошкольника — это интегральная когнитивно-социальная способность, обеспечивающая понимание ментальных состояний людей (эмоции, желания, намерения) как причину их взаимообуславливающего поведения в межличностной ситуации и умение определять возможные способы опосредованного влияния на намерения других людей для достижения общих предметных и коммуникативных целей [3].

Современными отечественными учёными выделяются следующие структурные компоненты социального интеллекта детей дошкольного возраста: когнитивный — социальная перцепция, социальная память, социальное мышление, социальное воображение; эмоциональный — эмоциональное предвосхищение, эмоциональная децентрация, эмпатия; поведенческий — способность выбрать эффективную тактику поведения для достижения цели в общении [4].

Компоненты социального интеллекта в совокупности представляют собой когнитивную целостность и используются ребёнком в процессе познания элементов, классов, отношений, систем, преобразований и результатов поведения.

По мнению Я. И. Михайловой, социальный интеллект представляет собой совокупность когнитивных функций, которые определяют способность личности к познанию социальной действительности и самопознанию, а также служат целям её адаптации к социальному окружению, основным средством которого будет являться коммуникативная компетенция [5].

Таким образом, уже в дошкольном возрасте уровень развития социального интеллекта, несомненно, оказывает влияние на взаимоотношения ребёнка с окружающими его людьми.

Нами было проведено исследование взаимосвязи социального интеллекта старших дошкольников и их положения в группе сверстников на базе учреждений дошкольного образования Барановичей. Выборку составили 326 детей в возрасте 5—6 лет (151 девочка и 175 мальчиков).

В качестве диагностического инструментария была использована методика А. И. Михайловой и «социометрия».

Адаптированная детская методика, разработанная Я. И. Михайловой на основе теста Дж. Гилфорда и М. Салливена [6], состоит из двух отдельных субтестов: «Истории с завершением» и «Группы экспрессии».

Субтест «Истории с завершением» выявляет способность ребёнка правильно оценить ситуацию, предвидеть дальнейшее поведение людей в сложившейся ситуации, прогнозировать её развитие. Стимульный материал данного субтеста представлен пятью сериями картинок, на которых изображены различные ситуации поведения с участием детей, а также серией картинок с изображением возможного решения сложившейся ситуации.

Субтест «Группы экспрессии» предназначен для измерения способности к восприятию невербальной экспрессии, её распознаванию и выделению существенных признаков различных её проявлений. Стимульный материал данного субтеста состоит из семи серий картинок, изображающих различные проявления невербальной экспрессии: мимика, позы, жесты. Испытуемому предъявляется шесть картинок. На трёх картинках, расположенных сверху, изображены одинаковые чувства и состояния человека. Среди трёх остальных, расположенных внизу, испытуемый должен найти ту, на которой изображены аналогичные чувства, что и на картинках сверху, и назвать их.

Результаты подсчитываются по каждому субтесту в отдельности и по всему тесту в целом. Результаты по отдельным субтестам отражают уровень развития одной способности, характеризующей социальный интеллект. Результат по тесту в целом выражается суммарной оценкой по отдельным субтестам и отражает общий уровень развития социального интеллекта. Полученные «сырые» баллы переводятся в стандартные с помощью нормативных таблиц.

«Социометрия» предназначена для измерения межличностных отношений детей в группе сверстников. Диагностика социального интеллекта дошкольников позволила выявить, что у детей данного возраста наиболее часто встречаются средний и сниженный уровни развития социального интеллекта, причём у девочек на порядок выше процентное соотношение показателей высокого и среднего уровней социального интеллекта, чем у мальчиков (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Распределение уровней социального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста

Уровень социального интеллекта	Количество детей, %		
	мальчики	девочки	общая выборка
Высокий	9,7	12,6	11,1
Средний	39,4	64,2	50,9
Сниженный	30,9	12,6	22,4
Низкий	20,0	10,6	15,6

Для установления взаимосвязи показателей уровня развития социального интеллекта у старших дошкольников с их положением в группе сверстников использовался метод ранговой корреляции Спирмена. Расчёты производились при помощи программного пакета SPSS.12.0.

Вычисление коэффициента корреляции по Спирмену свидетельствует о наличии взаимосвязей между уровнем развития социального интеллекта и социометрическим статусом дошкольников в группе сверстников (для девочек r составляет 0,410, для мальчиков — 0,333, в общей выборке r равняется 0,335).

По направлению корреляционной связи между изучаемыми переменными прямая значимая средняя (при $p < 0,01$) т. е. дети благоприятной статусной категории («звёзды» и «предпочитаемые») обладают более высоким уровнем социального интеллекта.

Заключение. Полученные данные свидетельствуют о том, что наличие высокого и среднего уровня развития социального интеллекта даёт возможность детям старшего дошкольного возраста занимать в структуре межличностных отношений благоприятные статусные категории, так как развитие социального интеллекта детерминировано межличностными взаимоотношениями как со взрослыми, так и со сверстниками.

Список цитируемых источников

1. Чеснокова О. Б. Изучение социального познания в детском возрасте // Познание. Общество. Развитие. М : ИП РАН, 1996. С. 54—76.
2. Ясюкова Л. А. Возрастные этапы становления социального интеллекта // Науч. материалы симп. и круглых столов V Съезда Общерос. обществ. орг. «Российское психологическое общество» по проблемам интеллекта, творчества и одарённости. М., 2012. С. 432—433.
3. Недвецкая Т. М. Взаимосвязь социального интеллекта и игровой деятельности дошкольников : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Минск, 2013. 25 с.
4. Там же.
5. Михайлова Я. И. Взаимосвязь уровня развития социального интеллекта с интеллектуально-личностными характеристиками у детей 6—7 лет : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. СПб., 2001. 189 л.
6. Там же.

УДК 37.036:373

И. С. Пицуха

Государственное учреждение образования «Русиновский детский сад»,
аг. Русино Барановичского р-на

СКАЗКОТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Сказки — необходимый элемент духовной жизни ребёнка. Входя в мир чудес и волшебства, ребёнок погружается в глубины своей души, в которой творится хаос, ведь он растёт, его переполняет целая гамма эмоций.

Использование сказок берёт своё начало ещё из глубины веков — той поры, когда существовало устное народное творчество. Сказки являлись своеобразным инструментом обучения и целительства, средством народной психотерапии задолго до того, как психотерапия получила официальный статус [1, с. 12].

Из курса литературы известно, что сказка — один из фольклорных жанров. Сказочные сюжеты, по мнению К. Г. Юнга, являются своеобразными матрицами, отражающими основные душевные конфликты человека, суть которых неизменна на протяжении всей истории человечества. Автор назвал их архетипическими [2, с. 24—25]. Независимо от того, признают или нет люди эти конфликты, их

действия не уменьшаются. Сказка же как способ вывода противоречия изнутри во внешний мир предлагает способы его разрешения, это естественное, интуитивно применяемое лекарство.

Метод сказкотерапии появился на рубеже 60—70-х годов XX века, обоснованный М. Эриксоном [3, с. 35] и в дальнейшем развитый его учеником В. Росси.

В России метод сказкотерапии начал использоваться с начала 90-х годов XX века И. В. Вачковым, С. К. Нартовой-Бочавер, Д. Ю. Соколовым. Сказкотерапия направлена на решение эмоционально-личностных и поведенческих проблем ребёнка и применяется в работе с агрессивными, тревожными, застенчивыми, неуверенными детьми [4].

Воспитательные и обучающие свойства сказки как педагогического средства известны с давних времён. В науке существует концепция сказкотерапии, разработанная зарубежными (Э. Берн, Э. Гарднер, А. Менегетти, Э. Фромм) и российскими учёными (Р. Азовцева, Т. Зинкевич-Евстигнеева, Е. Лисина, М. Осорина, Е. Петрова). Огромный вклад в исследование и разработку данной проблемы внесли такие учёные, как А. В. Гнездилов, Т. М. Грабенко, О. В. Заширинская, М. А. Поваляева, Н. А. Погосова, Д. Ю. Соколов, С. А. Черняева.

Основная часть. Термин «сказкотерапия» у педагогов и психологов имеет положительную окраску потому, что является самым древним методом воспитания и учения. Через восприятие сказок мы воспитываем ребёнка, развиваем его внутренний мир, познавательные процессы, такие как память, мышление, воображение, внимание. Через сказку даём знания о законах жизни и способах проявления творческой силы и смекалки.

Сказка не даёт прямых наставлений, но в содержании всегда заложен урок: быть дружными, трудолюбивыми, мужественными, смелыми, честными. Сказки несут в себе активизирующее воздействие как на эмоциональную сферу ребёнка, так и на речевую деятельность, обеспечивая комплексный подход в его развитии [5]. Благодаря сказке ребёнок познаёт мир не только умом, но и сердцем. И не только познаёт, но и откликается на события и явления окружающего мира, выражая своё отношение к добру и злу. Дети лучше, чем взрослые, чувствуют притягательную силу сказки [6].

Дошкольный возраст — этап психического развития, в отечественной периодизации занимающий место между ранним возрастом и младшим школьным возрастом — от 3 до 6—7 лет [7, с. 196].

Умственное развитие детей от 3 до 6 лет характеризуется формированием образного мышления, которое позволяет ребёнку думать о предметах, сравнивать их в уме даже тогда, когда он их не видит. Он начинает формировать модели той действительности, с которой имеет дело, строить её описание. Делает он это с помощью сказки. Апогей сказочного мышления — 4—5 лет. Сказка — это такая знаковая система, с помощью которой ребёнок интерпретирует окружающую действительность.

Дошкольный возраст характеризуется тем, что ведущей деятельностью детей является игра. Игра имеет большое значение для формирования личности ребёнка, так как в рамках игровой деятельности происходит усвоение основных приёмов орудийной деятельности и норм социального поведения [8, с. 74]. Но наряду с игровой в дошкольном возрасте формируются и другие формы деятельности: художественно-изобразительная, трудовая, а также деятельность по восприятию сказок.

Сказка — незаменимый инструмент формирования личности ребёнка. То, что ребёнок видит и слышит, является первой опорной точкой для его будущего творчества. Он накапливает материал, из которого впоследствии будет строиться его фантазия. Поэтому сказки способствуют развитию в ребёнке творческого мышления и воображения.

Важным фактором является использование сказок для всестороннего развития ребёнка не только в детском саду, но и дома. Поэтому, в первую очередь, необходимо проводить психопросветительские мероприятия для родителей в целях разъяснения пользы прочтения сказок, научить родителей правильно подбирать сказку к тому или иному психологическому состоянию ребёнка.

Для изучения отношения родителей к использованию сказкотерапии как средства всестороннего развития детей в государственном учреждении образования «Русиновский детский сад» был проведён письменный опрос среди 57 родителей воспитанников по теме «Сказка как средство развития ребёнка». Родителям предлагалось ответить на пять вопросов.

На вопрос «Читаете ли Вы книги своему ребёнку?» были даны ответы: «Да, читаем» — 95%; «Нет, не читаем» — 5%. На вопрос «Как часто Вы это делаете?» получены ответы: «Каждый день» — 63%; «Три раза в неделю» — 16%; «Только на выходных» — 16%; «Нет времени читать сказки» — 5%. На вопрос «Какие книги Вы читаете своему ребёнку?» родители дали следующие ответы: «Русские народные сказки» — 83%; «Русские народные сказки и сказки народов мира, научно-познавательные книги, книги о природе» — 12%; нет ответа — 5%. На вопрос «Обсуждаете ли Вы содержание прочитанной сказки с ребёнком?» получены следующие ответы: «Да, обсуждаю и предлагаю пересказать сказку, спрашиваю, что нового узнал ребёнок из сказки» — 57%; «Обсуждаю поступки героев, их поведение» — 38%; нет ответа — 5%. На вопрос «Как Вы считаете, оказывает ли влияние сказка на поведение, отношение детей к окружающему миру?» получены ответы: «Да, влияет» — 97%; «Нет, не влияет» — 3%. На вопрос «Считаете ли Вы, что сказка имеет большое значение во всестороннем

развитии ребёнка?» родители ответили следующим образом: «Да, сказка всесторонне развивает ребёнка» — 87%; «Сказка развивает только социально-нравственные ценности» — 13%.

Таким образом, можно сказать, что родители положительно относятся к использованию сказкотерапии как метода всестороннего развития детей. Большинство родителей читает дома детям литературу и обсуждает содержание прочитанного материала, отдавая предпочтение русским народным сказкам, сказкам народов мира, научно-познавательным книгам, книгам о природе. В дальнейшем нами запланирована психопросветительская работа с родителями в целях привлечения их к использованию сказок как средства эффективного и всестороннего развития познавательных процессов, эмоционально-волевой сферы дошкольников, формирования морально-нравственных ценностей.

Заключение. Сказка — произведение искусства. Как почти каждый вид искусства, сказка становится своего рода психотерапией, потому что каждый человек (ребёнок) открывает в ней своё собственное решение насущных жизненных проблем. Для того чтобы сказка стала не только хорошим времяпрепровождением для взрослых и детей, но и средством всестороннего комплексного их развития, нужно подходить к работе со сказкой совместно с родителями. Только тогда результаты использования сказкотерапии принесут свои плоды.

Список цитируемых источников

1. Стишенок И. В. Сказкотерапия для решения личных проблем. М.: Речь, 2010. 141 с.
2. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Формы и методы работы со сказками. СПб.: Речь, 2008. 240 с.
3. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / под ред. Л. А. Венгера. М.: Науч.-исслед. ин-т дошк. воспитания Акад. пед. наук СССР, 1986. 224 с.
4. Там же. С. 43.
5. Стишенок И. В. Сказкотерапия для решения личных проблем. С. 24.
6. Там же. С. 42.
7. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. М.: Прайм-Еврознак, 2003. 672 с.
8. Кондаков И. М. Психологический словарь. М.: Рос. акад. образования, 2000.

УДК 159.922.7

В. Н. Старченко,

кандидат педагогических наук, доцент

Государственное учреждение образования «Гомельский областной институт развития образования», Гомель

Т. А. Хорик

Государственное учреждение образования «Гомельский областной институт развития образования», Гомель

Н. В. Крашенинникова

Государственное учреждение образования «Ясли-сад № 125 г. Гомеля», Гомель

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ПРОФИЛАКТИКЕ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ОСНОВЕ ПРАВОСЛАВНЫХ ТРАДИЦИЙ И ЦЕННОСТЕЙ БЕЛОРУССКОГО НАРОДА

Введение. Поведение, которое не согласуется с нормами, не соответствует ожиданиям окружающих или всего общества, понимается как отклоняющееся. Термин «отклоняющееся поведение» нередко заменяют синонимом девиантное поведение (лат. *deviato* отклонение). Очевидно, что о девиантном поведении имеет смысл говорить лишь по достижении ребёнком определённого возраста, не ранее 6—8 лет. Однако причины и предпосылки девиации необходимо искать намного раньше, начиная с дошкольного возраста (от 3 до 7 лет). Именно в этом возрасте закладывается фундамент для формирования и развития личности. Отклоняющееся поведение детей на данном этапе можно рассматривать как искажение нравственного воспитания. Моральные основы человеческой личности закладываются ещё в раннем детстве. Нравственное воспитание нельзя откладывать на потом. Если первоначальный нравственный опыт ребёнка окажется негативным, то исправить ситуацию впоследствии будет очень сложно. Предупреждение отклоняющегося поведения заключается в создании условий, обеспечивающих возможность нормального развития: выявление воспитанников, склонных к нарушению нравственных норм, изучение педагогами индивидуальных особенностей таких детей и причин их поведения, работа с семьями.

Основная часть. Предупреждение отклоняющегося поведения — процесс сложный, многогранный и длительный. Однако вовремя замеченные отклонения в поведении детей, правильно организованная педагогическая деятельность с воспитанниками и родителями могут сыграть важную роль в предотвращении в будущем ситуаций, ведущих к правонарушениям и преступлениям. Поэтому весьма актуальным представляется предупреждение отклоняющегося поведения у детей, начиная с дошкольного возраста.

Успешно завершился республиканский инновационный проект «Внедрение модели формирования представлений о православных традициях белорусского народа посредством включения в художественно-продуктивные виды деятельности детей дошкольного возраста», реализуемый на базе государственного учреждения образования «Ясли-сад № 125 г. Гомеля» в 2013—2015 годы. Педагоги выбрали правильные пути решения, и цели проекта достигнуты. У воспитанников наиболее полно сформирован когнитивный компонент: представления о наиболее значимых православных традициях, праздниках; сформирован эмоционально-ценностный компонент: представления о нравственных правилах поведения в соответствии с православными традициями.

Однако педагогический коллектив столкнулся с трудностями: включение детей в художественно-продуктивные виды деятельности позволили в достаточной мере сформировать представления о православных традициях, но эти представления в значительной степени не изменили поведения детей. Дети, даже имея представления, не всегда могут найти им применение в повседневной жизни.

Анализируя свою деятельность, можно сказать, что мы прочно стали лишь на одну ступеньку на пути воспитания основ нравственности: познакомили детей с православными традициями белорусского народа посредством включения в художественно-продуктивные виды деятельности. Мы знаем, как грамотно нужно осуществлять образовательный процесс в этом направлении.

Следующая ступенька — обучение детей нравственному поведению, которое будет основываться на этих представлениях путём последовательной организации таких видов деятельности, как художественно-речевая, игровая, общение.

Сущность инновации заключается в том, что в образовательный процесс будет внедрена модель предупреждения отклоняющегося поведения у детей дошкольного возраста на основе православных традиций и ценностей белорусского народа. Указанная модель используется впервые в учреждении дошкольного образования.

Дошкольное детство — период первичной социализации личности. На этой стадии развития ребёнок делает первые шаги в познании окружающего мира, приобретает опыт жизни в обществе. У воспитанников начинают формироваться черты личности, привычки, отвечающие нормам действующей в рамках данной культуры системы ценностей и традиций. Однако в поведении детей дошкольного возраста встречаются различные отклонения от нормы (излишняя агрессивность, вспыльчивость, нетерпимость, чрезмерная пассивность, гиперактивность, чрезмерная застенчивость, склонность к присвоению чужого, к обману). Такое поведение можно назвать асоциальным. В связи с тем, что в период дошкольного детства мы наблюдаем, как правило, начальные стадии отклоняющегося поведения детей (неодобряемое поведение, порицаемое поведение), усилия педагогов будут направлены на предупреждение такого поведения, причём на основе православных традиций и ценностей белорусского народа.

Предупреждение отклоняющегося поведения предполагает, в первую очередь, выявление неблагополучия в системе отношений ребёнка как со взрослыми, так и со сверстниками, «лечение» ситуации, т. е. коррекция воздействий педагогов, родителей, разрешение конфликтов. Чрезвычайно важным представляется анализ социометрического статуса ребёнка в коллективе группы, определение места, которое он занимает в системе межличностных отношений, выявление того, насколько оправдываются его престижные ожидания, имеет ли место психологическая изоляция, и, если таковая имеется, определение её причин и возможных путей преодоления.

В программе предупредительных мероприятий особое место занимает консультирование родителей, педагогов, позволяющее взрослым лучше понять половозрастные и индивидуально-психологические особенности детей, критически переосмыслить свои педагогические действия.

Решающее значение для предупредительной практики представляет социально-педагогическая деятельность, направленная на оздоровление условий семейного воспитания, гуманизацию отношений воспитанников.

Предупреждение отклоняющегося поведения детей будет осуществляться в ходе мероприятий в рамках содержания образовательной области учебной программы дошкольного образования «Социально-нравственное развитие» [1].

Новизна предложенных мероприятий будет заключаться также и в содержании материала: приобщении к православным традициям и ценностям белорусского народа. Педагоги будут использовать наследие православной культуры, так как оно обладает дополнительным потенциалом, способствующим развитию структуры самосознания, чего не может обеспечить безрелигиозная культура. Однако ознакомление воспитанников с православными традициями и ценностями будет иметь принципиальное отличие от религиозного воспитания. Это ознакомление будет способствовать формированию у детей стремления к самопознанию, позитивному отношению к себе, взрослым и сверстникам, воспитанию

нравственности, патриотических чувств, трудолюбия, приобщению к общечеловеческим ценностям, тогда как религиозное воспитание предполагает участие в церковной жизни.

Внедряемая модель состоит из трёх компонентов: целеполагающего, содержательно-организационного, результативного.

Целеполагающий компонент предусматривает следующее: 1) цель (выполнение социального заказа — нравственное воспитание, направленное на приобщение воспитанников к общечеловеческим и национальным ценностям, предупреждение отклоняющегося поведения у детей дошкольного возраста); 2) принципы работы (принципы целенаправленности, активного деятельного участия, систематичности, светского характера образования); 3) создание условий (научно-методическое, ресурсное обеспечение образовательного процесса; организация единого образовательного пространства; информационно-диагностическое обеспечение процесса предупреждения отклоняющегося поведения у детей дошкольного возраста); 4) задачи относительно субъектов деятельности (дети, педагоги, родители).

Модель предполагает конечный результат в отношении каждого из субъектов: дети позитивно относятся к себе, взрослым и сверстникам, выражают свои чувства в приемлемой форме, подчиняются правилам и нормам поведения, используют способы общения, принятые в обществе; педагоги формируют умение осуществлять педагогическую деятельность, направленную на предупреждение отклоняющегося поведения у детей дошкольного возраста на основе православных традиций и ценностей белорусского народа; родители удовлетворены поведением детей.

Заключение. В ходе реализации проекта будут разработаны учебно-методические материалы по реализации модели предупреждения отклоняющегося поведения у детей дошкольного возраста на основе православных традиций и ценностей белорусского народа.

Немаловажно, что учреждение образования имеет значительный педагогический потенциал — 31% педагогов получили повышение квалификации по основам православной культуры в учреждениях образования «Гомельский областной институт развития образования», «Академия последипломного образования». Педагоги, осуществляющие ознакомление детей с православными традициями, имеют высшее образование (50%), высшую категорию (60%).

Список цитируемых источников

1. Учебная программа дошкольного образования / М-во образования Респ. Беларусь. Минск : НИО : Аверсэв, 2013. 416 с.

УДК 373.2+37.012

Л. Т. Ткач,

кандидат педагогических наук, доцент

Государственное образовательное учреждение «Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко», Тирасполь, Приднестровье

Н. Н. Герасютенко

Муниципальное дошкольное образовательное учреждение

«Центр развития ребёнка № 47 “Росток”», Тирасполь, Приднестровье

К ВОПРОСУ ОБ УСЛОВИЯХ СТИМУЛИРОВАНИЯ ДЕТСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЯ

Введение. В современных условиях возрастает необходимость осуществления дошкольного образования в контексте культуры, актуализируется проблема расширения кругозора детей, создания условий для успешного усвоения ими научной и художественной картин мира на принципах природо- и культуросообразности, что позволит сохранить у дошкольников целостность мировосприятия, воспитывать у них познавательную активность и интерес к окружающим их объектам социальной и природной действительности.

Современные подходы к образованию требуют, наряду с определением предметного содержания познавательной деятельности дошкольников, разработки форм и методов организации умственной и практической деятельности детей, создания таких условий, которые позволят осуществлять развитие личности ребёнка на основе ощущения радости, удовлетворения результатами собственных достижений.

В этой связи особую значимость и актуальность приобретает проблема воспитания и развития познавательной активности детей дошкольного возраста, создание условий и апробирование разнообразных путей решения данной проблемы в контексте личностно ориентированного образования.

Учёные, разрабатывающие теорию личностно ориентированного образования (Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич, В. В. Сериков, И. С. Якиманская), ориентируют педагогическое сообщество

на создание условий для творческого самовыражения и реализации человека в новой для него социальной и культурно-образовательной среде.

Для личностно ориентированного подхода, согласно концепции академика Российской академии образования Е. В. Бондаревской, важны личностные смыслы учения, нужны не отдельные умения и навыки, а индивидуальные способности, самостоятельная учебная деятельность и жизненный опыт личности. Установка на личностное развитие позволило учёному определить основные критерии качества образовательной системы. Наиболее значимым применительно к дошкольному образованию, на наш взгляд, является сохранение жизни, физического, психического и нравственного здоровья детей; способность образовательной системы адаптироваться к потребностям каждого ребёнка, индивидуализировать обучение и воспитание, обеспечивать морально-психологическую комфортность участников педагогического процесса; наличие в образовательном учреждении предметно-развивающей творческой среды, удовлетворяющей потребности развития различных категорий детей; способность образовательной системы обеспечить достаточный уровень воспитанности детей, отвечающий требованиям общечеловеческой нравственности и условия для повышения их достижений в культурном развитии и саморазвитии [1].

Дошкольное образование, являясь начальной ступенью и одной из важных составляющих общего среднего образования, призвано содействовать развитию и самовыражению ребёнка, создавать условия для реализации потенциальных возможностей и расширения индивидуального опыта растущего человека.

Основная часть. В целях интеллектуально-личностного развития ребёнка предполагается проектирование и внедрение современных моделей учебной деятельности, построенных на принципе интеграции разнообразных видов детской деятельности и содержания познавательного развития, использование моделей, схем, а также поиск механизмов управления качеством в интеллектуальном развитии [2]. Педагогическое управление качеством интеллектуального развития дошкольников осуществляется на основе системного подхода на уровне специального обучения детей экспериментальной деятельности на занятиях, углублённой работы по экспериментированию в «центре науки», использование поисковых ситуаций в воспитательно-образовательном процессе.

Формирование исследовательских навыков детей старшего дошкольного возраста осуществляется нами во всех образовательных областях дошкольного образования: социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое и физическое развитие. Экспериментирование включено в структуру занятий, прогулок, используется в свободной деятельности детей и различных режимных моментах. Занятия-эксперименты, которые составляют содержание инновационного опыта воспитателя высшей категории В. В. Стоцкой, включают различные виды опытов: с воздухом, водой, бумагой, красками, природным материалом, словом и др. Их структура следующая: постановка проблемы, выдвижение предположений, проверка гипотез, фиксирование результатов, выводы, вопросы детей и ответы на них.

Каждое последующее занятие предполагает изменение используемых материалов (вид, количество, состояние). На занятиях «присутствуют» сказочные герои, испытывающие проблемы в решении определённых вопросов, составляющих содержание занятия: Капелька не знает, как разморозить воду, или она решила превратиться в радугу, но не знает как; Лесовичок не знает, что делать с семенами или как выбраться из воды; Ветерок не может найти солнышко, закрытое тучами, или попал в воздушный шарик и не может выбраться обратно; Промокашкин решил стать силачом и просит детей научить его этому. Эти приёмы вызывают интерес к последующим экспериментам, любознательность, желание узнать новое. Герои мотивируют детей к получению результата и разъяснению путей достижения цели, что, в свою очередь, меняет характер детской деятельности: от простого воспроизводства к смысловому творчеству.

Мы предположили, что в качестве важного условия развития детского экспериментирования следует, наряду со специально организованным экспериментированием, рассматривать поисковые ситуации, которые необходимо включать в разнообразные виды деятельности. Рассмотрим на конкретных примерах решение данного положения.

Учитывая, что игра является основным видом деятельности дошкольника, а в процессе дидактических игр происходит активное формирование восприятия, мышления, памяти, речи, т. е. тех фундаментальных психических процессов, которые лежат в основе интеллектуальной деятельности, мы начали применять развивающие игры как поисковые ситуации, например, игра «Уникуб» (Б. П. Никитин). Автор правомерно называет разработанные им игры развивающими, но в соответствии с традиционной классификацией игр (А. К. Бондаренко) «Уникуб» относится к категории дидактических, так как в своей структуре имеет дидактическую задачу, игровые правила, игровые действия [3].

В игре с кубиками дети решают поисковые ситуации трёх уровней сложности: 1) выложить из кубиков узор, аналогичный образцу; 2) нарисовать полученный из кубиков узор (решение обратной задачи); 3) придумать узор из определённого количества кубиков. Именно в процессе выполнения заданий третьего типа происходит активное развитие познавательной сферы ребёнка, таких её качеств, как любознательность, оригинальность, гибкость и беглость мышления, сверхчувствительность к проблеме, способность решать задачи дивергентного типа, высокая концентрация внимания, глубокий интерес.

Необходимость учёта уровня развития детей и осуществления дифференцированного подхода обуславливает создание ситуаций, обеспечивающих успешность ребёнка в деятельности. В качестве варианта им можно предложить карту-схему, на которой создано плоскостное изображение из квадратов, и они путём наложения выкладывают узор из кубиков. Усложнение ситуации может идти по пути увеличения числа кубиков, решение ситуации в паре, проведение «турниров» между командами из трёх-четырёх человек. Эффективность данного направления деятельности была изучена совместно с Н. В. Левченко в ходе курсового проектирования [4] при помощи диагностических методик «Интеллектуальный портрет», «Карта одарённости» и методики оценки общей одарённости [5]. Стартовый уровень развития отдельных компонентов познавательной сферы детей определяли на основе диагностической методики «Неполные фигуры» Е. П. Торренса. Обработка полученных результатов выявила, что качественный рост показателей составил 16,7%, на основании чего был сделан вывод о возможности использования дидактических игр в педагогическом процессе не только как формы обучения, но и как средства развития детского экспериментирования. При этом у детей развивается желание, умение и готовность решать задачи разного характера, делать правильные выводы и умозаключения, рационально использовать имеющиеся знания при решении игровой задачи, вести поиск оригинальных решений.

Заключение. Исследования отечественных и зарубежных психологов (Л. А. Венгер, Н. С. Лейтес, Н. Н. Поддьяков, С. Л. Рубинштейн, Е. Ф. Рыбалко) убедительно доказывают возможность ранних сроков проявления познавательных способностей у детей. На их наличие указывают такие показатели, как точность, дифференцированность восприятия, умение вычленять наиболее характерные свойства предметов, способность разбираться в сложных ситуациях, требующих наличия изобретательности и оригинальности ума, наблюдательности, смекалки. В дошкольном возрасте возможно развивать навыки исследовательского поведения в процессе обследования предметов, проведения разнообразных опытов, создания нестандартных ситуаций, их решения и формулирования выводов. В качестве условия стимулирования детского экспериментирования выступает системный подход к организации образовательного процесса и включения в него поисковых ситуаций: игровых, нравственных, интеллектуальных.

Список цитируемых источников

1. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно ориентированного образования. Ростов-н/Д, 2000.
2. Баранова С. А., Бырка Л. В., Ткач Л. Т. Концептуальные основы и программа инновационного развития МДОУ № 47 «Росток»: науч.-метод. пособие. Тирасполь, 2005.
3. Ткач Л. Т. Проектирование содержания дошкольного образования: опыт и перспективы. Тирасполь: Полиграфист, 2013. 192 с.
4. Левченко Н. В. Дидактическая игра как средство формирования креативного мышления детей дошкольного возраста // Сб. науч. работ аспирантов и молодых учёных (по итогам исследоват. работы за 2006 г.). Тирасполь, 2007. С. 15—17.
5. Савенков А. И. Одарённые дети в детском саду и школе. М., 2000.

УДК 81.23

Н. В. Харченко,

кандидат педагогических наук, доцент

*Государственное высшее учебное заведение «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды»,
г. Переяслав-Хмельницкий, Украина*

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ АУДИРОВАНИЯ В ЕДИНСТВЕ С КОГНИТИВНЫМИ ПРОЦЕССАМИ: ИНТЕГРИРОВАННЫЙ ПОДХОД

Введение. Формирование речевой способности дошкольника, овладение им речью начинаются, как известно, с аудирования. Оно как основа коммуникативно-речевого взаимодействия является фундаментом для порождения речи, компонентом и регулятором познавательной деятельности детей. Несформированность аудирования ограничивает коммуникативные потребности детей, усложняет межличностные и социальные контакты и негативно влияет на психическое становление ребёнка. Поэтому специальная работа по развитию у дошкольников операций аудирования — одно из важных речевых заданий дошкольного образовательного учреждения.

Основная часть. Аудирование — рецептивный, внутренне активный вид речевой деятельности, предполагающий одновременное слуховое восприятие, осмысление и понимание устной речи (текстов). В научных трудах учёных (Ю. А. Агафонов, А. А. Залевская, И. А. Зимняя, Г. С. Костюк,

С. Л. Рубинштейн, И. М. Румянцева и др.) доказана связь аудирования с функционированием психических процессов. Поэтому интегративный подход к развитию у дошкольников операций аудирования в единстве с когнитивным становлением основывается на положениях, согласно которым понимание является сложным, комплексным «перцептивно-когнитивно-аффективным процессом», его развитие требует «выхода за рамки лингвистики и учёта особенностей функционирования языка как одного из компонентов сложного ансамбля психических процессов» [1, с. 395]; формирование речи-аудирования зависит от развития всех без исключения когнитивных и эмоциональных процессов, причём эти процессы являются не только взаимопроникающими, но и непременными речевыми составляющими [2].

Итак, внимание является «пусковым механизмом» функционирования речевосприятия. Поэтому эффективность работы над аудированием в значительной степени зависит от развития произвольного внимания дошкольников, т. е. способности сконцентрироваться, сосредоточиться, слушать речь (текст) не отвлекаясь. Поэтому очень важно развивать у дошкольников речевую мотивацию смыслоформирования, которая определяет готовность ребёнка воспринять, осмыслить и понять устное высказывание (текст). Среди мотивов смыслоформирования (понимания) можно выделить стремление к знаниям, установление истины, познавательный интерес к содержанию текста. Произвольность внимания детей зависит от того, какую цель перед детьми поставил воспитатель: понять, о чём хотел сказать автор произведения, и выразить своё отношение к прослушанному; дать оценку действиям героев; рассказать о возникших чувствах; пересказать текст; выразить своё понимание в рисунке, в действии. Чтобы дошкольники не отвлекались в процессе аудирования, т. е. внимание было устойчивым, важно поддерживать интерес к слушанию. Важно, чтобы аудиоматериал (высказывания педагога, литературные тексты) отличался высокой художественностью, литературной нормативностью, образностью и живостью «языка» произведения, простотой и чёткостью композиции текста, занимательным сюжетом, новизной и контрастностью содержания, яркими образами, захватывающими действиями и сюжетными линиями, доступностью возрасту детей. Если ребёнка заинтересовала сказка, рассказ, стихотворение и полностью «пленил» процесс слушания, то непроизвольное внимание при желании и воле ребёнка может перейти в произвольное. Поддержание интереса к восприятию речевого сообщения является залогом успешного развития у дошкольников аудирования. Культура речи воспитателя (выразительность, интонационное разнообразие, дикция, тембровый окрас, чистота, богатство, образность и эмоциональность), а также разнообразные приятные неожиданности для детей (сюрпризы, приход в гости любимых мультипликационных героев: Чебурашки, Вини-Пуха, Бэмби, Джерри, Капитошки, Карлсона, Маши и Медведя, Симбы — «любителей послушать вместе с ребятами сказки, рассказы») — всё это способы создания благоприятной эмоционально-доброжелательной и непринуждённой обстановки в группе, которые вызывают доверие к воспитателю, любопытство к происходящему, желание слушать, узнавать, постигать.

Для развития произвольного внимания можно использовать такие задания: 1) воспитатель произносит ряд тематически связанных слов, среди которых есть слово из другой тематической группы, а дети должны внимательно слушать и найти «лишнее» слово (смелый, храбрый, бесстрашный, отважный, злой, решительный); 2) педагог читает знакомую детям сказку и «вводит» в сюжет героя из другой сказки, а дети должны назвать «чужого» героя.

Успешное понимание во многом зависит от предварительной установки на внимательное слушание. Воспитатель должен напоминать, а дети осознать: чтобы понять произведение, важно сосредоточиться, быть внимательным, вслушиваться в каждое слово, выслушать весь текст от начала и до конца (нельзя перебивать говорящего вопросами, репликами, разговорами со сверстниками).

Важность и необходимость развития мышления в процессе формирования речи-аудирования определяется фактом его неразрывной связи с пониманием. Приём смыслового анализа даёт возможность развивать у дошкольников когнитивные операции структурирования, переструктурирования текстовой информации, её сжатия (компрессии) во внутренней речи. Дошкольники овладевают аудиативными действиями (навыками): выделять «ядерный смысл» текста (определять основную мысль), членить текст на смысловые части (микротемы), определять главную мысль микротемы, объединять смысловые части в более крупные смысловые блоки.

Смысловой анализ помогает определить степень глубины понимания ребёнком воспринятой речи (текста). Согласно мнению И. Р. Гальперина, понимание текста заключается в выделении разных видов текстовой информации — фактуальной, концептуальной, подтекстовой. Фактуальную информацию представляет описание событий, героев, места и времени действий. Под концептуальной информацией учёный понимает систему взглядов, мыслей и чувств автора, которые он отображает в тексте, в расчёте на их «вычерпывание» реципиентом [3]. Подтекстовая информация прямо не выражена в словах, а содержится в текстовых «скважинах» (пропусках, которых реципиент заполняет, опираясь на имеющийся опыт и знания).

Смысловой анализ текста реализуется путём постановки вопросов. Вопросы на понимание дошкольниками фактуальной информации могут быть классифицированы таким образом: 1) выделение объекта произведения («Кто главный герой (герои) произведения?», «О чём это произведение?», «О ком

рассказывается в тексте?»); 2) определение временных, пространственных, количественных характеристик и свойств объекта («Когда происходят события?», «Где происходят события?», «Сколько раз (лет)...?», «Как поступил герой произведения?», «Какой главный герой?», «С какой целью главный герой...?»); 3) причинные вопросы («Почему герой так поступил?», «Что побудило героя...?»).

Вопросы на «вычерпывание» подтекста (скрытого смысла) могут формулироваться таким образом: «О чём хотел сказать нам автор?», «О чём автор произведения хочет нас предупредить (от чего уберечь)?», «К чему призывает автор?», «От чего предостерегает нас автор?», «Зачем автор написал это произведение?», «Почему автор назвал своё произведение именно так?», «Чему учит нас это произведение?».

В психолингвистике установлено, что наивысшим уровнем понимания является уровень поступочного понимания. На этом уровне, отмечает З. И. Клычникова, «реципиент распознаёт не только логическое и эмоциональное, но и волевое содержание текста. Текст понимается настолько глубоко, что слушатель из реципиента превращается в субъект, который сопереживает. Волевая, возбуждающая направленность текста превращается в стимул для его деятельности» [4, с. 101]. Согласно Л. С. Выготскому, «полное понимание чужой мысли становится возможным только тогда, когда мы вскрываем действительную, аффективно-волевою подоплёку» [5, с. 457—458]. И. А. Стернин отмечает, что концепт текста анализируется не только с точки зрения содержания, но и с точки зрения мотива: «зачем эта идея выражена, почему она выражена именно данным автором, именно в это время и др.» [6, с. 5].

Выделение концептуальной мысли автора (концепта текста) возможно с помощью такого типа вопросов: «Как вы считаете, что побудило автора написать это произведение?», «С каким настроением автор сочинял это произведение?», «Как вы считаете, в каких частях произведения автор передаёт радость, вдохновение, в каких — грусть, сожаление о чём-то?», «О чём (о ком) думал автор, когда писал своё произведение?». Таким образом, в работе по развитию аудирования мы идём от мотива смыслоформирования к мотиву смыслоформулирования, т. е. понимания мотивов автора текста.

Аудирование тесно связано с памятью — психической функцией запоминания, сохранения и последующего воспроизведения всевозможной информации [7, с. 204]. Этот психический процесс принимает непосредственное участие в восприятии и понимании речи и функционирует в вербальных кодах и образах (образах слов). Если память не хранит языковые сведения (языковые единицы и правила оперирования ими на всех уровнях языковой иерархии), то смысловое восприятие не может реализоваться [8]. Для успешного аудирования важны все виды памяти. Так, слуховая память позволяет ребёнку достаточно точно запомнить и воспроизвести фразу, содержание прослушанного текста, последовательность сюжетов, действующих в произведении героев. Зрительная память предполагает возможность ребёнка представить (воссоздать) воспринятую информацию. Хорошо развитая двигательная память позволяет ребёнку выразить своё понимание в пантомимике, в практических действиях. Словесно-логическая память нужна детям как для сохранения и воспроизведения вербальных выражений, так и для запоминания смысла речевого сообщения. Особенно важную роль в аудировании играет кратковременная (оперативная) и долговременная память. Оперативная память обеспечивает удержание воспринятой информации, её обработку и перевод в долговременную память, которая сохраняет слухоартикуляционные образы слов, словосочетаний и синтаксических конструкций, правила и схемы их соединения. Аудиативная деятельность ребёнка предусматривает, прежде всего, запоминание и репродукцию фактов, осознанного отношения к прослушанному, волевых усилий.

В механизмах аудирования всегда задействовано воображение. В этой связи актуальным аспектом речевого восприятия является умение детей представить то, о чём говорится в высказывании (тексте). Полноценное понимание возможно в том случае, если в детском воображении «нарисовалась» картина, которая воссоздаёт содержание услышанного. Следовательно, развитие воображения и творческого воображения является важной частью работы над аудированием. С этой целью уместно использовать творческие задания («Послушай, представь, расскажи», «Послушай, представь, нарисуй» и др.), а также приём «словесного рисования» (создание «образа содержания текста») [9, с. 141]. Подбирать необходимо аудиоматериал, вызывающий у детей яркие представления, образы, воображаемые «картины», которые несложно будет воссоздать как в речевом, так и в деятельностном (неречевом, поступочном) аспектах. Например, после слушания рассказа М. Пришвина «Золотой луг» дети могут представить образ золотого луга, словесно описать его и изобразить в рисунке.

Формирование аудиативной речи неразрывно связано с развитием эмоций. Позитивные эмоции стимулируют речевое восприятие, способствуют возникновению желания высказать суждения по поводу прослушанной информации, «поиску» смысла. Негативные эмоции (страх, тревога, напряжение) отрицательно влияют на общее психическое состояние ребёнка, не дают возможности сконцентрировать внимание на звучащей информации, «убивают» желание не только слушать воспитателя, но и общаться и взаимодействовать как с педагогом, так и с ровесниками.

Поскольку в дошкольном возрасте эмоции неустойчивые, их необходимо поддерживать и углублять. Способствует этому беседа, в ходе которой воспитателю важно уточнять, какие чувства возникли у малышей, слушая произведение, что в нём запомнилось и почему, что именно вызывало положительные (добрые, светлые, радостные) эмоции, а что — отрицательные (грусть, негодование, возмущение,

переживания и др.), какие «родились» впечатления от действий героев произведения, описанных в нём событий, какие появились желания. Можно использовать приём эмоционально-смыслового иллюстрирования. Например, предложить детям нарисовать своё настроение о прослушанном, подобрать пиктограммы с изображением эмоций, отражающих как отдельные сюжеты текста, так и произведения в целом. Можно коллективно создавать альбом иллюстрирования эмоционального восприятия литературных произведений. При этом важно не забывать, что слишком «бурные» эмоции могут мешать детям в понимании произведения. Поэтому необходимо «вести детей от эмоционального восприятия произведения к его осмыслению» [10, с. 63].

Заключение. В работе по развитию у дошкольников аудирования как вида речевой деятельности выявлена закономерная связь: развитие аудирования будет успешным, если развиваются все без исключения психические процессы, состояния, качества и личностные проявления, сопровождающие их. Чем большее влияние на перцептивную, когнитивную, эмоционально-волевою и личностную сферы психики детей, тем целеустремлённее аудирование, глубже понимание. Поэтому основным общепсихологическим принципом развития у дошкольников аудирования является положение о развитии всего комплекса когнитивных процессов: внимания и памяти, восприятия и мышления, воображения, эмоций и воли, интереса и множества других психических особенностей личности ребёнка.

Список цитируемых источников

1. Залевская А. А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст. М. : Гнозис, 2005. 543 с.
2. Румянцева И. М. Психология речи и лингвопедагогическая психология. М. : ПЕРСЭ : Логос, 2004. 319 с.
3. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. М. : Наука, 1981. 140 с.
4. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. М. : Москов. психолого-соц. ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 2001. 432 с.
5. Выготский Л. С. Мышление и речь. М. : АСТ: Астрель, 2011. 637 с.
6. Стернин И. А. Анализ скрытых смыслов. Воронеж : Истоки, 2011. 66 с.
7. Румянцева И. М. Психология речи и лингвопедагогическая психология.
8. Блонский П. П. Память и мышление. СПб. : Питер, 2001. 288 с. ; Веккер Л. М. Мышление и интеллект // Психические процессы : в 3 т. Л. : Изд-во Ленинград. ун-та, 1976. Т. 2. 342 с. ; Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности ; Лурия А. Р. Письмо и речь: нейролингвистические исследования. М. : Акад., 2002. 352 с.
9. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. М. : Смысл, 1999. 287 с.
10. Карпинская Н. С. Художественное слово в воспитании детей. М. : Педагогика, 1972. 152 с.

УДК 37.015.311:[305:316.614-053.4]

Л. В. Яценко,

кандидат педагогических наук, доцент

*Государственное высшее учебное заведение «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды»,
г. Переяслав-Хмельницкий, Украина*

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЁНКА В ПРОЦЕССЕ ГЕНДЕРНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Введение. Современный этап развития украинского общества характеризуется изменением образовательных ориентиров. На повестке дня встал вопрос эффективного вхождения личности в общественную среду с её социальными связями, т. е. социализация, среди типов которой выделяют и полоролевую (гендерную) социализацию.

Гендер — это понятие, которое объединяет и характеризует социально сформированные психические черты, признаки, свойства общественного поведения субъекта, детерминированные его полом. Когда речь идёт о гендерных различиях, имеются в виду не биологические различия женщин и мужчин, а социально-психологическая разница между «женскими» и «мужскими» ролями и функциями, которые выполняют в обществе его члены [1].

Специфика отечественной гендерной системы заключается в том, что, с одной стороны, она формируется в условиях обновления украинского общества, а с другой — испытывает значительное влияние процессов глобализации, распространения западных норм и стандартов поведения. Иногда столкновения этих двух тенденций приводят к неоднозначным последствиям. В этом контексте особую актуальность приобретает гендерная социализация молодого поколения.

Полоролевое развитие, или по современной терминологии гендерная социализация — это процесс интериоризации ребёнком социокультурных нормативов поведения в отношении определённого

пола. Через освоение стереотипов полоролевого поведения происходит социализация полового сознания и самосознания личности, причём, как свидетельствуют результаты научных исследований (Т. Говорун, А. Кикинджи, С. Кириленко, Д. Колесов), особенности психосексуального становления человека в детском возрасте являются решающими для формирования личности.

Основная часть. Гендерная социализация, усвоение ребёнком гендерной роли и приобретение гендерной идентичности всегда обусловлены нормами и правилами того общества, той культуры, в которой они происходят. Сюда относится, прежде всего, система дифференциации гендерных ролей: гендерное разделение труда, права и обязанности мужчин и женщин, представление о том, каким должно быть поведение тех и других. Эта сложная система норм и отношений проходит путь обобщения в различных сферах деятельности. Всё это определяет тип гендерной социализации, объектом которой становится новорождённый ребёнок, преломляясь сквозь призму индивидуальных особенностей и социальной среды.

Первые признаки гендерной идентичности ребёнок приобретает уже в возрасте полутора лет. Постепенно объём и содержание идентификации меняются, что отчасти связано с умственным и социальным развитием ребёнка. Двухлетний малыш уже знает свой пол, но ещё не умеет обосновать эту атрибуцию. Осознание своей половой принадлежности происходит у него благодаря подражанию взрослым, прежде всего, родителям. Но понимание гендерных различий остаётся ещё ограниченным, является неустойчивым. В 3—4 года ребёнок уже достаточно чётко различает пол окружающих, но отчасти ассоциирует его с чисто внешними признаками, например, одеждой, и допускает возможность изменения пола. На пятом году жизни дети имеют чёткие представления о дифференциации внешних (физических) и характерологических признаков. Постепенно в них формируется окончательное осознание необратимости половой принадлежности. Особенностью старшего дошкольного возраста является тот факт, что ребёнок овладевает гендерной идентичностью не только на номинативном уровне, но и на уровне переживания себя как представителя определённого пола в сочетании с полоролевым поведением, т. е. возникает такое новообразование, как полоролевая идентичность [2, с. 10].

Примером для подражания стереотипов полового поведения выступают, прежде всего, родители, родственники, близкие люди, воспитатели дошкольных учебных заведений и герои сказок, кинофильмов или телепередач, отождествление с которыми (идентификация) помогает детям в усвоении гендерной роли.

Реализуя задачи гендерной социализации на этапе дошкольного детства, взрослые должны учитывать, что дети накапливают собственный стихийный опыт по своей половой принадлежности. В частности, им интересно знать, почему детей делят на мальчиков и девочек. Они могут заявлять о себе отказом в выборе одежды: «Не буду одевать. Это — девичье». Дошкольники проявляют недовольство в тех случаях, когда их неправильно называют (не идентифицируют). В таких ситуациях пытаются сразу исправить: «Нет. Я — мальчик» или «Нет. Я — девочка». Наблюдая за действиями родителей и других взрослых, стараются во всём подражать им. Иногда дети могут отражать и отрицательные действия и поступки полоролевого поведения [3, с. 55].

Взрослые должны правдиво удовлетворять интересы ребёнка к признакам своего пола, отличия мальчика от девочки, поскольку девочкам хочется, вырастая, стать женщинами, а мальчикам — мужчинами. Половое различие проявляется и во внешнем виде. Детям дошкольного возраста следует объяснять, что мальчики и девочки отличаются ростом и размерами тела. Мальчики больше, потому что из них вырастают мужчины, а девочки — меньше, как будущие женщины. Мальчики должны защищать девочек, у них сильнее тело. Например, дошкольникам будет интересно, когда вы вместе с ними определите, что папа выше мамы (как правило), сильнее. Мама имеет более низкий рост, короткие руки и не такая сильная, как папа. Необходимо использовать каждую благоприятную возможность. Покупая ребёнку одежду, объяснять, почему одна из них предназначена для девочек, а другая — для мальчиков. Детям следует рассказать, что длинные волосы девочек украшают косами, лентами, шпильками; мальчикам волосы подстригают коротко.

Девочки и мальчики могут выполнять различные (отличные) и одинаковые трудовые поручения. Для этого взрослые (родители и педагоги дошкольных учебных заведений) должны привлекать детей к хозяйственно-бытовой работе. Перед этим целесообразно подумать, что ребёнок может сделать самостоятельно (вытереть пыль, помыть посуду, вынести мусор). Это будет способствовать формированию их поведения как будущих супругов. Нужно играть с детьми в «семью». При этом постоянно следует помнить, что от любопытных глаз малыша не могут укрыться и отдельные стороны интимной близости взрослых, они могут отражать их в игровой деятельности. Именно поэтому необходимо способствовать тому, чтобы такая игра детей была педагогически целесообразной.

Дети замечают, кого называют женщинами (дочь, сестру, маму, бабушку), а кого — мужчинами (сына, брата, отца, дедушку). Вместе с детьми необходимо прийти к выводу, что важно знать свой пол и с уважением относиться к противоположному полу. На этапе дошкольного детства дети легко учатся отличать мальчиков от девочек, понимают свою принадлежность к определённому полу, демонстрируя это внешне. В соответствии со своим полом мальчики и девочки умеют распределять роли в играх при выполнении трудовых поручений. Довольно часто дети сосредоточены на том, кто они:

«Я мальчик. Мне не надо завязывать бантики», «Мальчики не носят юбок», «Когда я вырасту — буду мужчиной», «Я рада, что я девочка. Когда я вырасту — буду женщиной». Дошкольники любят подражать представителям своего пола, любимым героям (Геркулес, Тарзан, Роксолана). Они охотно играют в сюжетно-ролевые игры («Семья», «Дочки-матери»). Дети дошкольного возраста объединяются в группы и выбирают товарищей преимущественно среди своего пола.

Доступной для восприятия детьми дошкольного возраста будет информация по истории развития украинского народа о том, что с давних времён людей разделяли в зависимости от половых признаков на мужчин и женщин. Они имели соответствующие полу имена, обязанности в племени, носили отличительную одежду, украшения. С развитием общества мужчины и женщины более тщательно стали относиться к своей внешности и проявлять свою принадлежность к определённому полу через одежду, обувь, головные уборы, разделение труда. Ещё в древности люди уделяли значительное внимание и полу детей, отдавая их в разные учебные заведения. Принадлежность к полу определяла их дальнейшую жизнь.

Уже в дошкольном возрасте воспитание девочек и мальчиков имеет свои специфические особенности. Именно этот возрастной этап развития и воспитания личности закладывает основы моральных установок, психологических особенностей будущих женщины и мужчины, создаёт необходимые условия для идентификации половой роли. Усвоение половой роли — это, прежде всего, познание её моральных требований, норм, правил поведения. Образцы поведения, которые дети перенимают от взрослых путём подражания, накладывают наибольший отпечаток на моральный облик и поведение детей, на процесс их гендерной социализации. Задача педагога — вместе с семьёй прививать подрастающему человеку соответствие своему полу, способы поведения, предоставляя элементарное гендерное образование и воспитание. Поэтому так важно начинать формирование у детей достаточного уровня полоролевой культуры ещё с дошкольного детства, что в дальнейшем позволит им успешно адаптироваться к условиям социальной среды.

Заключение. Реализуя задачи гендерной социализации детей дошкольного возраста, особое внимание следует обратить на усвоение дошкольниками знаний о социальных особенностях мужчины и женщины. Речь идёт не только о раскрытии ребёнку того, что мужчины и женщины отличаются друг от друга по биологическим признакам, но и обеспечить осознание им того, что, несмотря на эту разницу, они имеют равную общественную ценность (принцип гендерного паритета): равные права и обязанности, ответственность в семье, обществе, друг перед другом. Осуществляя гендерную социализацию, необходимо предоставлять детям помощь в осознании и принятии своей половой принадлежности, овладении и реализации соответствующих им социальных ролей, а также других ролей, не обусловленных полом. От того, как взрослые смогут доходчиво и понятно объяснить детям различные жизненные явления во взаимоотношениях полов, будет зависеть и формирование половых установок в дошкольном возрасте, понимание своих обязанностей, необходимости управления собой, своими желаниями и поведением.

Перспективы дальнейших научных исследований видим в мониторинге гендерной социализации в процессе реализации принципа преемственности в работе дошкольного учебного учреждения и школы, а также в сотрудничестве с семьями.

Список цитируемых источников

1. Говорун Т. В., Кікінежді О. М. Гендерна психологія : навч. посібник. Київ : Акад., 2004. 308 с.
2. Кікінежді О. Гендерне виховання змалку // Дошк. виховання. 2006. № 3. С.10—13.
3. Лохвицька Л. В. Дошкільникам про основи здоров'я : навч.-метод. посіб. 2-е вид., оновл. Тернопіль : Мандрівець, 2008. 192 с.

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА УРОВНЕ ДОШКОЛЬНОГО

УДК 376

Д. В. Арнольд, И. А. Ножка, О. В. Шило

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ИНКЛЮЗИЯ КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Введение. Одним из требований современной практики, предъявляемых к системе формирования личности нового уровня, является модернизация педагогики с позиции гуманизации. Инклюзивное общество, основы представлений о котором, на наш взгляд, закладываются у человека в раннем возрасте, должно давать возможность каждому сделать свой выбор по всем аспектам повседневной жизни. Инклюзия начинается с понимания того, что ребёнок с ограниченными возможностями имеет всё те же потребности, что и здоровый ребёнок, плюс особые потребности. Поэтому стремление к тому, чтобы дети с ограниченными возможностями воспитывались и обучались вместе со своими нормально развивающимися сверстниками, становится сегодня главной областью приложения сил не только родителей, воспитывающих ребёнка с особенностями психофизического развития, но и педагогической общественности. В этой связи учреждение дошкольного образования должно стать доступной образовательно-воспитательной средой, обеспечивающей с раннего возраста социализацию детей с особенностями психофизического развития.

Основная часть. В настоящее время образовательная инклюзия формулируется как социальный запрос и как неотъемлемая часть развития гуманистического общества. В этой связи принцип инклюзии нашёл своё отражение в Декрете Президента Республики Беларусь «Об отдельных вопросах общего среднего образования» [1].

По данным зарубежной статистики, количество людей с ограниченными возможностями постоянно растёт [2]. Согласно оценке Всемирной организации здравоохранения, отражённой во Всемирном докладе об инвалидности, показывает, что 15% населения в мире имеет различные формы инвалидности, из них 2—4% с большим трудом функционируют [3].

Исходя из реферативного обзора в области инклюзивного образования, проведённого в США в 90-х годах прошлого столетия С. Л. Одом, инклюзию определяют как программы или группы, в которых участвуют и дети с ограничениями, и типично развивающиеся дети [4]. Учёный отмечает, что инклюзия на уровне дошкольных образовательных учреждений — явление относительно новое. И хотя об этом писали, начиная с 1970-х годов, она стала приобретать всё большие масштабы только в 1990-х годах. Именно тогда в США инклюзивные дошкольные учреждения стали серьёзной альтернативой специализированным. По данным, которые приводит С. Л. Од, в США более 50% детей дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями воспитывается в государственных инклюзивных детских садах [5].

Основное направление инклюзии — это не только коррекция недостатков в развитии различных категорий детей с особенностями психофизического развития, но и создание благоприятных условий, доступной среды для осуществления интегративного и инклюзивного воспитания и обучения данной группы подрастающего поколения.

Исходя из этого, перед специалистами учреждений дошкольного образования ставятся основные задачи: изучение опыта инклюзивной практики и внедрение эффективных педагогических методов, обеспечение готовности педагогического коллектива осуществлять педагогическую деятельность в условиях инклюзивного образования, адаптирование образовательных программ с учётом потребностей отдельно взятого ребёнка, обеспечение равных стартовых возможностей воспитанникам с особыми образовательными потребностями для дальнейшего обучения в образовательных учреждениях, разработка и согласование с семьёй индивидуальных планов развития детей раннего возраста.

Для работы в учреждениях инклюзивного образования педагог должен иметь представление и понимание того, что такое инклюзивное образование, в чём его отличие от традиционных форм образования, знания психологических закономерностей и особенностей возрастного и личностного развития детей в условиях инклюзивной образовательной среды, знания особенностей развития и обучения детей с особенностями психофизического развития, знания методов психологического и дидактического проектирования образовательного процесса, умения реализовать различные способы педагогического

взаимодействия между всеми субъектами образовательной среды (с воспитанниками по отдельности и в группе, с родителями, коллегами, специалистами, руководством) [6].

Учреждения дошкольного образования должны придерживаться определённых методических рекомендаций при реализации инклюзивного образования [7]: в распоряжении родителей и сотрудников должно быть чёткое объяснение инклюзии в доступной программной форме; обеспечить процесс участия всех детей в основных мероприятиях учреждения; регулярно проводить собеседования и консультации с родителями для того, чтобы их мнение учитывалось при организации работы учреждения; удовлетворять специальные потребности отдельных детей без подвержения их клеймению и выделению; проводить регулярные тренинги по практике инклюзии для сотрудников; адекватно подбирать и адаптировать материалы для удовлетворения специальных потребностей отдельно взятого ребёнка; обеспечивать активное участие всех детей в жизни учреждения (одного присутствия на мероприятиях недостаточно), так как инклюзия подразумевает и требует участия и взаимодействия.

Заключение. Инклюзия влечёт за собой изменения и модификацию в содержании, подходах, структурах и стратегиях и предполагает много вариантов образовательного процесса. На наш взгляд, стоит вопрос о трансформации системы образования, чтобы она отвечала разнообразным потребностям всех воспитанников.

Список цитируемых источников

1. Об отдельных вопросах общего среднего образования : Декрет Президента Респ. Беларусь, 17 июля 2008 г., № 15 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. 2008. № 1/9885.
2. One billion people disabled, first global report finds [Electronic resource] // Guardian News and Media Limited or its affiliated companies. URL: <http://www.theguardian.com/society/2011/jun/09/billion-people-disabled-report> (date of access: 11.11.2015).
3. Всемирный доклад об инвалидности [Электронный ресурс] // ВОЗ. 2015. URL: http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report/ru/ (дата обращения: 07.11.2015).
4. Мельник Ю. В. Сравнительный анализ общего инклюзивного образования в странах Запада (Канада, США, Великобритания) и России : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Ставрополь, 2012.
5. Там же.
6. Стребелева Е. А. Организационные модели дошкольного образования детей с нарушением интеллекта // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2009. № 3. С. 26—33.
7. Загуменнов Ю. Л. Развитие инклюзивного образования: сущность, проблемы, перспективы // Адукацыя і выхаванне. 2009. № 2.

УДК 377

О. Ю. Варвашевич

*Государственное учреждение образования «Жемчужненский ясли-сад»,
аг. Жемчужный Барановичского р-на*

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРЕДМЕТНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ В СПЕЦИАЛЬНОЙ ГРУППЕ ГОСУДАРСТВЕННОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ «ЖЕМЧУЖНЕНСКИЙ ЯСЛИ-САД»

Введение. Понятие «предметно-развивающая среда» определяется как «система материальных объектов деятельности ребёнка, функционально моделирующая содержание его духовного и физического развития» [1, с. 64]. Выдающийся философ и педагог Ж.-Ж. Руссо одним из первых предложил рассматривать данную среду как условие оптимального саморазвития личности. С. Френе считал, что благодаря ей ребёнок сам может развивать свои индивидуальные способности и возможности. Роль взрослого заключается в правильном моделировании такой среды, которая способствует максимальному развитию личности ребёнка. Современные белорусские учёные и педагоги (О. П. Жигар, З. В. Кощева, Т. В. Пятница) считают, что при этом насыщение окружающего пространства ребёнка должно претерпевать изменения в соответствии с развитием потребностей и интересов детей дошкольного возраста.

Основная часть. В государственном учреждении образования «Жемчужненский ясли-сад» с 2010 года функционирует специальная группа для детей с тяжёлыми нарушениями речи. Группу посещают воспитанники от 4 до 6 лет, зачисленные на основании заключений государственного учреждения специального образования «Центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации Барановичского района» и заявлений законных представителей.

Направления развития воспитанников нашего учреждения следующие: физическое, социально-нравственное и личностное, познавательное, речевое, эстетическое.

Основное направление для специальной группы — речевое, но и остальные направления охватывают образовательные области учебной программы дошкольного образования: физическая культура, ребёнок и общество, ребёнок и природа, искусство, элементарные математические представления. Содержанием речевого развития детей является совершенствование произносительной стороны речи, формирование умений пользоваться лексико-грамматическими средствами языка, развитие связной речи, формирование культуры речевого общения, обучение грамоте.

Все направления реализуются через программу для специальных учреждений дошкольного образования «Воспитание и обучение детей с тяжёлыми нарушениями речи» [2].

Для осуществления качественного образовательного процесса в специальной группе важную роль играет организация предметно-развивающей среды, при создании которой учитываются следующие принципы: активности, самостоятельности, творчества, позволяющие осуществлять совместное создание окружающей среды взрослым и ребёнком; динамичности, который позволяет трансформировать пространство с большим разнообразием предметного наполнения; гибкого зонирования, дающий возможность детям заниматься разными видами деятельности одновременно, не мешая друг другу; учёта половых и возрастных различий детей, благодаря которому осуществляется гендерный подход и удовлетворяются потребности всех детей разного возраста; индивидуальной комфортности и эмоционального благополучия, позволяющий обеспечивать эмоциональное благополучие ребёнка, развитие его положительного самоощущения.

Работая над созданием среды в специальной группе, мы учитывали возрастные и индивидуальные особенности детей, а также те особенности речи, которые выявлены у воспитанников. В своей работе с детьми используем личностно ориентированный подход общения и придерживаемся правила следующего: «Не рядом, не над, а вместе».

Первое представление о жизни группы складывается в раздевалке, где находится родительский уголок, из которого родители получают информацию о распорядке дня, расписании занятий с обязательным указанием темы недели, знакомятся с рекомендациями учителя-дефектолога и педагога-психолога.

Много интереса у родителей вызывает замок «Наше творчество» и лестница «Лепка», где выставляются продукты деятельности воспитанников. С интересом родители наблюдают за тем, какой информацией пополняется уголок «Дерево благодарности», где помещаются благодарности родителям за участие в жизни группы (конкурсы, оформление группы к праздникам, изготовление гербов семьи, сбор макулатуры, участие в утренниках и днях здоровья).

Заходя в группу, дети попадают в «Страну эмоций». Они приветствуют друг друга и взрослых, закрепляя основные эмоции, определяют своё настроение сегодня. В этом им помогает зеркало и Мишутки-Чупа-чупсы, которые располагаются на стенде.

Изобразительная деятельность является важным средством всестороннего развития личности, способствующим умственному, нравственному и эстетическому воспитанию дошкольников, развитию их творческой активности. Для реализации этих задач в группе организован «Центр художественного творчества». Помимо художественного материала в центре размещены изделия декоративно-прикладного искусства, иллюстрационный материал, репродукции картин, портреты известных художников, альбом с образцами различных жанров искусства, игры на развитие творческого потенциала, оборудование для нетрадиционного рисования (ватные палочки, штампики, трафареты). Работая в этом центре, воспитанники совершенствуют мелкую моторику рук и, следовательно, развивают речь. Результаты детской деятельности размещаются в раздевалке.

«Математический центр» — это специально отведённое место, которое оснащено играми разной тематики и пособиями. Пространство центра организовано таким образом, чтобы у детей был свободный доступ к находящимся там материалам. Дошкольникам предоставляется возможность в свободное от занятий время выбрать игру, которая им интересна, или пособие математического содержания и заниматься индивидуально или вместе с другими детьми. Для стимулирования коллективных игр, творческой деятельности на занятиях мы применяем магнитные доски, счётные палочки, счётный материал, обучающую литературу, математические игры. В оформлении уголка используется многочисленный наглядный материал. «Хозяевами» центра являются Цифрик, Фигурка и Котик-математик. Играя в этом центре, ребята совершенствуют звукопроизношение в счёте, считалочках, диалогической речи.

Центр «Уголок природы и исследований» служит не только украшением группы, но и местом для саморазвития воспитанников. В центре подобраны и правильно размещены растения, требующие разных способов ухода, а также необходимое оборудование: передники, лейки, щёточки, метёлочки, палочки для рыхания, пульверизаторы. Здесь хранятся детские поделки из природного материала, природные экспонаты, икебаны, гармонично размещившиеся на полках. С подгруппой детей здесь проводятся наблюдения, простые опыты и занятия природоведческого характера. Прививая любовь к растениям, окружающей природе, мы учим ребят строить логические цепочки.

«Детские книги пишутся для воспитания, а воспитание — великое дело, им решается участь человека», — говорил В. Г. Белинский [3, с. 136]. Центр «Библиотека» — это особое место в групповой комнате, где ребёнок может самостоятельно выбрать книгу по своему вкусу, спокойно рассмотреть и «перечитать» её. Встреча в уголке книги со знакомыми произведениями, полюбившимися героями

углубляет проникновение в авторский замысел, помогает уточнить возникшие при слушании образы, ещё раз сопережить с героями события и приключения. Внимательно рассматривая иллюстрации, ребёнок приобщается к изобразительному искусству. Все книги в библиотеке классифицированы по разделам: сказки, художественная литература, периодическая печать, энциклопедическая литература. Воспитанники, играя в библиотеке, пересказывают знакомые сюжеты, придумывают новые, развивают тем самым не только звукопроизношение, но и монологическую речь, творческое мышление и воображение.

«Уголок безопасности» включает материал по профилактике детского дорожно-транспортного травматизма, правилам пожарной безопасности, информацию о службах экстренной помощи. Этот центр интересен, в первую очередь, мальчикам. Здесь размещены необходимые атрибуты к сюжетно-ролевым играм: всевозможные транспортные игрушки, светофор, фуражка милиционера, жезл регулировщика, макет улицы, дорожные знаки. Имитируя звуки движения машин, сигналы скорой помощи и милиции, воспитанники практикуются в правильном звукопроизношении.

Один из главных центров — «Театральная студия». Театр — очень важный объект в развивающей среде. Именно с него должно начинаться оснащение группы. Здесь дети раскрываются, знакомятся с неожиданными гранями своего характера. Робкие и застенчивые становятся уверенными и активными. Они не боятся неправильно произнести слово или фразу. Заучивая роли, дети стараются произносить их так, как показывает взрослый, а значит, правильно. Тот, кто без желания шёл в детский сад, теперь с охотой приходит в группу. В театральном уголке есть ширма, маски сказочных персонажей, кукольный, варежковый, перчаточный, пальчиковый, настольный виды театра. Педагоги вместе с детьми и родителями готовят костюмы, атрибуты и декорации к театральным представлениям. В специальный карман-окно выставляется афиша к новому представлению, иллюстрации к сказке. Дети — большие артисты, поэтому они с радостью участвуют в постановках и с удовольствием смотрят их.

В воспитании патриотов успешно используется центр «В гостях у Бульбаша». Этот центр формирует патриотические чувства, основанные на ознакомлении с традициями нашего народа, памятными местами, воспитывает любовь и уважение к защитникам Родины.

Патриотическое воспитание подразумевает использование народного опыта непосредственно в жизни детей, усвоение традиционных культурных эталонов не только детьми, но и их родителями, близкими. Наша задача как педагогов, а также задача родителей — как можно раньше пробудить в детях любовь к родной земле, формировать у них такие черты характера, которые помогут стать достойными людьми и достойными гражданами своей страны, воспитывать любовь и уважение к родному дому, детскому саду, родной улице, посёлку, формировать чувство гордости за достижения страны, любовь и уважение к армии, гордость за мужество воинов, развивать интерес к доступным ребёнку явлениям общественной жизни.

В работе мы используем разнообразные методы и приёмы патриотического воспитания с учётом психологических особенностей дошкольников. Патриотическое воспитание пронизывает все виды детской деятельности в повседневной жизни и на занятиях. Словарный запас воспитанников обогащается словами: «национальная одежда», «орнамент», «достопримечательности» (памятник Воину-освободителю в аг. Жемчужный, концлагерь в д. Карчево), «герои Беларуси», а также «фронт», «партизаны», «окопы», «медали», «ордена».

Мы не смогли обойтись и без центра «Здоровье». Яркий, весёлый физкультурный уголок с нестандартным дизайнерским решением и нетрадиционным оборудованием лаконично и гармонично вписывается в пространство раздевалки. Он пользуется популярностью у детей, поскольку реализует их потребность в двигательной активности. Здесь дошкольники могут заниматься и закреплять разные виды движений: прыжки с продвижением по извилистой дорожке, лазание под дугу, игры с мячом, метание в цель и т. п. Увеличение двигательной активности оказывает благоприятное влияние на физическое и умственное развитие, состояние здоровья детей. Разучивание считалок, речёвок, стихотворное сопровождение подвижных игр позволяют добиваться чёткого звукопроизношения и развивают память воспитанников.

Центр «Архитектор» хотя и сосредоточен в одном месте и занимает немного пространства, но достаточно мобилен. Практичность его состоит в том, что контейнеры со строительным материалом легко перемещаются в любое место. Содержимое строительного уголка (конструкторы разного вида, кубики, крупный и мелкий деревянный строительный материал, схемы и чертежи построек) позволяет организовать конструктивную деятельность с большой группой воспитанников, подгруппой и индивидуально, развернуть строительство на ковре либо на столе. Дети, особенно мальчики, всегда с удовольствием занимаются постройками, обыгрывая их, комбинируя с другими видами деятельности: сюжетно-ролевыми играми, играми-драматизациями, ручным трудом. Используя схемы построек, ребята учатся общаться, вести диалог — так формируется лексико-грамматическая сторона их речи.

В группе выделены центры сюжетно-ролевых игр: «Линия здоровья», «Семья», «Салон красоты», «Супермаркет», «Центр бытовых услуг», «Почта», «Банк», «Бистро», «Мы пассажиры», «Мы экскурсоводы», «СТО и заправочная станция». Атрибуты, используемые в сюжетно-ролевых играх, — уменьшенные копии настоящих продуктов, мебели, оборудования, приборов — помогают облегчить адаптацию воспитанников в окружающем мире, способствуют обучению их правильному поведению в общественных местах, в транспорте, на улице. Открытие заправочной станции и станции техобслуживания

привлекло внимание наших девочек, поскольку в современном мире водителей-женщин почти столько же, сколько и водителей-мужчин. И наши девочки сразу «сели за руль» и «поехали заправлять свои машины». Учебная цель достигнута: в активной речи воспитанников появились термины «бензин», «солярка», «двигатель», «коробка передач», «тормоза», «зимняя резина», «спидометр».

Здоровье ребёнка — вот о чём думают родители, отдавая его в учреждение дошкольного образования. Говоря о здоровье, мы имеем в виду не только физическое здоровье ребёнка, но и психологическое. Современные дошкольники порой загружены не меньше взрослых. В процессе развития, воспитания и обучения дети получают огромное количество информации, которую им необходимо усвоить. Поэтому так важно в группе иметь личное пространство, благодаря которому у ребёнка появляется возможность расслабиться, устранить беспокойство, возбуждение, скованность, сбросить излишки напряжения, восстановить силы, увеличить запас энергии, почувствовать себя защищённым, поскольку иногда наступает такой момент, когда необходимо уединиться. С этой целью в группе организовано место для уединения детей — центр «Спокойствие». Здесь ребята могут полистать любимую книжку или просто посидеть и отдохнуть от детского коллектива. Этим простым способом достигается создание своего личного пространства.

Центр «Коррекционный» — самый любимый детьми центр. Ребёнок получает информацию через органы чувств, поэтому важно, чтобы к исследованию предметов, явлений и процессов было подключено как можно больше анализаторных систем, а также двигательные компоненты, что помогает развивать мелкую моторику рук и, соответственно, речь. В центре находятся развивающие игры, игровой материал для познавательного развития детей: мозаики, матрёшки, пирамидки, панели с отверстиями разных геометрических форм и соответствующие вкладыши, коробки разных размеров, банки с крышками, разноцветные кубики. Также имеются зеркала, носовые платочки для проведения ежедневной артикуляционной гимнастики.

Пополнение и обновление предметно-развивающей среды не возможны без участия родителей группы. Для работы с родителями мы используем следующие формы: родительские собрания, посещение занятий, консультации, беседы, вечера вопросов и ответов, заседания круглого стола, конференции, семинары, тренинги, дни открытых дверей, семейные педсоветы, информационные стенды, тетради для выполнения домашних заданий, выставки новой педагогической и научно-популярной литературы. Участвуют родители наших воспитанников во всех мероприятиях: в праздниках (Новый год, 8 Марта, выпускной), развлечениях (День знаний, «Восеньскі кірмаш», День матери, коляды, День защитника Отечества, «За Беларусь», «День Победы»), конкурсах рисунков («Мой дом», «Самая лучшая», «Герб семьи», «Беларусь сіняявокая», «Зімовы пейзаж», «Героі беларускіх казак»), выставках поделок («Осенний подарок», «Новогодняя игрушка», «Мама-рукодельница»).

Заключение. Предметно-развивающая среда нашей специальной группы помогает сделать жизнь воспитанников интересной, насыщенной, полной ярких красок, обогащает их новыми знаниями и впечатлениями, побуждает к активной творческой деятельности, развивается их активный словарь. В результате исправляется звукопроизношение, становится правильной диалогическая и монологическая речь как средство общения с окружающими людьми.

Список цитируемых источников

1. Новосёлова С. Л. Развивающая предметная среда : метод. рек. по проектированию вариатив. дизайн. проектов развивающей предмет. среды в дет. саду и учеб.-воспитат. комплексах. М. : Центр инноваций в педагогике, 1995.
2. Воспитание и обучение детей с тяжёлыми нарушениями речи : программа для спец. дошк. учреждений / авт.-сост.: Ю. Н. Кислякова, Л. Н. Мороз. Минск : НИО, 2007. 265 с.
3. Белинский В. Г. Полное собрание сочинений : в 13 т. М. : Изд-во АН СССР, 1956. Т. 10. С. 136—144.

УДК 376

Л. И. Герасименя

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

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА УРОВНЕ ДОШКОЛЬНОГО

Ведение. Дошкольное образование — обязательная первичная составляющая системы образования в Республике Беларусь. В соответствии с Кодексом Республики Беларусь об образовании, всем детям гарантируется право на образование, а также возможность реализовать это право во всех государственных учебных заведениях независимо от пола, национальности, социального и материального положения, состояния здоровья, места проживания и других факторов [1].

В нашем обществе есть разные категории маленьких граждан, в частности такие, которые имеют проблемы, связанные с развитием и здоровьем. К сожалению, сегодня прослеживается тенденция роста количества детей, которым необходима коррекционно-реабилитационная помощь, содействие в социальной адаптации.

Основная часть. Современная дефектология, поднимая проблемы обучения и развития детей с особенностями психофизического развития, акцентирует внимание на том, что такие дети не являются менее развитыми или менее способными, чем их нормальные ровесники, а их развитие отличается от развития здоровых детей. Ребёнок с различными психофизическими дисфункциями характеризуется специфической и своеобразной собственной психикой. Поэтому психическое развитие такого ребёнка квалифицируется как компенсаторное, т. е. такое, которое осуществляется в форме замещения или выравнивания того или другого психического процесса (мышления, восприятия). На возможности психики к компенсации отдельных функций, создании новых механизмов, которые обеспечивают достижение определённых целей, строится учебно-воспитательный процесс в специальных учреждениях. Однако реальные образовательные возможности не отвечают современным запросам. Дети с различными психофизическими дисфункциями, несмотря на длительное обучение, часто остаются недостаточно подготовленными к активной общественной жизни, их интеграция в общество невероятно усложняется.

Желание преодоления собственного дефекта возникает у ребёнка в определённых социальных условиях его существования, в определённой социальной ситуации развития, при которой ребёнок не ощущает себя отлучённым от совместной общественной жизни. Поэтому сегодня становится актуальной и значимой такая организационная форма обучения и воспитания, как совместные группы детей с различными психофизическими дисфункциями и детей с нормальным развитием, начиная с дошкольного учреждения образования.

В нашем дошкольном учреждении уже несколько лет функционирует группа интегрированного обучения и реабилитации, где успешно обучаются дети с особенностями психофизического развития и нормально развивающиеся дошкольники. Это показывает, что детям с особенностями в развитии вовсе не обязательно обучаться в специальных учреждениях, напротив, получить более качественное образование и лучше адаптироваться к жизни они могут в дошкольном учреждении. У здоровых же детей это позволяет развить толерантность и ответственность.

В настоящее время одним из альтернативных направлений развития системы специального образования становится инклюзивное образование. Инклюзивное образование позволит организовать обучение и воспитание, при котором обеспечится наиболее полное включение обучающихся с разными образовательными потребностями, в том числе лиц с особенностями психофизического развития, посредством создания условий с учётом индивидуальных потребностей, способностей, познавательных возможностей обучающихся [2, с. 5].

При организации инклюзивного образования родители имеют возможность не отрывать ребёнка от семьи и общества, когда это возможно, и содействовать естественному процессу его социализации. Также это позволит разработать и опробовать дополнительные модели специального образования и предоставить родителям детей с особенностями психофизического развития возможность выбора форм и видов будущего образования.

В процессе дошкольного инклюзивного образования администрация, воспитатели и специалисты дошкольного учреждения принимают детей с особыми образовательными потребностями независимо от их социального положения, физического, эмоционального и интеллектуального развития и создают им условия на основе психолого-педагогических приёмов, ориентированных на потребности этих детей. Инклюзивное пространство подразумевает открытость и доступность не только для детей, но и для взрослых.

Развитие инклюзивного дошкольного образования — процесс сложный и многогранный, затрагивающий научные методологические и административные ресурсы. Воспитатели и администрация, специалисты дошкольного учреждения, принявшие идею инклюзии, особенно остро нуждаются в помощи по организации педагогического процесса, отработки механизма, взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса, где центральной фигурой является ребёнок.

Дошкольное учреждение при инклюзивном образовании должно быть готовым принимать детей с такими нарушениями, как детский церебральный паралич, нарушения психического развития (трудности в обучении), нарушения опорно-двигательного аппарата, нарушения зрения, слуха, интеллектуальная недостаточность, и успешно вести индивидуальное сопровождение таких детей, для которого необходимо разработать и принять специальную программу.

При организации инклюзивного образования учреждение дошкольного образования должно решать следующие задачи: создание единой психологически комфортной образовательной среды для детей, имеющих разные стартовые возможности; обеспечение диагностирования эффективности процессов коррекции, адаптации и социализации детей с особенностями в развитии на этапе дошкольного обучения и воспитания; организация системы эффективного психолого-педагогического сопровождения процесса инклюзивного образования через взаимодействие диагностико-консультативного, коррекционно-развивающего, лечебно-профилактического, социально-трудового направлений деятельности;

компенсация недостатков дошкольного развития; преодоление негативных особенностей эмоционально-личностной сферы через включение детей в успешную деятельность; постепенное повышение мотивации ребёнка на основе его личной заинтересованности и через осознанное отношение к позитивной деятельности; охрана и укрепление физического и нервно-психического здоровья детей; изменение общественного сознания по отношению к детям с особенностями в развитии.

При инклюзивном образовании в дошкольном учреждении для детей с особыми образовательными потребностями необходимо создать такие условия:

- специально подготовленные для работы с «особыми» детьми воспитатели и специалисты (кадровый ресурс учреждения дошкольного образования). При этом равные возможности в получении медицинской, коррекционной, психологической поддержки в дошкольном учреждении должны быть созданы для всех воспитанников без исключения;
- материально-техническое оснащение и создание безбарьерной среды (кабинеты лечебной физкультуры, психомоторной коррекции, комнаты для логопедических и коррекционных занятий, занятий с дефектологом, психологом, медицинский кабинет, спортивный зал, бассейн и пр.);
- адаптированные образовательные программы, составленные специалистами, воспитателями и родителями, индивидуальные планы развития ребёнка;
- необходимый раздаточный и дидактический материал для занятий с детьми.

Заключение. Как на первоначальном этапе, так и на протяжении всей последующей работы воспитатель, специалист, работающие в группе инклюзивного образования, должны определить приоритетные коррекционные, учебные, воспитательные направления деятельности; разработать индивидуальные коррекционно-компенсаторные планы работы для каждого ребёнка с учётом нозологий (нарушение речи, слуха, зрения, интеллекта, опорно-двигательного аппарата); адаптировать учебные планы, программный материал, методы, формы обучения к индивидуальным образовательным потребностям детей; ориентироваться на индивидуально-личностный опыт, познавательные возможности конкретного ребёнка; разрабатывать оптимальные, эффективные приёмы, способы, средства обучения, которые будут способствовать всестороннему развитию ребёнка; создавать условия для социальной адаптации детей с особенностями психофизического развития и здоровых детей, приобретения ими социальных навыков.

В рамках инклюзивного дошкольного образования дети с младшего возраста должны хорошо адаптироваться в общеобразовательную систему, стать частью детского коллектива, получить необходимые социальные навыки, ощутить себя нужными, способными творить, создавать, саморазвиваться.

Список цитируемых источников

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании. Минск : Амалфея, 2011. 496 с.
2. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь : утв. приказом М-ва образования Респ. Беларусь от 22 июля 2015 г. № 608 // 3б. нарматыўных дак. М-ва адукацыі Рэсп. Беларусь. 2015. № 18.

УДК 373

И. С. Дмитрук

Государственное учреждение образования «Дошкольный центр развития ребёнка п. Дитва», п. Дитва Лидского р-на

ЭЛЕМЕНТЫ ТРИЗ-ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ

Введение. Своевременное и полноценное формирование речи в дошкольном возрасте — одно из основных условий нормального развития ребёнка и его успешного обучения в школе. Именно творческое рассказывание приближает ребёнка к тому уровню монологической речи, который потребует ему для перехода к новой ведущей деятельности — учёбе, так как представляет большие возможности для самостоятельного выражения ребёнком своих мыслей, осознанного отражения в речи разнообразных связей и отношений между предметами и явлениями, играет важную роль в развитии словесно-логического мышления, способствует активизации знаний и представлений об окружающем.

Цель исследования — раскрыть особенности элементов технологии теории решения изобретательских задач (далее — ТРИЗ) и выявить возможности её реализации как средства развития связной речи детей.

Основная часть. Основные цели ТРИЗ-образования для дошкольников следующие: формирование связной речи на основе активизации творческого мышления для продуктивной исследовательской и изобретательской деятельности; развитие творческих способностей; формирование качеств творческой личности. Достижению этих целей способствует решение таких задач: осуществление системного подхода в ознакомлении детей с человеком и миром, формирование системного мышления; придание занятиям комплексного характера; воспитание интереса к собственным открытиям через поисковую и исследовательскую деятельность; развитие творчества, воображения в разнообразной продуктивной деятельности.

В основе ТРИЗ-технологий лежат три принципа: 1) объективности законов развития систем — строение, функционирование и смена поколений систем подчиняется объективным законам; 2) противоречия — под воздействием внешних и внутренних факторов возникают, обостряются и разрешаются противоречия; 3) конкретности — каждый класс систем, как и отдельные представители внутри этого класса, имеет свои особенности. Эти особенности определяются внутренними и внешними ресурсами.

Основным рабочим механизмом ТРИЗ служит алгоритм решения изобретательских задач. Овладение алгоритмом, решение любых задач идёт планомерно, по чётким логическим этапам: 1) сообщение необходимых знаний; 2) формирование умений на репродуктивном уровне: демонстрация деятельности в целом и по элементам; организация отработки умений в упрощённых условиях; организация самостоятельной практики с непрерывной обратной связью ребёнка с педагогом; 3) переход к поисковой (продуктивной) фазе: организация проблемных ситуаций; решение конкретных задач; обязательный анализ своей деятельности [1].

При решении ТРИЗ-задач используются следующие приёмы: графическая аналогия — умение обозначать каким-либо символом реальный образ или несколько образов, выделив из них общие признаки; эмпатия — отождествление себя с рассматриваемым или отождествляемым предметом, вхождение в роль кого-либо или чего-либо; «мозговой штурм» — умение давать большое количество идей в рамках заданной темы и выбор оригинального решения задачи; морфологический анализ — умение давать разные варианты ответов в рамках двух показателей, производить оценку идей и детализировать удачные; каталог — умение связывать в единую сюжетную линию наугад выбранных героев и их действия; приёмы типового фантазирования — умение делать фантастические преобразования как самого объекта, его свойств, составляющих, так и места функционирования, обитания с помощью приёмов, заданных педагогом; метод фокальных объектов — подбор нетипичных свойств предмету, представление их и объяснение практического назначения нетипичных свойств.

Основным средством работы с детьми является педагогический поиск. Педагог не должен давать готовые знания, раскрывать перед ними истину, он должен учить её находить. Если ребёнок задаёт вопрос, не надо тут же давать готовый ответ. Наоборот, надо спросить его, что он сам об этом думает, пригласить его к рассуждению и наводящими вопросами подвести к тому, чтобы ребёнок сам нашёл ответ. Если же ребёнок не задаёт вопроса, тогда педагог должен указать противоречие. Тем самым он ставит ребёнка в ситуацию, когда нужно найти ответ, т. е. в какой-то мере повторить исторический путь познания и преобразования предмета или явления. Важнейшим средством, подготавливающим детей к творческому рассказыванию, являются упражнения, в которых используются пословицы, поговорки, метафоры, фразеологические обороты, загадки, скороговорки, потешки, частушки.

Главной задачей развития связной речи ребёнка в старшем возрасте является совершенствование монологической речи. Эта задача решается через различные виды речевой деятельности: пересказ литературных произведений, составление описательных рассказов о предметах, объектах и явлениях природы, создание различных видов творческих рассказов, освоение форм речи-рассуждения (объяснительная речь, речь-доказательство, речь-планирование). Необходимо вести целенаправленную систематическую работу по обучению рассказыванию с использованием на занятиях более эффективных, интересных, занимательных для детей методов, приёмов, средств, которые могут способствовать появлению интереса у воспитанников к данному виду речевой деятельности. Для этого следует обратить внимание на более интересные методы и приёмы обучения, способные создать интерес к занятию с первых минут и удерживающих этот интерес на всём его протяжении. И поэтому в помощь к традиционным методам и приёмам можно творчески применять и инновационные технологии. Одна из таких технологий — ТРИЗ. ТРИЗ-технология в педагогической деятельности рушит стереотипы так называемой «традиционки», она позволяет раскрыть возможности ребёнка и делает работу педагога более профессиональной. Именно методы ТРИЗ позволяют педагогам наилучшим образом решать проблемы речевого развития дошкольников [2].

Формирование связной речи у детей старшего дошкольного возраста успешно достигается в условиях, если дети вовлекаются в активную речевую работу. В практической работе с дошкольниками нами используются методы «эвритм» или «волшебные ступеньки» и «решение проблемных ситуаций». Они помогают детям при формировании умения составлять описательные рассказы о предметах, объектах и явлениях природы, создании различных видов творческих рассказов и монологов-рассуждений.

Кратко охарактеризуем этапы работы по методу «эвроритм»:

- 1) определение функции объекта. Работа над словарём (накопление глагольного словаря: «Что умеет делать?», «Найди друзей», «Четвёртый лишний», «Кто (или что) умеет?», «Во что с этим можно играть?»);
- 2) выявление подсистемных связей, работа над словарём и грамматическим строем: «Я (кто-то), ты моя часть...», «Часть чего это?», «Что есть у...?», «Составь целое», «На что это похоже?», «Собиралки», «Что без чего не может быть?», «Мастерская поделок»;
- 3) изменение частей и свойств объекта (согласование родительного падежа, развитие связной речи): «Знакомство с волшебниками», «Я дарю тебе свою часть», «Аукцион», «Хорошо/плохо»;
- 4) наделение объекта новой функцией (работа с глагольным словарём, согласование глаголов и существительных): «Я дарю тебе своё дело», «Мы юные конструкторы»;
- 5) нахождение сходства между предметами: «Найди друзей», «Что лишнее?», «Маятник» (хорошо/плохо);
- 6) подбор аналогий (умение проанализировать развитие системы): «На что похоже?», «Продолжи ряд», «Когда так может быть?»;
- 7) определение линии развития объекта: «Паровозик», «Раньше-позже», «Что на что похоже?», «Зеркало времени», «Чем был — чем стал»;
- 8) игры на классификацию: «Всё в мире перепуталось», «Продолжи ряд», «Я еду...», «Цепочка».

Для успешного использования метода «эвроритм» выделим некоторые моменты работы. Детям «эвроритм» представляется в виде домика. При переходе с этажа на этаж используются физкультминутки, пальчиковые гимнастики, связанные с «кодом» этажа. Например, после рассказа о модификациях объекта (о его друзьях) дети вживаются в образы и моделируют их действия. Для составления рассказа берутся объекты только рукотворного мира. На первом занятии разбираются четыре ступеньки, следующие четыре — на втором занятии, рассказ дети составляют дома, а родители записывают его в тетрадь. Но можно рассказать рассказ и сотрудникам дошкольного учреждения.

Заключение. Говорить — значит пользоваться устной речью, выражать свои мысли словами. Чтобы говорить, ребёнок должен владеть определённым запасом слов, активно пользоваться им, строить высказывания, формулировать свою мысль, понимать речь окружающих, уметь слушать и быть внимательным.

Проводимая работа по использованию приёмов ТРИЗ-технологий в процессе формирования связной речи у детей дошкольного возраста соответствует высказыванию Л. С. Выготского о том, что «педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития. Только тогда она сумеет вызвать к жизни те процессы развития, которые сейчас лежат в зоне ближайшего развития» [3, с. 48].

Список цитируемых источников

1. Гризик Т. И., Тимошук Л. Е. Развитие речи детей 5—6 лет : метод. пособие для воспитателей дошкол. образоват. учреждений. М. : Просвещение, 2006. 205 с.
2. Там же.
3. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте : психол. очерк. М. : Просвещение, 1991. 93 с.

УДК 615.851.4

М. И. Канюка

*Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего профессионального образования «Белгородский государственный
национальный исследовательский университет», Белгород, Российская Федерация*

М. В. Садовски,

кандидат философских наук, доцент

*Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего профессионального образования «Белгородский государственный
национальный исследовательский университет», Белгород, Российская Федерация*

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ (НА РЕГИОНАЛЬНОМ КОМПОНЕНТЕ)

Введение. Модернизация образования на современном этапе предполагает в качестве одного из основных критериев эффективности учебно-воспитательного процесса в детском дошкольном учреждении развитие познавательных и коммуникативных способностей личности, воспитание участников

открытого педагогического процесса с развитыми коммуникативными умениями. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (далее — ФГОС ДО) изменяет представления о содержании и условиях реализации образовательной области «Социально-коммуникативное развитие». Общее недоразвитие речи, которое сопровождается незрелостью отдельных психических функций, эмоциональной неустойчивостью, указывает на факт наличия стойких нарушений коммуникативного акта, что затрудняет, а иногда вообще делает невозможным развитие коммуникативной компетенции детей. Несовершенства коммуникативных умений не обеспечивают процесса свободной коммуникации, не способствуют развитию речемыслительной и познавательной деятельности, препятствуют овладению знаниями, отрицательно влияют на личностное развитие и поведение дошкольника. Замедленный темп формирования коммуникативной компетенции сильно отражается на обучаемости детей с общим недоразвитием речи.

Основная часть. Использование материала о региональной культуре в настоящее время является актуальной проблемой. Связано это с необходимостью обращения в современных условиях к социально-исторической и культурной памяти народа. Несмотря на постоянный интерес исследователей к изучению проявлений коммуникативной способности и её влияния на успешность компенсации речевых нарушений, а также реализацию целей социально-коммуникативного развития дошкольников, в ФГОС ДО в настоящий момент нет целостной и теоретически обоснованной методики исследования и формирования коммуникативной компетенции у дошкольников с общим недоразвитием речи. Поэтому данная проблема является актуальной. Коммуникативная компетенция относится к группе ключевых компетенций, т. е. имеющих особую значимость в жизни человека, поэтому её формированию следует уделять пристальное внимание. Для полного понимания коммуникативной компетенции следует рассмотреть составляющие данного понятия, т. е. коммуникацию и компетенцию. М. В. Гамезо под коммуникацией понимает передачу информации при помощи языка и других знаковых средств [1].

В настоящее время отсутствует однозначное понимание понятий «компетенция» и «компетентность», они часто используются в одном контексте. А. И. Сурыгин под компетенцией понимает знания, умения, опыт, необходимые для выполнения некоторой деятельности, некоторых действий, а компетентность рассматривает как способность личности к выполнению какой-либо деятельности, каких-либо действий [2].

Одними из первых к понятию «коммуникативная компетенция» обратились психологи. В «Психологическом словаре» дано такое определение: «компетенция коммуникативная (в социальной психологии) — совокупность знаний, умений и навыков, необходимых человеку для общения с людьми. В состав коммуникативной компетенции входит знание личностных особенностей людей, их понимание, умение правильно воспринимать и оценивать людей, предсказывать их поведение, оказывать на них влияние и многое другое, от чего может зависеть успешность общения и взаимодействия человека с людьми» [3]. В научном контексте термин «коммуникативная компетенция» впервые стали использовать в социальной психологии [4].

Коммуникативную компетенцию в дошкольном и младшем школьном возрасте следует рассматривать как совокупность умений, определяющих желание субъекта вступать в контакт с окружающими; умение организовать общение, включающее умение слушать собеседника, умение эмоционально сопереживать, проявлять эмпатию, умение решать конфликтные ситуации и т. п.; знание норм и правил, которым необходимо следовать при общении с окружающими [5].

Многие авторы (О. В. Дзюба [6], Н. В. Дубова [7], О. С. Павлова [8], Л. Г. Соловьёва [9], Г. В. Чиркина [10]) отмечают трудности процесса формирования коммуникативной компетенции детей, имеющих общее недоразвитие речи. Коммуникативные затруднения препятствуют установлению и поддержанию контактов со сверстниками и взрослыми. Исследования свидетельствуют о том, что у детей с общим недоразвитием речи наблюдается низкая коммуникативная направленность речи, снижена потребность в общении, не сформированы способы коммуникации, отсутствует заинтересованность в контактах, способность к сотрудничеству, наблюдается неумение ориентироваться в ситуациях общения, речевой негативизм.

В целях выявления уровня сформированности коммуникативной компетенции у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, проанализировав положения ФГОС ДО о ключевых компетенциях, которые необходимо и возможно сформировать у ребёнка в дошкольном возрасте, учитывая нарушения коммуникативной функции у детей с общим недоразвитием речи, отмеченные в ФГОС ДО, выделены разделы, которые стали основой для разработки диагностического комплекса:

- выявление уровня сформированности диалогической речи (методика М. М. Алексеева, В. И. Яшина);

- выявление уровня сформированности связной монологической речи (методика В. П. Глухова: составление предложений по отдельным ситуационным картинкам, составление предложения по трём картинкам, связанным тематически, пересказ текста (знакомой сказки или короткого рассказа), составление рассказа по серии сюжетных картинок, сочинение рассказа на основе личного опыта, составление рассказа-описания [11]);

– выявление уровня сформированности умения работать в группе (диагностические задания О. В. Дыбиной: умение слушать другого человека, с уважением относиться к его мнению, интересам, умение спокойно отстаивать своё мнение, принимать участие в коллективных делах (договариваться, уступать), не ссориться, спокойно реагировать в конфликтных ситуациях и решать [12]);

– выявление уровня сформированности умения выполнять разные социальные роли (схема наблюдения, включающая основные параметры, определяющие развитие ролевой игры, в соответствии с концепцией Д. Б. Эльконина: распределение ролей, основное содержание игры, ролевое поведение, игровые действия, использование атрибутики и предметов-заместителей, использование ролевой речи, выполнение правил).

Нами проведено анкетирование родителей дошкольников. Результаты исследования показали, что уровень сформированности коммуникативной компетенции у старших дошкольников с общим недоразвитием речи низкий (средний уровень — 8,3%, низкий — 91,7%). Учитывая полученные результаты на констатирующем этапе, нами определена система коррекционно-педагогической работы по формированию коммуникативной компетенции у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (на региональном компоненте). Развитие и перспективы ребёнка, имеющего речевые нарушения, во многом зависят от специалистов, которые с ним работают в дошкольном образовательном учреждении, а также его родителей. Взаимодействие специалистов и семьи способствует полноценному развитию ребёнка, а значит, и формированию ключевых компетенций, в частности, коммуникативной.

Нами выделены разделы, которые стали основой для разработки конспектов занятий по формированию коммуникативной компетенции (на региональном компоненте). Мы основывались на положениях ФГОС ДО о ключевых компетенциях, которые необходимо и возможно сформировать у ребёнка в дошкольном возрасте, учитывая нарушения коммуникативной функции у детей с общим недоразвитием речи, которые указаны в ФГОС ДО. Также мы учитывали один из основополагающих принципов дошкольного воспитания «приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства» и принципа этнокультурной ситуации развития детей [13].

Коррекционно-развивающая работа по формированию коммуникативной компетенции у старших дошкольников с общим недоразвитием речи включает в себя следующие направления: формирование связной монологической речи и диалогической речи, формирование умения работать в группе и разные социальные роли. Вся работа осуществлялась в тесной связи с воспитателем и родителями. Все занятия, дидактические игры, режимные моменты использовались для упражнения детей в доступной самостоятельной речи. Основой для этой работы служили навыки, приобретённые детьми на коррекционно-логопедических занятиях.

Заключение. Результаты повторного исследования после проведения коррекционно-педагогической работы по формированию коммуникативной компетенции старших дошкольников с общим недоразвитием речи (на региональном компоненте) показали положительную динамику (средний уровень увеличился до 41,7%, низкий уровень — 58,3%). Была подтверждена эффективность этой коррекционно-педагогической работы в данном направлении. Результаты исследования показали, что предложенная система коррекционно-педагогической работы является эффективной, т. е. использование материала, основанного на региональной культуре, способствует развитию коммуникативной компетенции детей, имеющих общее недоразвитие речи, а также даёт возможность детям почувствовать себя частью великого целого — своего народа, своей страны.

Список цитируемых источников

1. Общая психология : учеб.-метод. пособие / под общ. ред. М. В. Гамезо. М. : Ось-89, 2007. 352 с.
2. Сурыгин А. И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке. СПб. : Златоуст, 2000. 230 с.
3. Психологический словарь [Электронный ресурс] / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. URL: <http://hum.edu-lib.net/pedagogika-psihologiya/psihologicheskii-slovar-pod-red-a-v-petrovskogo-onlayn> (дата обращения: 22.10.2015).
4. Мясичев В. Н. Психология отношений. М. : МПСИ, 2004. 400 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. М. : Перспектива, 2014. 32 с.
6. Дзюба О. В. Развитие коммуникативной компетентности дошкольников с ОНР. М., 2009. 121 с.
7. Дубова Н. В. Об особенностях навыков общения дошкольников с ОНР // Логопед в дет. саду. 2006. № 3. С. 36—38.
8. Павлова О. С. Коммуникативная деятельность старших дошкольников с общим недоразвитием речи : моногр. М. : МОСУ, 2007. 97 с.
9. Соловьёва Л. Г. Особенности коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи // Дефектология. 1996. № 1. С. 62—66.
10. Чиркина Г. В. Принципы анализа и оценки сформированности коммуникативно-речевых умений детей с нарушениями речи // Коммуникативно-речевая деятельность детей с отклонениями в развитии: диагностика и коррекция : моногр. Архангельск, 2009. 214 с.
11. Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. М., 2004. 145 с.
12. Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников : для работы с детьми 5—7 лет / под ред. О. В. Дыбиной. М. : Мозаика-Синтез, 2010. 64 с.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования.

РАЗВИТИЕ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТРИЗ-ТЕХНОЛОГИИ

Введение. Проблемой познавательно-речевого развития детей дошкольного возраста занимались такие выдающиеся педагоги и психологи, как Е. А. Блохина, Л. А. Венгер, Т. Н. Доронова, А. В. Запорожец, Я. Л. Коломинский, Н. Н. Поддьяков, С. Т. Якобсон. Развитие интеллекта не только ребёнка, но и взрослого тесно связано с развитием речи. Л. С. Выготский подчёркивал, что речь носит на себе наиболее явные признаки социального происхождения. С момента владения языком всё внутреннее развитие ребёнка от животной (биологической) фазы переходит в собственно человеческую (социальную). Речь приобщает ребёнка ко всему духовному опыту человечества и делает возможным развитие психических функций. Следовательно, сочетание речевого и мыслительного компонентов в организации работы по развитию и воспитанию дошкольников является наиболее оптимальным [1].

Процесс познания детьми окружающего мира начинается с чувственного восприятия. Однако недостаточный запас речевых средств у детей с тяжёлыми нарушениями речи длительное время не позволяет им активно включаться в речевое общение, многие явления и объекты окружающей действительности не могут восприниматься непосредственно, и решить эту задачу помогает технология теории решения изобретательских задач (далее — ТРИЗ).

Г. С. Альтшуллер разработал технологию работы с творческими (изобретательскими) задачами, которая и получила название ТРИЗ. Её суть в том, чтобы, целенаправленно сужая поле поиска без сплошного перебора вариантов, находить одно, самое правильное в данной конкретной ситуации решение.

Ученики Г. С. Альтшуллера (Л. А. Григорович, А. В. Корзун, Т. Д. Марцинковская, Т. А. Сидорчук) нашли способы внедрения методов развития управляемого воображения и творческого мышления в образовательный процесс. Однако, как показывает практика, педагогами специальных дошкольных учреждений при обучении воспитанников речевой деятельности в основном используются репродуктивные методы и приёмы. Функция ребёнка на таком занятии исполнительская, а не развивающая, что препятствует развитию речемыслительных способностей воспитанников. Как отмечает Е. А. Блохина, чем выше речемыслительная активность ребёнка, тем ему легче адаптироваться в социальной среде. Поэтому педагогам важно побуждать детей к речевой деятельности, стимулировать речемыслительную активность не только в процессе свободного общения, но и в специально организованной деятельности с использованием ТРИЗ-технологии, предполагающей получение знаний воспитанниками не в готовом виде, а в самостоятельном поиске ответов на вопросы.

Изучив современные механизмы развития речемыслительной деятельности воспитанников с тяжёлыми нарушениями речи дошкольного возраста и проанализировав все имеющиеся возможности повышения уровня развития речи и мыслительной активности детей, можно сделать вывод, что существует необходимость совместить традиционную технологию воспитания и обучения с инновационной, которая предполагает получение знаний не в готовом виде от педагога, а через самостоятельный поиск ответов на вопросы самим ребёнком.

Основная часть. Адаптированная к дошкольному возрасту ТРИЗ-технология позволяет воспитывать и обучать ребёнка под девизом «Творчество во всём!», формировать у ребёнка определённые навыки речемыслительных способностей, творческого воображения, которые обеспечивают ему возможность исследовать окружающий мир, работать с проблемами, делать множество новых открытий и решать противоречия [2].

Для использования ТРИЗ не нужно специального оборудования. Самое главное — это желание играть и немного фантазии, и тогда всё, что нас окружает (палочки, посуда, камешки, пустые коробки) превращается в разнообразные предметы. Самое главное — вызвать у детей интерес, пробудить мотив к речемыслительной и творческой деятельности.

В ТРИЗ-педагогике много разнообразных приёмов и методик, позволяющих развивать у ребёнка речемыслительные способности, умение оперировать противоречиями: «мозговой штурм», (активизация мыслительной деятельности воспитанников); круги Луллия (развитие воображения и творческого мышления); ступенчатый «эвритм» (анализ ситуации, прогнозирование и обсуждение будущих действий); типовые приёмы фантазирования (фантастические преобразования объекта по какому-либо признаку); системный оператор (развитие системного мышления); эмпатия (изменение точки зрения на обычные объекты с помощью превращения себя в кого-либо или во что-нибудь в проблемной

ситуации); «Да/нет» (сужение поля поиска), что помогает в старшем дошкольном возрасте целенаправленно преодолевать психологическую инерцию и решать задачи творческого характера из разных областей знаний и деятельности людей и обеспечивает успешную подготовку воспитанников к обучению в школе [3].

Для активизации речемыслительной деятельности необходимо развитие познавательной активности, а познание начинается с ощущений, восприятия («Чудесный мешочек», «Угадай на ощупь», «Разложи на ощупь»); развитие произвольного внимания, слуховой и наглядно-образной памяти, пространственных и временных представлений («Запомни картинки», «Уши, щёки, нос», «Недостающая фигура», «Пиктограмма»); формирование мыслительных операций: анализа и синтеза, сравнения и обобщения («Четвёртый лишний», «Да/нет», «Дели—соедини»); формирования обобщённого познания («Назови одним словом», «Бывает/не бывает», «Что из этого может быть»); развитие способностей к установлению и пониманию причинно-следственных связей между предметами и явлениями («Аналогии», «Что плавает, что тонет»); развитие мыслительных операций, позволяющих выявлять различия и сходства между предметами и явлениями («Найди такой же», «Найди отличия»).

Формирование речемыслительной деятельности детей дошкольного возраста будет успешным при условии доминирования у детей эмоциональной, поведенческой, когнитивной регуляции речемыслительной деятельности; организации педагогического процесса на основе интеграции различных видов деятельности.

Игры-занятия с использованием ТРИЗ-технологии стимулируют развитие речемыслительных способностей, творческого воображения воспитанников и построены так, чтобы дети имели возможность самостоятельно решать проблемные задачи: активная роль в достижении результатов принадлежит детям, снимается информационная, дидактическая функция педагога.

Дети дошкольного возраста являются пытливыми исследователями окружающего мира, поэтому игры-занятия выстраиваются на одной алгоритмической цепочке: основным содержанием является решение творческой задачи; на традиционном содержании используются отдельные методы и приёмы ТРИЗ-технологии. Первый вариант более технологичен, второй — доступнее начинающему практику. Учитывая это, в процессе проведения игровых занятий необходимо соблюдать следующие правила: минимум сообщения информации, максимум рассуждений; оптимальная форма организации обсуждения проблемных ситуаций — «мозговой штурм»; системный подход (всё в мире взаимосвязано, и любое явление должно рассматриваться в развитии); включение в процесс познания всех доступных для ребёнка мыслительных операций и средств восприятия (анализаторов, причинно-следственных выводов и заключений, сделанных самостоятельно, предметно-схематичной наглядности); обязательная активизация творческого воображения.

При проектировании игровых заданий для детей дошкольного возраста необходимо придерживаться следующей последовательности: 1) выбор темы на основе образовательной программы специального образования на уровне дошкольного образования для детей с тяжёлыми нарушениями речи; 2) определение вида занятия (выбор определённой методики или комплексный вариант); 3) формулировка программного содержания; 4) выбор инструментария (определение приёмов и методов).

Очень полезны для развития речемыслительных функций задания с конструктором или мозаикой. Сначала ребёнок может строить что-то с помощью взрослого по задуманному образцу, затем переходит к самостоятельным постройкам, что требует от него умения анализировать свойства разных строительных деталей, опробовать их и решать конструктивную задачу.

Речевая деятельность формируется и функционирует в тесной связи со всеми психическими процессами. Использование приёмов наглядного моделирования помогает нам задействовать все виды памяти: зрительную, слуховую, двигательную (при использовании приёма зарисовки таблицы с детьми), совершенствует мышление и речь, делает высказывания детей более логичными и последовательными, поддерживает интерес детей к активной речевой деятельности. Наглядное моделирование облегчает детям с тяжёлыми нарушениями речи овладение связной речью, так как использование символов, пиктограмм, заместителей, схем облегчает запоминание и увеличивает объём памяти, развивает речемыслительные способности детей.

Всё это делает занятие наиболее эффективной формой обучения, посредством которой обеспечивается систематическое, планомерное развитие речемыслительных способностей воспитанников.

Заключение. Использование методов и приёмов ТРИЗ-технологии в работе с детьми с тяжёлыми нарушениями речи дошкольного возраста позволило воспитанникам успешно адаптироваться к школе. Дети научились слушать друг друга, радоваться чужим успехам, уважительно относиться к мнению других, не бояться высказать своё мнение, применять полученные знания в повседневной жизни, находить позитивные решения возникающих проблем.

Список цитируемых источников

1. Речевое развитие дошкольников с использованием моделей / авт.-сост.: Т. А. Лира, Е. И. Мельник. Мозырь : Содействие, 2009.

2. Занятия по развитию мышления, воображения и речи дошкольников с использованием ОТСМ-ТРИЗ-технологии : пособие для педагогов учреждений, обеспечивающих получение дошк. образования / сост. Е. Т. Бахмат. Мозырь : Белый Ветер, 2007.
3. Сидорчук Т. А., Корзун А. В. Воображаем, размышляем, творим... : пособие для педагогов, рук. учреждений, обеспечивающих получение дошк. образования. Мозырь : Белый Ветер, 2006.

УДК 376.3

С. С. Костечко

*Государственное учреждение образования «Молотковичский ясли-сад
Пинского района», д. Молотковичи Пинского р-на*

ПОДГОТОВКА ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИХ ИГР И ЗАНИМАТЕЛЬНОГО НАГЛЯДНОГО МАТЕРИАЛА

Введение. Вопросы подготовки детей дошкольного возраста к школе приобретают всё большее значение. Особенно актуальны они в настоящее время, когда изменилось содержание начального обучения. Школа заинтересована в том, чтобы дети, поступающие в 1-й класс, были хорошо подготовлены к обучению грамоте, т. е. имели развитый фонематический слух, хорошую устную речь, правильно поставленные первоначальные навыки в составлении и анализе предложений, в делении слов на слоги, умели держать карандаш и различать строчки в тетради. Дети, получившие такую подготовку, легко и свободно овладеют в школе процессом чтения и письма.

Правильная речь — один из важнейших показателей готовности ребёнка к обучению в школе, залог успешного освоения грамоты и чтения, так как письменная речь формируется на основе устной. А что делать детям с общим недоразвитием речи и фонетико-фонематическим нарушением речи? Такие дети являются потенциальными дисграфиками и дислексиками (детьми с нарушениями письма и чтения).

Основная часть. Одним из важнейших условий эффективности процесса обучения грамоте дошкольников с речевыми нарушениями является такая организация работы, которая обеспечивает высокую мыслительную и речевую активность, самостоятельность детей. Зачастую у данной категории детей повышенная утомляемость, следовательно, требуется частая смена деятельности на логопедических занятиях, разнообразие заданий и наглядных пособий.

Основной задачей в процессе обучения грамоте является формирование у дошкольников общей ориентировки в звуковой системе языка, обучение их звуковому анализу слова, т. е. определение порядка следования звуков в слове, установление различительной роли звука, основных качественных его характеристик.

Процесс обучения грамоте предлагает разнообразные формы работы: в одном случае — это игра, в другом — занятие-спектакль, где дети и участники спектакля, и зрители, в третьем — они учителя, а не ученики и т. д. Придуманы разные варианты занятий с использованием литературных персонажей, специально изготовленных панно, сюжетов сказок, элементов сюжетно-дидактической игры, сюжетных картин.

Такие формы работы позволяют добиться устойчивого внимания и поддержания интереса у детей с речевой патологией. А это немаловажно, так как у детей неустойчивая психика, в условиях продолжительной зимы у них наблюдается нестабильное психоэмоциональное состояние, пониженная работоспособность и быстрая утомляемость.

Дети не могут овладеть звуковым анализом, только произнося слова вслух. Поэтому при обучении грамоте старших дошкольников с нарушением речи необходимо использовать разнообразные средства, позволяющие воспринимать информацию зрительно. Применение занимательного наглядного материала в работе с дошкольниками с нарушением речи — один из основных залогов успешного обучения детей абстрактным понятиям. Ребёнку непросто осознать, что такое звук, слог, слово, предложение, если объяснения педагога не подкрепляются иллюстративным материалом.

Знакомство со звуками речи следует начинать с рассматривания положения органов артикуляции во время произнесения того или иного звука, соотнесения собственных кинестетических ощущений с изображениями на речевых профилях. Затем детям предлагается дать характеристику изучаемого звука, отбирая необходимые символы. Девочка в красном платье символизирует гласный звук, в синем — твёрдый согласный, в зелёном — мягкий согласный; молоточек — твёрдый согласный, пёрышко — мягкий; ушко — глухой согласный, колокольчик — звонкий. Помимо общепринятых обозначений звуков цветными кружочками при знакомстве с гласными звуками можно использовать

символы, дающие опору на артикуляцию звука. Так, звук [а] обозначается кружочком красного цвета с широко открытым ртом; звук [у] — кружочком с маленьким круглым ртом; звук [и] — губы растянуты в улыбке; на символах звуков [ы] и [э] даётся указание на положение языка в ротовой полости. Специально для этих целей было разработано дидактическое пособие «Королевство звуков». Использование данного наглядного материала целесообразно на всех этапах работы по изучению звуков речи. Это и изолированное произношение звуков, и составление звуковых схем и слогов, и определение позиции того или иного звука в слове, и подбор картинок к «зашифрованным» словам. Предлагая данный вид работы, мы идём от простого к сложному. На начальном этапе нужно выбрать, какая картинка подходит к схеме. В дальнейшем задача усложняется: добавляются картинки и схемы. При дифференциации звуков дети не только выделяют предметы, но и группируют их по определённым признакам: твёрдости/мягкости, глухости/звонкости.

Немаловажную роль использование наглядного материала имеет при работе над слогоделением. При членении слов на слоги мы используем приёмы, направленные на совместную деятельность слухового, зрительного и кинестетического анализаторов. Например, в упражнении «Пирамида» дети произносят слово, делят его на части, нанизывают на стержень: столько колец, сколько слогов в слове. Таким же образом дети упражняются в делении слов на слоги, играя в «Магазин», где первый слог в названии товара равен одной монетке.

При знакомстве с графическим обозначением изучаемого звука необходимо связать его фонетически — это то, что звуки мы слышим, а буквы видим, пишем и читаем. Для достижения данной задачи используются различные варианты заданий. Помимо общепринятых приёмов детям больше всего нравится изображать буквы из цветного песка, рисовать их на песке пальчиком и палочкой, обводить пальцем буквы, изготовленные из наждачной бумаги или наклеенной на бумагу манной крупы, конструировать из рук, выкладывать из палочек, ниток, плодов, мозаики.

В целях пропедевтики зеркальности на письме дошкольников учат различению правильно и зеркально написанных букв. Дети отыскивают заданную букву из ряда других букв, в словах и фразах, вычленяют и обводят правильно написанные буквы, составляют из них слова и предложения, допишивают элементы до полного образа буквы.

Приёмы работы над предложением разнообразны. На начальном этапе это ответы на вопросы с опорой на картинки. В дальнейшем используется игра «Чудо-куб». Дети знакомятся с понятиями «слова-предметы», «слова-действия», «слова-признаки», «предлоги». Каждое понятие обозначается определённым символом.

В ходе игры дети составляют различные предложения сначала из двух слов, в дальнейшем добавляют слова-признаки, обозначающие цвет, форму, величину, эмоции, однородные дополнения, союзы и предлоги.

Заключение. Игра для ребёнка — это возможность самовыражения, самопроверки, самоопределения. Игровая ситуация требует от каждого, включённого в неё, определённой способности к коммуникации, способствует сенсорному и умственному развитию (зрительного восприятия, образных представлений, обучению анализу), усвоению лексико-грамматических категорий родного языка, а также помогает закреплять и обогащать приобретённые знания, на базе которых развиваются речевые возможности. Согласно К. Д. Ушинскому, развитие речи может осуществляться только в деятельности, только в упражнениях, которые должны быть по возможности самостоятельными, систематическими, логическими, устными и письменными, причём устные должны предшествовать письменным. Развитие речи К. Д. Ушинский рассматривал как формирование навыка: «В каждом слове, которое мы произносим, в каждом движении руки на письме... есть непременно своя доля навыка, доля рефлекса более или менее укоренившегося» [1]. Для прочности навыка, по его мнению, требуется время, терпение, затраты усилий, постепенность и последовательность. Следуя установкам педагога-классика, мы, в первую очередь, должны заинтересовать воспитанников, донести до них информацию в той форме, в которой они способны воспринять её с учётом своих возрастных особенностей [2]. Именно поэтому использование наглядного материала в процессе обучения грамоте детей с нарушением речи является одним из основных требований в работе со старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи.

Список цитируемых источников

1. Соловков И. А. Большой русский педагог К. Д. Ушинский: к 170-летию со дня рождения // Нач. шк. 2007. № 3. С. 4—9.
2. Там же.

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕВЧЕСКИХ НАВЫКОВ И РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ КОРРЕКЦИИ У НИХ РАЗЛИЧНЫХ ПАТОЛОГИЙ

Введение. На современном этапе развития логопедии большое внимание уделяется проблеме лечения и коррекции речи при заикании. Поскольку заикание является одним из самых распространенных речевых нарушений, этой проблемой занимаются не только логопеды. Несмотря на то, что многие аспекты данного вопроса разрабатываются давно, она и сегодня остается весьма актуальной для учёных, работников-практиков медицины, дефектологов и психологов.

Основная часть. Под заиканием понимают такое расстройство темпа и ритма речи, которое сопровождается возникновением спазм, судорог в мышцах, участвующих в акте речи. Заикание является одним из достаточно сложных и устойчивых речевых расстройств. Коррекция заикания — это тяжёлый и длительный процесс, эффективность которого зависит от комплексного взаимодействия специалистов, сочетания медицинских и педагогических подходов к преодолению этой патологии [1].

Поскольку речь осуществляется взаимодействием таких функций, как дыхание, голосообразование и артикуляция, то спазм может появиться преимущественно в каком-либо одном отделе речевого аппарата или охватить все мышцы, которые участвуют в воспроизведении.

Как отмечает О. Мостовая, в большинстве случаев заикание возникает в детском возрасте (2—5 лет), когда ребёнок начинает разговаривать целыми фразами. Возникновению этого заболевания способствует всё, что может ослабить физическое и нервное состояние детей, травмировать их психику [2].

Среди факторов риска развития заикания чаще всего называют наследственность [3, с. 41], раннее мозговое повреждение [4, с. 12] и нарушения эмоционально-волевой сферы [5, с. 6].

Нарушение плавности речи связано с рядом причин как биологического, так и социально-психологического характера, поэтому в коррекционной педагогике детей старшего дошкольного возраста используют комплексный подход к коррекции заикания. Он предусматривает систему чётко разграниченной, но согласованной работы разных специалистов: логопеда, дефектолога, психолога, врачей разного профиля, воспитателя, специалиста по функциональной диагностике, специалистов по физическому и музыкальному воспитанию, физиотерапевта и социального педагога [6].

Цель коррекционно-воспитательной работы в детском саду заключается в формировании, коррекции и развитии речи, развитии психической и эмоционально-волевой сферы детей дошкольного возраста. Музыкальное воспитание — неотъемлемая составная часть образовательно-воспитательного процесса, важное средство не только гармоничного развития ребёнка, но и коррекции различных патологий, в частности речевых.

А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Котик ввели в современную дидактику термин «художественно-речевая деятельность». Художественно-речевая деятельность детей дошкольного возраста — специфический вид деятельности, связанный с восприятием, пониманием и воспроизведением детьми содержания художественных произведений в различных видах игр и театрализованных действий; это продуктивно-эстетическая деятельность (музыкальная, изобразительная, конструктивная), сопровождаемая образной речью и в процессе которой используются разные жанры художественного слова [7, с. 44]. Одним из видов художественно-речевой деятельности является музыкально-речевая. По мнению Н. Гавриш, музыкально-речевая деятельность связана с вербализацией музыкальных образов, игры и художественной литературой. Это разного рода музыкальные игры, содержанием которых являются художественные тексты: игры-драматизации в музыкальном сопровождении, народные хороводные игры с пением, диалогами, движениями, детские оперные спектакли по сказкам, разыгрывание народных песен под музыку и занятия с музыкальным сопровождением. Это деятельность, которая построена на основе воспроизведения детьми содержания знакомых произведений в сопровождении музыки, разыгрывание художественных образов, служащих средством творческого самовыражения ребёнка [8, с. 52].

Взаимосвязь музыкальной и речевой деятельности воспитывает у детей эстетические чувства, развивает музыкальный, поэтический слух и стимулирует речевое развитие. Разнообразные средства музыкально-речевой деятельности используют для коррекции речевых нарушений детей старшего дошкольного возраста. Рассмотрим возможности каждого средства.

Слушание музыки имеет большое значение для формирования фонематических процессов, развития слухового внимания и слухового контроля. Дети могут слушать как мелодию в исполнении музыкального работника на различных музыкальных инструментах, так и музыкальные записи.

Основными составляющими задачами развития слухового внимания являются следующие: сравнение музыкальных звуков со звуками окружающей среды, различение высоты звука, различение музыкальных инструментов на слух по тембру звучания; восприятие и различение в музыке разных настроений (весёлая, грустная), различение музыки с темпом (быстрая, медленная), различение музыкальных произведений по жанрам (танец, марш, колыбельная, песня), определение характера музыки (спокойная, плавная, подвижная, живая, игривая) [9]. Реализация этих задач является хорошим основанием для формирования фонематических процессов ребёнка, что, в свою очередь, является основой речевого развития.

Согласно мнению В. Подкорытова, пение способствует укреплению мышц артикуляционного аппарата, формированию речевого дыхания, слухового внимания, чувства ритма. Реализация этих задач обеспечивает успешное речевое развитие, в отдельных случаях — даже его коррекцию. И педагоги, и медики однозначно утверждают, что пение — самое эффективное средство лечения такой сложной речевой патологии, как заикание. В основе заикания лежит, прежде всего, нарушение речевого дыхания. При правильном естественном пении дыхание укрепляется, расширяется, делается спокойным, глубоким, плавным [10].

В процессе пения укрепляются мышцы артикуляционного аппарата. Выразительность пения зависит от правильной артикуляции звуков, обеспечивается чёткими и крепкими движениями языка, губ, мимических мышц, мышц гортани. В практике музыкального воспитания используется пение под музыкальное сопровождение и пение без музыкального сопровождения (акапелла). Во время акапелльного пения у детей развивается чувство ритма и слухового внимания. Дети учатся слушать голос товарищей, отличать крикливое пение от мягкого, фальшивое от чистого, правильное произношение от искажённого [11].

Речевое развитие и формирование певческих навыков происходит при изучении детьми попевок или вокальных упражнений на небольших интервалах в виде подражания (крик гусей — «га-га-га», кудахтанье кур — «ко-ко-ко», игра на дудочке — «ду-ду-ду», игра на балалайке — «ля-ля-ля»).

Музыкально-ритмические движения способствуют развитию общей и мелкой моторики, которые являются важными средствами активизации и коррекции речевого развития дошкольника.

Базовая программа развития ребёнка дошкольного возраста «Я у Світі» в процессе обучения музыкально-ритмическим движениям ставит задачу формировать у детей чувство ритма (различение и воспроизведение ритма); соответствие движений характеру музыки: ритмичное марширование (спокойно, весело, бодро), бег (весело, легко, мелко), подпрыгивание (как мячик, как зайчик); умение свободно двигаться в разных направлениях (парами, цепочкой, по кругу); умение передавать характер танца движениями (притупы, пружинки); творчество в движениях и пластике — находить выразительную мимику, выразительную пластику [12].

Музыкальные игры способствуют реализации дидактических задач как музыкального, так и речевого развития дошкольника.

В Базовом компоненте дошкольного образования Украины (новая редакция) большая роль отводится музыкальным играм-драматизациям. Их проведение ставит целью формировать умение воспроизводить характерные отношения лиц, роли которых выполняются, совершенствовать интонационную выразительность диалогической речи. Игра на музыкальных инструментах развивает чувство ритма, слуховое внимание. Для реализации дидактических задач имеет значение ещё и вид музыкального инструмента. Так, игра на ударных и клавишных инструментах активизирует развитие мелкой моторики, на духовых — формирует дыхание. Особенно большое значение для формирования чувства ритма, развития слухового внимания имеет игра ребёнка на музыкальном инструменте в оркестре или ансамбле [13].

Исследователями и практиками отмечено, что ритмизация движений приводит к нормализации плавности речи. Для выработки плавности речи у заикающихся используются разнообразные методы ритмизации речи: произнесение слов, словосочетаний под музыку, пение, тренировки речи в процессе логопедической ритмики, содружество речи с движениями пальцев ведущей руки [14].

Занятия под музыкальное сопровождение с ритмическими движениями рук, ног, туловища, сочетание этих движений с пением, чтением стихов и прозаических текстов под музыку оптимизируют протекание речи. Двигательные, музыкально-двигательные, музыкально-речевые, ритмичные, речевые без музыкального сопровождения, двигательные-речевые упражнения и игры нормализуют двигательную сферу ребёнка с заиканием, а это, в свою очередь, помогает ему изменить отношение к общению, участникам общения, окружающей среде и к своему речевому нарушению.

С помощью средств музыкально-речевой деятельности можно создать жизнерадостное, бодрое или спокойное настроение, необходимое для владения языком, научить пользоваться речевым дыханием, синхронно двигаться, координировать язык и движения, совмещать ритм музыки с ритмом движения, темп музыки с темпом движения. Музыка влияет на эмоциональное состояние детей и тем самым развивает у них музыкально-ритмические ощущения, учит менять характер движений в зависимости от ритмики музыки, развивает слуховое внимание, организует действия ребёнка, подчиняет его движения ритму.

Заключение. Взаимосвязь музыкальной и речевой деятельности воспитывает у детей эстетический подъём чувств, развивает музыкальный и поэтический слух, стимулирует образную речь детей, активизирует речь и художественно-речевую деятельность, а также корректирует различные патологии, в частности заикание.

Список цитируемых источников

1. Преодоление заикания у младших школьников : метод. рек. / сост.: Л. Л. Гуцал, С. П. Миронова. Хмельницкий : Подолье, 1999. 80 с.
2. Кравченко А. И. Коррекция заикания у детей младшего и среднего школьного возраста средствами комплексной физической реабилитации : дис ... канд. пед. наук : 13.00.03. Сумы, 2003. 200 с.
3. Мостовая А. П. Энурез, тики, заикание и другие частые расстройства детского возраста : учеб. пособие. Винница : Гос. картогр. ф-ка, 2007. 72 с.
4. Кравченко А. И. Коррекция заикания у детей младшего и среднего школьного возраста средствами комплексной физической реабилитации.
5. Мостовая А. П. Энурез, тики, заикание и другие частые расстройства детского возраста.
6. Мостовая А. П. Энурез, тики, заикание и другие частые расстройства детского возраста ; Патогенетическая диагностика и лечение затяжных форм заикания у детей и подростков : метод. рек. / В. С. Подкорытов [и др.]. Харьков, 1999. 30 с.
7. Богуш А. М., Гавриш Н., Котик Т. Методика организации художественно-речевой деятельности детей в дошкольных учебных заведениях : учеб. для студентов вузов фак. дошк. образования. М. : Слово, 2006. 304 с.
8. Современные занятия в дошкольном учреждении : учеб. пособие. / под ред. Н. В. Гавриш [и др.]. Луганск : Альма-матер, 2007. 496 с.
9. Там же. С. 152.
10. Патогенетическая диагностика и лечение затяжных форм заикания у детей и подростков.
11. Там же. С. 18.
12. Базовая программа развития ребёнка дошкольного возраста «Я у Світі» / М-во образования и науки Украины ; Акад. пед. наук Украины. Киев : Свитыч, 2008. 430 с.
13. Базовый компонент дошкольного образования Украины / науч. ред.: А. М. Богуш. Киев, 2012. 26 с.
14. Богуш А. М., Гавриш Н., Котик Т. Методика организации художественно-речевой деятельности детей в дошкольных учебных заведениях. С. 256.

УДК 376.1

М. Л. Кривуть

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ К СВЕРСТНИКАМ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Введение. Воспитание человека начинается в семье задолго до поступления в детский сад, тем более школу. Родители независимо от образования просвещают малыша о специфике окружающего мира, о людях, живущих в нём, и о социальных отношениях. Именно в семье происходит ориентация человека в значении понятий «добро» и «зло», «хорошо» и «плохо», «можно» и «нельзя». Дети с ранних лет учатся проявлять сочувствие и эмпатию, терпение и заботу. Они учатся жить среди равных себе, понимая, что все люди разные.

Попадая в учреждение дошкольного образования, мировосприятие детей может меняться. Дошкольники общаются, играют, занимаются со сверстниками и делают свои выводы об окружающих взрослых и детях. Страх и негативизм в процессе адаптации при правильном воспитательном процессе в семье и учреждении дошкольного образования быстро уходят, открывая дорогу дружеским и партнёрским взаимоотношениям. Интерес, познание окружающего мира, игра, общение помогают чувствовать каждому ребёнку себя равным окружающим, при этом проявлять свои неповторимые индивидуальные и личностные качества.

Основная часть. Сегодня наше государство стоит на пороге инклюзивного образования. Согласно Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь инклюзивное образование рассматривается как закономерный процесс в развитии образования, базирующийся на признании того, что все дети могут обучаться совместно во всех случаях, когда это является возможным, несмотря ни на какие трудности или различия, существующие между ними; как механизм обеспечения равных возможностей в получении образования для обучающихся с разными образовательными потребностями [1].

В международной практике инклюзивное образование организуется для обеспечения равных возможностей в получении образования обучающимися с разными образовательными потребностями: одарённых и талантливых; детей с нарушениями поведения, девиантным поведением; детей, представляющих национальные меньшинства и семьи мигрантов, беженцев, вынужденных переселенцев; детей,

находящихся в социально опасном положении; детей с особенностями психофизического развития (далее — ОПФР) [2].

Дети с особыми образовательными потребностями — новый, ещё не устоявшийся термин. Он возникает, как правило, во всех странах мира при переходе от унитарного общества к открытому гражданскому, когда общество осознаёт потребность отразить в языке новое понимание прав детей с нарушениями в психофизическом развитии, новое отношение к ним. Дети с особыми образовательными потребностями могут быть как дети с психофизическими нарушениями, так и дети, не имеющие таковых [3].

Система образования Республики Беларусь предусматривает целенаправленную работу с различными группами обучаемых с особыми образовательными потребностями в рамках единого образовательного пространства, что отражено в нормах Кодекса Республики Беларусь об образовании [4].

Инклюзивное образование — непрерывный процесс развития образования, подразумевающий доступность образования (самосовершенствования, саморазвития) и признающий, что все дети — индивидуумы с различными потребностями в обучении. Инклюзивное образование старается разработать подход к образовательному процессу, который будет более гибким для удовлетворения различных потребностей в обучении. Если обучение и воспитание станут более эффективными в результате изменений, которые внедряет инклюзивное образование, тогда выиграют все дети (не только дети с особыми потребностями) [5].

Однако история развития образования показывает, что далеко не все (даже самые гуманные и демократичные) нововведения принимаются нашим обществом. Дети с особенностями психофизического развития, как значительная часть детей с особыми образовательными потребностями, довольно долго находились изолированно от остального населения республики, а порой даже от собственных семей [6].

Процесс интеграции и социализации детей с особенностями психофизического развития в современное общество длителен и трудоёмок. Нас заинтересовало отношение самых маленьких членов нашего общества к сверстникам с особенностями психофизического развития, так как именно им предстоит жить и развиваться в новом инклюзивном образовании. В 2015—2016 учебном году мы опросили 80 воспитанников старшего дошкольного возраста государственных учреждений дошкольного образования Барановичей № 36, 41, 47, 51 с целью выявить их отношение к сверстникам с ОПФР. В результате оказалось, что 55% респондентов положительно относятся к сверстникам с ОПФР, высказывают сочувствие и эмпатию к ним, рассказывают о личных дружеских взаимоотношениях и разных встречах с такими детьми. Ещё 35% опрошенных высказали нейтральную позицию, как правило, связанную с тем, что ранее не встречались с такими сверстниками, но могли бы помочь им в случае необходимости. Негативное отношение высказали 10% респондентов, объясняя свой выбор опасением агрессивного поведения со стороны детей с ОПФР.

Наблюдение за воспитанниками государственного учреждения дошкольного образования «Ясли-сад № 47 г. Барановичи» показывает, что дошкольники как с ОПФР (нарушения зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата), так и нормально развивающиеся успешно взаимодействуют как в процессе игровой, музыкально-ритмической деятельности, на прогулках, так и в процессе специально организованной деятельности. Дошкольники, воспитывающиеся в группе более одного года, не замечают особенностей психофизического развития сверстников, не акцентируют внимание на очках, слуховых аппаратах либо особенностях передвижения детей с ОПФР. В процессе совместной деятельности дети оказывают друг другу взаимопомощь и поддержку. В отличие от групп нормально развивающихся дошкольников, в интегрированных группах не стоит остро вопрос о конкуренции за внимание взрослого. Дошкольники не пытаются деструктивным поведением привлечь к себе внимание. Напротив, их деятельность направлена на самореализацию и помощь окружающим детям. При этом дошкольники с удовольствием соперничают на соревнованиях и адаптивных спортивных мероприятиях, болеют друг за друга в командах, помогают и поддерживают одноклассников. В этом, несомненно, большая заслуга педагогических работников: воспитателей дошкольного образования, помощников воспитателей, учителей-дефектологов, педагогов-психологов, администрации, родителей.

Заключение. Дошкольники, живущие, воспитывающиеся в среде сверстников с ОПФР, привыкают к детям с особыми образовательными потребностями, воспринимая их как равных, стараясь помочь, поддержать, позаботиться. Дети дошкольного возраста при правильно организованной воспитательной работе растут более чуткими, заботливыми, уверенными в себе. Они умеют сочувствовать и сопереживать, проявлять эмпатию. Именно такие дошкольники готовы, на наш взгляд, к обучению в классах инклюзивного образования.

Для того чтобы внедрение системы инклюзивного образования было максимально психологически безболезненно как для семей с нормально развивающимися детьми, так и для семей, имеющих детей с ОПФР, необходимо начинать процесс интеграции с дошкольного звена, морально, педагогически и психологически подготавливая всех участников образовательного процесса к жизни в завтрашнем обществе. Для этого возможно организовывать совместные мероприятия для разных категорий детей с разными образовательными потребностями, создавать интегрированные группы, проводить тренинги, семинары, лектории, видеообучение для педагогов и родителей.

Список цитируемых источников

1. Об утверждении Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь [Электронный ресурс] : приказ М-ва образования Респ. Беларусь от 22 июля 2015 г., № 608. URL: <http://www.edu.gov.by/doc-3950813> (дата обращения: 04.01.2016).
2. Там же.
3. Педагогический терминологический словарь [Электронный ресурс]. URL: http://pedagogical_dictionary.academic.ru/943/Дети_с_особыми_образовательными_потребностями (дата обращения: 04.01.2016).
4. Кодекс Республики Беларусь об образовании. Минск : Амалфея, 2011. 496 с.
5. Загуменнов Ю. Л. Развитие инклюзивного образования: сущность, проблемы, перспективы // Адукацыя і выхаванне. 2009. № 2 ; Чигрина А. Я. Инклюзивное образование детей-инвалидов: отношение общества и практика распространения // Вестн. Нижегород. ун-та им. Н. И. Лобачевского. Сер. Социальные науки. 2010. № 1. С. 56—62.
6. Овчинникова Т. С. К вопросу изучения опыта инклюзивного образования [Электронный ресурс]. URL: <http://almanah.ikprao.ru/articles/almanah-14/prilozhenie> (дата обращения: 12.04.2012).

УДК 373.2

Н. В. Кулешова

*Государственное учреждение образования «Столовичский детский сад»,
аг. Столовичи Барановичского р-на*

МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК МЕТОД ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. С самого рождения ребёнок является исследователем окружающего мира, первооткрывателем. Поэтому его познавательная активность очень высока. Уже в младшем дошкольном возрасте дети задают много вопросов. И каждый ответ взрослого, будь то родителя или педагога, рождает у них новые вопросы.

В последнее время в государственном учреждении дошкольного образования «Столовичский детский сад» наряду с объяснительно-иллюстративным методом обучения всё чаще используются методы проблемного обучения (метод проектов, элементы ТРИЗ-технологии). Образовательный процесс строится с учётом принципа интеграции образовательных областей в соответствии с возрастными возможностями и индивидуально-личностными особенностями воспитанников.

Основная часть. Третий год воспитатели дошкольного образования рассматриваемого учреждения используют в работе с детьми интегрированные занятия. И это даёт свои положительные результаты. Прежде всего, интегрированный метод обучения предоставляет возможность воспитателю дошкольного образования объединить два занятия в одно (например, занятие по образовательной области «Ребёнок и природа» и занятие по образовательной области «Искусство (рисование)»), что позволяет не тратить время на повторение теоретического материала, а использовать его для организации практической деятельности детей. Освободившееся время педагог может использовать также для индивидуальной работы с воспитанниками.

Вариативность использования интегрированного метода обучения разнообразна. В своей работе мы используем полную интеграцию (при ознакомлении детей с какой-либо темой решаются задачи из всех образовательных областей учебной программы дошкольного образования); частичную интеграцию (решаются вопросы из нескольких образовательных областей), этот вид интеграции используется чаще всего; интеграцию различных видов искусства внутри художественно-эстетического направления; интеграцию на основе единого проекта, в основе которого лежит проблема.

Именно эта интеграция представляет наибольший интерес. Ведь реализация проекта — это деятельность, построенная на вопросах детей, их интересах, проблемах и гипотезах, которые их заинтересовали. Проект — это цель, принятая и освоенная детьми, актуальная для них, это детская самодеятельность, конкретное практическое творческое дело, поэтапное движение к цели, это метод освоения детьми окружающего мира, организованный педагогом.

Метод проектов является также уникальным средством обеспечения сотрудничества, сотворчества детей, их родителей и педагогов. Родители, участвующие в реализации проектов, становятся источником информации, реальной поддержки ребёнку и помощи педагогу в процессе работы над проектом. На практике мы убедились, что чем теснее связь между родителями и педагогами, чем теснее их взаимодействие, тем больше успехов у ребёнка.

Одним из принципов образования является принцип соотношения знакомого и нового материала. Этот же принцип актуален и для метода проектов. Ведь метод проектов предполагает поиск детьми новой информации, новых знаний на основе уже известного.

«Всё, что я познаю, я знаю, для чего мне это надо и где и как я могу применить эти знания» — вот основной тезис современного понимания метода проектов [1]. Другими словами, метод проектов —

это интегрированная деятельность детей, в результате которой предполагается получение определённых знаний и дальнейшее их использование.

Метод проектов как метод интегрированного обучения, основанный на интересах детей, даёт возможность воспитать «деятеля», «исследователя», а не «исполнителя», развить волевые качества личности, навыки партнёрских отношений, позволяет ребёнку экспериментировать, синтезировать полученные знания, анализировать их, развить творческие способности и коммуникативные навыки, при этом сохранить для воспитанников форму увлекательной игры.

В нашем учреждении дошкольного образования используется тематическое планирование. Темы многих проектов сочетаются с темами, предусмотренными учебной программой. Метод проектов как метод интегрированного обучения дошкольников предполагает их самостоятельную активность. Только действуя самостоятельно, дети учатся разными способами находить информацию об интересующем их предмете, объекте или явлении и использовать полученные знания в дальнейшем.

Интегративный характер проекта как способа организации образования дошкольников включает в него разнообразные формы и методы работы с детьми, позволяет актуализировать знания и умения, полученные ребёнком в разных областях познания, налаживать партнёрские взаимоотношения между участниками [2].

Метод проектов способствует повышению самооценки воспитанников, а также развитию благоприятных межличностных отношений в группе. Участвуя в проекте, выступая перед сверстниками и взрослыми, ребёнок ощущает себя значимым в группе, видит свой вклад в общее дело, радуется своим успехам и учится радоваться успехам других. Использование метода проектов в учреждении дошкольного образования помогает научить детей работать в команде, выработать алгоритм действий для получения необходимой информации, достижения поставленной цели, решения возникшей проблемы.

Меняется и стиль общения взрослого с ребёнком. Родители не просто спрашивают, чем занимался ребёнок в течение дня в детском саду, но являются полноправными и активными участниками образовательного процесса.

Итак, что же такое проект? Это деятельность, организованная взрослым, но основанная на интересах группы детей либо одного ребёнка. Мы используем чаще всего групповые или подгрупповые проекты, темы которых совпадают с темами недели. Реализация проектов происходит в несколько этапов: 1) постановка цели, задач; 2) разработка самого проекта — воспитатель совместно с детьми решает, где и как можно найти необходимую информацию (посмотреть телепередачи, спросить у родителей, попросить родителей прочитать книгу по данной теме, с помощью родителей найти нужную информацию в Интернете), сбор и обобщение полученной информации; 3) реализация проекта — выполнение практической части (создание альбома, организация выставки рисунков и поделок, выполненных детьми совместно с родителями, создание макета, оформление стенгазеты педагогом совместно с детьми и родителями, создание презентации о проекте); 4) подведение итогов проекта, отчёт о проделанной работе.

В работе над проектами мы используем так называемую модель «трёх вопросов»: «Что мы знаем?», «Что хотим узнать?», «Что мы узнали?». В самом начале работы над проектом выясняем, что дети знают по заданной теме. Затем намечаем вопросы, на которые дети хотели бы получить ответы. Находим необходимую информацию, обобщаем её, систематизируем. В конце работы над проектом (в конце недели) выясняем, что же мы узнали. На протяжении учебного года нами совместно с детьми в ходе работы над проектами был оформлен альбом, который используется и сейчас в процессе организации занятий либо индивидуальной работы детей. Каждая тема оформлена в виде дидактической игры. Также с помощью родителей организовываются выставки рисунков, поделок, оформляются тематические стенгазеты. И если в самом начале этой работы многие родители отказывались принимать в этом участие, ссылаясь на нехватку времени, отсутствие каких-то способностей (например, к рисованию), то постепенно всё большее количество взрослых включалось в этот интересный и занимательный процесс. Рисуя совместно с ребёнком, изготавливая поделку или составляя генеалогическое древо семьи, можно лучше, глубже узнать своего ребёнка, понять его, найти общий язык. И потом, когда ребёнок при всех рассказывает о том, как они с папой или мамой искали информацию, что нового и необычного узнали, как они вместе рисовали или лепили, он чувствует гордость за родителей, показывает всем свою любовь и уважение к ним.

Реализуя метод проектов, мы включаем в план занятия, игры, художественную, музыкальную деятельность. А это и есть интеграция. Так как наша группа — группа интегрированного обучения и воспитания, в ней есть дети с тяжёлыми нарушениями речи, то в процесс реализации проектов включается также и учитель-дефектолог.

Безусловно, одним из положительных моментов использования проектного метода в старшем дошкольном возрасте является то, что дети учатся мыслить, у них развивается умение задавать вопросы, ставить проблемы, выдвигать гипотезы, находить пути решения возникшей проблемы, а также анализировать, делать выводы, умозаключения, находить причинно-следственные связи. А это очень важно для дальнейшего обучения наших воспитанников на первой ступени общего среднего образования.

Заключение. Использование метода проектов позволяет эффективно реализовывать содержание учебной программы дошкольного образования. В образовательном процессе учреждения дошкольного образования проектная деятельность носит характер сотрудничества, сотворчества детей и взрослых, педагогов и родителей. Родители становятся непосредственными участниками этого процесса.

Метод проектов позволяет не перегружать детей теоретической информацией, как это было раньше, когда образовательный процесс строился лишь на подаче детям информации по заданной теме, а соблюсти разумный баланс между теорией и практикой. Он успешно интегрируется в учебную деятельность, обеспечивает детям не только интеллектуальное, но и нравственное развитие, развитие их самостоятельности, активности, позволяет дошкольникам приобрести опыт социального взаимодействия, сплотить их, развить коммуникативные способности. Используя в опыте работы метод проектов, мы убедились, что лишь в сотрудничестве всех участников образовательного процесса кроется залог успеха.

Список цитируемых источников

1. Петрикевич А. А. Метод проектов в образовании дошкольников : пособие для педагогов учреждений, обеспечивающих получение дошк. образования. Мозырь : Белый Ветер, 2008. 102 с.
2. Там же.

УДК 373.2:376

М. А. Рутковская

*Государственное учреждение специального образования
«Центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации Барановичского района»,
д. Ястрембель Барановичского р-на*

КОРРЕКЦИЯ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКОГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Текст публикации не представлен по решению автора.

Репозиторий Баргу

УДК 356(056)

Е. В. Тозик, И. И. Волчок, С. В. Шарапо, В. Г. Бурнина

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

О ДИАГНОСТИЧЕСКОМ ОБСЛЕДОВАНИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Введение. Современные представления о нарушениях речи у детей разнообразны и широко представлены в научной литературе. Разнообразие механизмов нарушений речи вызывает и многообразие их проявлений у детей, различную степень выраженности. Результативность коррекционно-педагогического процесса зависит от многих факторов: тяжести и выраженности речевого нарушения, индивидуальных особенностей ребёнка, качества оказываемой логопедической помощи, ограниченности во времени, участия родителей в данном процессе. Одним из важных факторов является качественная диагностика состояния речи ребёнка. Под качественной диагностикой мы понимаем всестороннее глубокое изучение состояния всех компонентов речи ребёнка и неречевых процессов, являющихся основой для успешного усвоения им грамоты. Несомненно, что диагностическая основа коррекционно-педагогического процесса выступает общим принципом деятельности учителей-дефектологов всех уровней образования. В рамках преемственности работы специалистов учреждений дошкольного и школьного образования важным является взаимодействие учителей-дефектологов, единство взглядов и подходов к осуществлению диагностической и коррекционно-педагогической деятельности.

Основная часть. Как правило, выявляются те или иные речевые нарушения у детей уже в дошкольном возрасте и даже под воздействием логопедической помощи не всегда преодолеваются к началу обучения в школе. Изучение проявлений тех или иных форм речевых расстройств у детей с нарушениями речи, направленное, прежде всего, на определение адекватных и эффективных методов, средств логопедического воздействия, должно проводиться с позиций комплексности и системности, учитывая, что в симптоматике речевых расстройств могут присутствовать и неречевые нарушения, затрудняющие овладение детьми в последующем более сложными речевыми навыками. Системный подход к анализу речевых нарушений базируется на представлении о системном строении различных компонентов речи, их взаимодействии и взаимовлиянии, поэтому столь важно всестороннее изучение

речи детей, нуждающихся в логопедической помощи. Повышение компетентности учителей-дефектологов в области диагностики нарушений развития у детей и их проявлений является неотъемлемой составляющей их профессиональной деятельности.

В рамках работы нашей творческой группы учителей-дефектологов был обобщён и систематизирован диагностический материал по всестороннему обследованию речи в целях оптимизации процедуры обследования детей в пункте коррекционно-педагогической помощи. Широкое применение при выполнении данной работы нашли известные в логопедической практике методические пособия [1] и дидактические материалы по обследованию речи (Т. В. Ахутина, Т. П. Бессонова, О. Е. Грибова, Т. А. Фотекова). Опираясь на собственный многолетний практический опыт, считаем необходимым в диагностике сочетание традиционных логопедических приёмов с некоторыми нейропсихологическими пробами ввиду сложности в ряде случаев механизмов речевых нарушений у детей, что позволяет расширять данные диагностики и совершенствовать логопедическую помощь [2].

Обследование проводится по следующим разделам: «Анкетные данные», «Анамнез», «Особенности двигательных функций», «Исследование состояния артикуляционного аппарата, орального праксиса и артикуляционной моторики», «Исследование состояния фонематического слуха», «Исследование звукопроизношения», «Исследование сформированности слоговой структуры слов», «Исследование состояния лексико-грамматического строя речи», «Исследование состояния связной речи», «Исследование состояния письменной речи», «Исследование состояния психических функций». По каждому из разделов было тщательно подобрано оптимальное количество заданий и упражнений, речевого и наглядного материала. В данной публикации мы более подробно остановимся на исследовании особенностей двигательных функций и состояния фонематического слуха у детей с речевыми нарушениями.

Исследование двигательных функций включает изучение общей и мелкой моторики. При обследовании общей моторики выявляется моторная напряжённость или вялость, скованность, повышенная двигательная активность, расторможенность, навязчивость движений (покачивание, балансирование туловищем).

Обследование мелкой моторики включает выявление объёма движений (полный/неполный), точности выполнения движений (плавность, напряжение, нарушения темпа, одновременность выполнения). Для этого используем пробу «Кулак—ребро—ладонь», а также задания, направленные на определение уровня развития мелкой моторики рук и координации движений. Представим их:

- одновременно поворачивать кисти обеих рук вверх то ладонями, то тыльной стороной;
- кисти обеих рук одновременно сжимать в кулак, а затем разжимать;
- положить кисти обеих рук на стол: левую ладонью вниз, правую ладонью вверх, затем одновременно перевернуть ладони;
- положить кисти обеих рук на стол: ладонь левой руки сжать в кулак, а правой — раскрыть, затем одновременно менять эти положения;
- поочерёдно прижимать большой палец руки ко всем остальным («здороваться»), при этом пальцы должны касаться друг друга подушечками. Локти на столе, упражнения проводятся то правой, то левой рукой;
- последовательно ударять подушечками пальцев правой, а потом левой руки по столу при слегка приподнятой кисти [3].

Результаты обследования позволяют определить уровень развития пространственных ориентировок, моторной зрелости и учитывать эти особенности при организации работы с ребёнком на занятии, особенно при формировании графомоторных навыков.

Исследование состояния фонематического слуха включает восприятие и воспроизведение ритмов, фонематическое восприятие, фонематический анализ и синтез.

Задание на восприятие и воспроизведение ритмов: а) восприятие ритмов («Прослушай удары и посчитай их» и т. д.); б) изучение слухомоторной координации («Прослушай удары и повтори»). Предлагаются простые ритмы (/ // ///, /// // /, // / ///) и сложные (// /// /, / /// //, // / ///).

Восприятие и дифференциация аппозиционных звуков речи осуществляется:

- на уровне слогов. Дети должны послушать и повторить слоги: *са-ша-са, за-жа-за, са-ца-са, ся-ча-ся, ся-ча-ся, ца-ча-ца, ча-тя-ча, ца-тя-ца, ша-ща-ша, ма-на-ма, ла-ра-ла, ля-ря-ля, ля-ля-ля, па-ба-па, та-да-та, фа-ва-фа, га-ка-га, са-за-са, ша-жа-ша*. Рот логопеда прикрыт экраном;
- на уровне слов. Воспитанникам предлагается послушать и повторить слова: *солнышко, железный, гусеница, семечки, усищи, ученица, часовщик, учитель, воспитательница, шипящий, манка, молния, мармелад, балерина, аллея, полушубок, доктор, вафли, коготок, записка, женьшень*;
- на уровне предложений. Детям необходимо послушать и повторить следующие предложения: *На сосне сосновые шишки; Зоя бежит за бумажным змеем; Света ест яйцо всмятку; У Сонечкиной сестрички чудесные косички; Гусёнок щиплет свежую травку; Учительница поставила ученикам отличные оценки; На тарелочке лежали очищенные овощи; Наступил вечер, и утих ветер; Птицы улетели в тёплые страны; Шура чистит щёткой пушистого щенка; Наташа и Маша любят манную*

кашу; Валера и Лариса кормили кроликов; Белая бабочка порхает над поляной; Толя и Даша идут в театр; В буфете продавали фруктовые вафли; Коля и Катя загадывали гостям загадки; Зоя и Соня любят берёзовый сок; У Наташи жёлтый плюшевый медвежонок.

Изучение состояния фонематического анализа и синтеза осуществляется на уровне слова и предложения, при этом количество предлагаемых ребёнку слов и предложений в каждом конкретном случае индивидуально.

На уровне слова оценивается: 1) выделение первого звука в слове (*Алик, март, стул*); 2) выделение последнего звука в слове (*мак, сарай, руки*); 3) определение количества и последовательности звуков в слове (*школа, бабушка, улица*); 4) определение количества гласных и согласных звуков в словах (*мак, кеды, молоко, карандаш*); 5) определение количества слогов в слове, ударный гласный (*шуба, мостик, телефон, мошка*); 6) составление из звуков слова (*н-о-с, л-а-п-а, к-н-и-г-а, д-о-с-к-а*).

На уровне предложения оценивается: 1) определение количества слов в предложении (*Мама пошла в магазин; Около дома росла высокая берёза; Весной на деревьях набухают почки*); 3) составление предложений из слов в начальной форме (*Доктор, лечить, дети; Сидеть, синичка, на, ветка; Груша, бабушка, внучка, давать*).

В результате обследования можно определить уровень сформированности фонематических представлений у ребёнка: умение воспринимать звуки речи, дифференцировать их по акустико-артикуляционным признакам, производить звуко-буквенный и слоговой анализ и синтез, что позволяет наметить основные пути коррекционно-развивающей работы с ним.

Заключение. Представленные материалы способствуют оптимизации коррекционно-педагогического процесса, осуществлению преемственности в работе учителей-дефектологов учреждений дошкольного и школьного образования и могут быть использованы в практике оказания логопедической помощи детям старшего дошкольного и младшего школьного возраста.

Список цитируемых источников

1. Володина В. С. Альбом по развитию речи. М. : РОСМЭН-ПРЕСС, 2007. 95 с. ; Коноваленко В. В., Коноваленко С. В. Экспресс-обследование звукопроизношения у детей дошкольного и младшего школьного возраста : пособие для логопедов. М. : ГНОМ и Д, 2001. 16 с. ; Филичёва Т. Б., Туманова Т. В. Дидактические материалы для обследования и формирования речи детей дошкольного возраста : пособие для логопедов. М. : Дрофа, 2009. 96 с. ; Фомичева М. Ф. Воспитание у детей правильного произношения: практикум по логопедии : учеб. пособие. М. : Просвещение, 1989. 239 с.
2. Ахутина Т. В., Фотекова Т. А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов : пособие для логопедов и психологов. М. : АРКТИ, 2002. 136 с.
3. Фомичева М. Ф. Воспитание у детей правильного произношения: практикум по логопедии. С. 25.

УДК 373.2.005.31:37

Н. И. Филимонова, Т. И. Трищина, И. В. Васюкевич

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК ОСНОВА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ

Введение. Инклюзивное образование является современной инновационной тенденцией, широко обсуждаемой в научных кругах, педагогических и общественных сообществах. Растёт научный интерес к инклюзивному образованию и в Республике Беларусь. Сделаны первые шаги по внедрению инклюзии в образовательный процесс.

Цель инклюзии — организация среды учреждения образования, способствующей успешной реализации индивидуальной образовательной программы ребёнка, в том числе и с особенностями психофизического развития (далее — ОПФР), «включение» его в коллектив обычно развивающихся сверстников на правах «равных партнёров». Также инклюзия помогает развивать у здоровых детей толерантность к сверстникам с психофизическими недостатками, чувство взаимопомощи и стремление к сотрудничеству.

В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, обеспечивая равное отношение ко всем учащимся, но создавая при этом специальные условия для детей, имеющих особые образовательные потребности (далее — ООП). Инклюзивные подходы способствуют поддержке всех детей в обучении и достижении личностного успеха, что даёт шансы и возможности для их последующей адаптации в социуме.

Инклюзивное физическое воспитание, предполагающее совместное обучение двигательным действиям, развитие физических способностей и воспитание личностных качеств детей с ОПФР и их здоровых сверстников, в нашей стране рассматривается как перспективное направление модернизации системы образования.

Необходимо подчеркнуть, что проблема совместного обучения двигательным действиям, развития физических способностей и воспитания личностных качеств детей с ОПФР и ООП и их здоровых сверстников в нашей стране изучена недостаточно. Ряд авторов (Е. А. Митин, В. Г. Соломин, С. О. Филиппова) считают, что безбарьерная среда в случае инклюзивного физического воспитания весьма значима. При этом отмечается, что наиболее доступными в рамках инклюзии являются рекреационные виды занятий физическими упражнениями, а включение детей с ОПФР и ООП в физкультурно-рекреационную деятельность со здоровыми сверстниками особенно целесообразно. Данный тезис дал основание этим авторам использовать термин «инклюзивная физическая рекреация» [1].

Однако инклюзивная физическая рекреация, ориентированная на отдых, развлечение, смену видов деятельности, получение удовольствия, не может заменить инклюзивное физическое воспитание, решающее специальные задачи, касающиеся не только детей с ОПФР и ООП, но и их здоровых сверстников.

Основная часть. Неотъемлемым компонентом всестороннего развития детей дошкольного возраста, одним из условий их успешного социокультурного развития выступает физическое воспитание. В условиях инклюзивной среды оно позволяет решать задачи, связанные с формированием основ физической культуры и культуры здоровья дошкольников, обеспечивая им равные возможности и готовность к дальнейшему обучению в инклюзивной школе.

Для детей с ОПФР занятия физической культурой, прежде всего, являются эффективным средством реабилитации и социальной адаптации. В результате грамотно построенных физкультурных занятий у такого ребёнка происходит коррекция нарушений в физическом развитии, нормализуется мышечный тонус и моторика, стимулируется звуковая и речевая активность, развивается ручная и двигательная умелость, регулируется психическое состояние. Двигательная активность для данной категории детей является средством профилактики развития целого ряда негативных изменений в организме, связанных с вынужденными условиями гипокинезии и гиподинамии [2].

Таким образом, основой физического воспитания детей дошкольного возраста с ОПФР является коррекционно-развивающая деятельность, которая должна обеспечивать не только преодоление, сглаживание, выравнивание, ослабление физических и психических недостатков, но и активное развитие их познавательной деятельности, психических процессов, физических способностей и нравственных качеств.

Коррекционно-развивающая направленность характерна для всей физкультурно-оздоровительной работы и охватывает все категории детей с нарушениями в развитии. Коррекционно-развивающая работа призвана обеспечивать полноценное физическое развитие, повышать двигательную активность, восстанавливать и совершенствовать психофизические способности, предупреждать и осуществлять профилактику вторичных отклонений.

Коррекционно-развивающая направленность физкультурно-оздоровительной деятельности неразрывно связана с процессом обучения двигательным действиям и развитием физических качеств. Образовательные и коррекционно-развивающие задачи решаются на одном и том же учебном материале, но имеют отличия. Для образовательных задач характерна высокая степень динамичности, так как они должны соответствовать программному содержанию обучения [3]. Коррекционно-развивающим задачам свойственно относительное постоянство, поскольку они решаются на каждом занятии. В процессе обучения при переходе к новому учебному материалу происходит не полная смена коррекционных задач, а изменяется степень доминирования каких-либо из них.

Концептуальным положением выступает взаимосвязь и психофизическое единство организованной двигательной деятельности и целенаправленного формирования личности ребёнка, коррекция и развитие его познавательных способностей, сенсорных систем, психики (восприятия, внимания, памяти, эмоций, мышления, речи), общения, мотивов, интересов, потребностей, самовоспитания.

Коррекционно-развивающее направление физической культуры имеет широкий диапазон решения педагогических задач, которые условно можно объединить в группы: 1) коррекция основных движений в ходьбе, беге, плавании, метании, прыжках, передвижении на лыжах, упражнениях с предметом; 2) коррекция и развитие координационных способностей; 3) коррекция и развитие физической подготовленности; 4) коррекция и профилактика соматических нарушений; 5) профилактика, коррекция и развитие психических способностей; 6) развитие познавательной деятельности; 7) формирование личности ребёнка.

Осуществление физического воспитания в условиях инклюзии должно основываться на основополагающих концепциях воспитания: личностно ориентированной, сотрудничества и гуманизма. В основе её компонентов — самоутверждение личности детей с ОПФР и ООП в мире. Индивидуальный подход к лицам с ОПФР и ООП должен осуществляться посредством отбора методических приёмов

обучения и воспитания с учётом всех особенностей занимающихся: структуры и тяжести основного дефекта, наличия или отсутствия сопутствующих или вторичных нарушений, возраста, физического развития, а также систематизации компонентов инклюзивного физического воспитания. Разработка особого содержания и использования самых разнообразных организационных форм инклюзивного физического воспитания должна опираться на следующие положения: учёт противопоказаний для детей с ОПФР по использованию средств и методов физического воспитания; создание условий для эффективного личностного и физического развития как детей с ОПФР, так и их здоровых сверстников; максимально возможное использование рекреационных форм занятий физическими упражнениями в инклюзивной среде.

Заключение. Коррекционно-развивающая направленность физкультурно-оздоровительной работы приобретает особое значение для детей, которые в связи с заболеваниями разной степени тяжести и крайне низким уровнем физического развития не могут в полной мере использовать возможности общепринятой системы физического воспитания. Коррекционно-развивающая деятельность физкультурно-оздоровительной работы с детьми дошкольного возраста позволяет решать следующие задачи: коррекция осанки, основных локомоций (ходьбы, бега и других естественных движений); укрепление «мышечного корсета»; коррекция телосложения; коррекция и профилактика плоскостопия; активизация вегетативных функций. Именно поэтому в работе с дошкольниками, имеющими ОПФР и ООП, коррекционно-развивающая направленность физического воспитания занимает приоритетное место.

Список цитируемых источников

1. Соломин В. Применение специалистами по физической культуре гуманитарных технологий в условиях инклюзивного образования // Адаптивная физическая культура. 2010. № 4. С. 15—17.
2. Акатов Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы : учеб. пособие. М. : ВЛАДОС, 2003. 368 с.
3. Инклюзивная физическая рекреация в формировании толерантности здоровых школьников к сверстникам-инвалидам / В. П. Соломин [и др.] // Современные проблемы физической культуры и спорта : материалы Междун. науч.-прак. конфер. СПб. : НИИФК, 2008. Т. 1. С. 214—217.

УДК 159.937.5

И. С. Фомина,

кандидат психологических наук

Херсонский государственный университет, Херсон, Украина

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ВОСПРИЯТИЕ И ЕГО ЗНАЧЕНИЕ В ФОРМИРОВАНИИ ЭСТЕТИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ

Текст публикации не представлен по решению автора.

Репозиторий Баргу

Репозиторий Баргу

ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДИКА ОБСЛЕДОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ФАКТОРОМ РИСКА ВОЗНИКНОВЕНИЯ ДИСКАЛЬКУЛИИ

Введение. На современном этапе развития специального образования появляются актуальные вопросы оказания коррекционно-педагогической помощи категориям детей с особенностями психофизического развития, которые в Республике Беларусь ранее не выделялись. Среди них — дети, имеющие расстройство арифметических навыков (дискалькулия) или риск его возникновения. Основой построения коррекционно-педагогической работы с разными категориями детей с особенностями психофизического развития является диагностика состояния развития ребёнка в определённой области, что позволяет создать необходимые условия по удовлетворению его особых образовательных потребностей.

Основная часть. Дискалькулия, как правило, обнаруживается на начальной стадии обучения детей математике, однако до поступления детей в школу могут быть обнаружены факторы риска возникновения у них данного расстройства. Симптомы, которые могут привести к дискалькулии у детей, следующие: неспособность различать небольшие группы предметов без счёта; трудности в выполнении преобразований множеств и различении преобразований, влияющих и не влияющих на численность элементов во множестве; трудности установления количественных отношений (целое/часть, равенство/неравенство, больше/меньше, столько же) с помощью взаимно однозначного соответствия; трудности в усвоении смысла сюжетных ситуаций, соответствующих смыслу арифметических действий сложения и вычитания; недостаточное владение характеристиками величины объектов и практическими способами выполнения операций по упорядочению объектов, по их классификации; недостаточное владение количественным значением числа; несформированность у детей обобщённого навыка счёта; трудности при сравнении чисел, их упорядочении и ориентировке в числовом ряду и др. [1].

По имеющимся данным разных исследователей (Л. Б. Баряева, Г. М. Капустина, С. Ю. Кондратьева, С. Л. Шапиро) дискалькулию разной степени выраженности или риск её возникновения имеет значительная часть детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении), обусловленными задержкой психического развития. Доказано (Л. Б. Баряева, Г. М. Капустина, С. Ю. Кондратьева, В. Ю. Неаре), что к началу школьного обучения дети рассматриваемой категории имеют в большинстве своём низкий уровень владения элементарными математическими знаниями. Выделены факторы риска возникновения дискалькулии у таких детей. Отмечается, что дошкольники с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития, не овладевают понятием множества в той мере, которая необходима для формирования понятия о счёте, числе и арифметических действиях, в связи с чем следует уделить особое внимание специфическим трудностям в овладении элементарными математическими представлениями детьми данной категории. На необходимость проведения работы по предупреждению дискалькулии у таких детей в старшем дошкольном возрасте указывается в соответствующем инструктивно-методическом письме Министерства образования Республики Беларусь [2], в котором рекомендованы направления изучения элементарных математических представлений с учётом показателей развития их у детей, указанных в учебной программе дошкольного образования, а также описанных в научной литературе.

Развитие количественных представлений у детей берёт своё начало в раннем детстве и последовательно происходит в действиях с предметными множествами, в счётной деятельности (А. М. Леушина, А. Н. Менчинская). Каждая новая ступень развития количественных представлений у детей вырастает из предыдущей ступени развития и составляет базу для следующей. В процессе различных операций с множествами у детей формируется целая система понятий, позволяющая в дальнейшем подвести их к усвоению смысла числа и действий с числами, способов выполнения действий сложения и вычитания, абстрагируясь от конкретного множества (Ж. Верньё, В. В. Давыдов, Л. И. Ермолаева, А. М. Леушина, Д. Б. Эльконин).

При выявлении факторов риска возникновения дискалькулии у детей, прежде всего, необходимо обратить внимание на существенное расхождение между достижениями ребёнка в области элементарных математических представлений и возрастными нормативными показателями овладения детьми данным математическим опытом. Эти сведения, как правило, могут быть получены в ходе наблюдения педагога (воспитателя) за ребёнком в процессе занятий и режимных моментов, первичного изучения учителем-дефектологом состояния дочисловых количественных представлений, что должно быть отражено в психолого-педагогической характеристике ребёнка. Информация может быть дополнена данными анализа продуктов деятельности ребёнка на занятиях и данными, полученными в ходе

беседы с родителями. По результатам психолого-медико-педагогического обследования ребёнка при установлении несоответствия достижений в области элементарных математических представлений возрастным нормативным показателям ему может быть рекомендована коррекционно-педагогическая помощь учителя-дефектолога по профилактике дискалькулии.

Началом коррекционно-педагогической работы с ребёнком с фактором риска возникновения дискалькулии можно считать проведение учителем-дефектологом углублённого изучения у него исходного уровня количественных представлений для уточнения его стартовых и потенциальных возможностей в данной области знаний. Такая работа осуществляется с использованием диагностических заданий, охватывающих изучение состояния количественных представлений (понимание ребёнком количественного признака и его абстрагирование от качественных признаков, количественных отношений между предметными множествами на основе действий с ними), умений выполнять действия с множествами предметов и пользоваться практическими способами установления отношений между группами предметов в ходе сравнения и количественного преобразования множеств, осуществлять сериацию и группировку предметов, словесно обозначать количества и количественные отношения между множествами предметов, а также умения сосчитать группу предметов с названием общего количественного результата. Кроме того, у детей могут быть констатированы нарушения в развитии познавательных и речевых предпосылок овладения математическим опытом (А. Гермаковская, Р. И. Лалаева), следовательно, сведения о ребёнке должны быть дополнены соответствующим содержанием.

При выполнении ребёнком диагностических заданий следует оценивать правильность и самостоятельность (выполнено самостоятельно, с помощью, не выполнено). В ходе наблюдения за работой ребёнка выявляется зона его ближайшего развития в области количественных представлений, особенности пространственной ориентировки, деятельности и её речевой организации. При подборе заданий для изучения количественных представлений у детей учителю-дефектологу следует исходить из содержания программного материала с ориентировкой на рекомендации, представленные в инструктивно-методическом письме. Кроме этого, возможно использование материала, представленного в литературе по методике формирования элементарных математических представлений у дошкольников [3].

Обозначим некоторые методические указания, которых следует придерживаться учителю-дефектологу при проведении обследования ребёнка с фактором риска возникновения дискалькулии:

- необходимо установить с ребёнком доверительные отношения, поддерживать его при выполнении заданий, создать возможность эмоциональной причастности к выполняемым действиям, например, через включение в процедуру обследования интересного персонажа, которому необходима помощь в выполнении заданий;
- необходимо тщательно регистрировать способ выполнения действий ребёнком, типы допускаемых ошибок, его словесные комментарии и высказывания; фиксировать результаты следует независимо для ребёнка с использованием определённых условных обозначений;
- инструкция к заданию может варьироваться, чтобы исключить ошибки, обусловленные её непониманием;
- в случае невыполнения ребёнком задания ему следует оказать дозированную помощь и оценить, как он её принимает, какая форма помощи повышает результативность выполнения задания (стимулирующая, направляющая, обучающая). Это позволит получить важные данные о зоне ближайшего развития ребёнка, отобрать необходимые средства и приёмы коррекционно-педагогической помощи в каждом конкретном случае;
- задание оценивается как невыполненное, если после оказания обучающей помощи ребёнок не делает аналогичное задание самостоятельно; если ребёнок не справляется с выполнением более простого задания, то не следует предлагать ему более сложные варианты, работа над которыми требует применения не усвоенных ребёнком элементарных навыков [4].

Заключение. Низкий уровень достижений в области элементарных математических представлений у дошкольника 5—6 лет является показанием к углублённому изучению у него дочисловых количественных представлений. На основе качественного анализа данных обследования ребёнка учитель-дефектолог может моделировать коррекционно-педагогическую работу с ним по профилактике дискалькулии, учитывая исходный уровень в овладении количественными представлениями, зону ближайшего развития и индивидуальные особенности развития ребёнка.

Список цитируемых источников

1. Барт К. Трудности в обучении: раннее предупреждение : учеб. пособие. М. : Акад., 2006. 208 с. ; Баряева Л. Б. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников (с проблемами в развитии) : учеб.-метод. пособие. СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена : Союз, 2002. 479 с.
2. О работе педагогических коллективов учреждений образования, реализующих образовательную программу специального образования на уровне дошкольного образования, образовательную программу специального образования на уровне дошкольного образования для лиц с интеллектуальной недостаточностью в 2015/2016 учебном году [Электронный ресурс] : инструктив.-метод. письмо. URL: <http://asabliva.by/main.aspx?guid=4811> (дата обращения: 16.01.2016).

3. Кондратьева С. Ю. Профилактика дискалькулии у дошкольников с задержкой психического развития : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. СПб., 2006. 264 с. ; Фидлер М. Математика уже в детском саду. М. : Просвещение, 1981. 159 с. ; Чумакова И. В. Формирование дочисловых количественных представлений у дошкольников с нарушением интеллекта : кн. для педагога-дефектолога. М. : ВЛАДОС, 2001. 88 с.
4. Шаповал И. А. Методы изучения и диагностики отклоняющегося развития : учеб. пособие. М. : Сфера, 2005. 320 с.

УДК 159.922.7

В. Ф. Черник,

кандидат биологических наук, доцент

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

НАРУШЕНИЯ ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Развитие высших психических функций ребёнка и их своевременная коррекция — актуальная проблема современного образовательного процесса. Психическое развитие детей дошкольного возраста необходимо изучать и рассматривать в норме и патологии, выявлять ту ступень развития ребёнка, когда возможны исправления нарушений высших психических функций при различных повреждениях мозга.

Распространёнными причинами нарушений развития психических функций, возникающих при повреждениях головного мозга у детей уже в раннем возрасте, являются наследственные (биологические) факторы и средовые (алкоголь, приём наркотических препаратов). Подобные нарушения могут также являться последствиями тех нарушений в развитии центральной нервной системы, которые возникли у новорождённого или в первые годы жизни ребёнка [1].

Диагностика нарушений психического развития ребёнка включает детальное обследование психических функций: общий интеллект, успеваемость, речевые процессы и особенности речи, зрительно-пространственные функции, сенсорные и моторные функции, внимание, память, научение (способность к обучению), абстрактное мышление, обследование психосоциальных условий жизни ребёнка, выявление большинства факторов, вызвавших нарушение [2].

Основная часть. Нами рассматриваются следующие нарушения психического развития у детей дошкольного возраста: речевой дефицит (детская дисфазия); нарушения формирования учебных и трудовых навыков.

В постнатальном онтогенезе может возникнуть речевой дефицит, в основе которого лежат нарушения, возникшие ещё в пренатальном периоде. Речевой дефицит отличается от афазии отсутствием повреждений корковых речевых центров. Речевой дефицит включает следующие расстройства развития речи: детскую дисфазию, задержанное речевое развитие. Дисфазия является частью клинической картины задержки психомоторного развития, поскольку это расстройство развития речи сопровождается нарушением речедвигательной системы. Дети с дисфазией молчаливы, замкнуты, несмелы, разговаривают короткими предложениями. Ведущим симптомом этого нарушения развития ребёнка является затруднённое озвучивание мыслей, чувств, следов памяти, наблюдаемых явлений. Дети с дисфазией для формулирования мысли часто не находят нужных слов. Сверстники их сторонятся из-за потери коммуникативной способности.

Большинство детей с дисфазией имеет отклонения в электроэнцефалографии, депрессии. По данным исследований с помощью магнитно-резонансной и компьютерной томографии при дисфазии выявлено отсутствие обычной асимметрии полушарий. Для таких детей характерно нарушение полушарного доминирования, дисфункция левого полушария, что является причиной детской дисфазии, а в дальнейшем — дислексии (нарушения чтения слов).

Различают также пролонгированные нарушения психического развития в детском возрасте. Пролонгированные нарушения развития отдельных психических функций называют дизонтогенезом. Различают следующие формы дизонтогенеза: отставание в развитии (минимальные мозговые дисфункции, задержка психического развития); аутистическое расстройство; неспособность к обучению (в детском возрасте — трудности при изучении букв, овладении чтением, счётом); гиперактивность и дефицит внимания.

Минимальные мозговые дисфункции (далее — ММД) рассматриваются как последствия ранних локальных повреждений головного мозга, симптомом которых являются асинхронии (возрастная незрелость отдельных высших корковых функций). Термин «минимальная мозговая дисфункция» используется в том случае, когда функциональные последствия поражения мозга ребёнка очевидны, но структурные изменения не выявлены с помощью современных методов исследования, поэтому явных доказательств поражения мозга нет [3].

Выделены две группы нарушений психического развития и поведения, которые обусловлены ММД: 1) нарушения развития ребёнка (расстройства развития речи, моторики, навыков дошкольника); 2) поведенческие и эмоциональные расстройства детского возраста (нарушения поведения).

ММД могут быть связаны с поражением различных зон коры мозга, обуславливающих задержку развития таких психофизиологических процессов, как память, внимание, восприятие, аналитико-синтетическая деятельность. ММД исследователи рассматривают как остаточные состояния, ещё не прошедшие в позднем дошкольном возрасте, возникшие при патологии беременности и родов, нейроинфекциях, травмах. При этом отмечаются минимальные признаки повреждения центральной нервной системы ребёнка.

Основными симптомами ММД являются отставания в развитии отдельных психических функций: ослабление внимания, нарушения восприятия, трудности научения, нарушения эмоций и поведенческие нарушения.

Следует отметить роль средовых факторов в нарушениях психического развития при наличии ММД. При органической патологии мозга для нормализации психического развития важную роль играют средовые факторы, в том числе социальные, влияние которых направлено на то, чтобы нивелировать неблагоприятное психическое развитие. К таким факторам относятся семейные отношения, стиль воспитания ребёнка, эмоциональный комфорт дома. Они способствуют социально-психологической адаптации ребёнка. При отсутствии благоприятной социальной ситуации развития ребёнка высока вероятность появления вторичных нарушений психического развития, проявляющихся в возникновении негативных личностных установок, в трудностях формирования многих навыков и умений. Такие отклонения обычно проявляются в критические периоды жизни, когда происходит смена одних видов деятельности на другие, например при переходе к учебной деятельности в класс с углублённым изучением предметов, к обучению на сложном факультете, переход на трудную работу.

Повреждения мозга в детском возрасте, в период его созревания, на более позднем этапе возрастного развития приводят к таким нарушениям психического развития, как синдром задержанного и нарушенного развития.

Синдром задержанного и нарушенного развития проявляется в виде задержки психического развития. Среди множества факторов нарушений психического развития следует выделить две группы: 1) биологические; 2) средовые (в частности, социального характера). К биологическим относятся внутриутробные нарушения, патология родов, действие наркотических веществ, различные интоксикации, травмы черепа. К средовым — вредные экологические влияния, педагогическая запущенность, неблагоприятные условия воспитания и низкое качество жизни, скудное питание. Под влиянием этих факторов может происходить нарушение развития отдельных психических функций.

Термин «задержка психического развития» применяют в отношении тех детей, которые не имеют умственной отсталости, глубоких нарушений сенсорных систем и нервной системы, но при этом отстают в развитии психики от своих сверстников, плохо успевают в школе, имеют проблемы в поведении и здоровье. Различают два клинических варианта: 1) обусловленные остаточными проявлениями органического повреждения мозга и функциональной незрелостью нервной системы; 2) обусловленные педагогической запущенностью, отсутствием реализации потенциальных способностей к обучению и развитию личности. Задержанное развитие может иметь временный, обратимый характер.

Среди многообразия нарушений поведения в детском возрасте следует отметить: гиперактивность и дефицит внимания, тики, фобии, негативизм, нарушения пищевого и питьевого поведения.

Среди множества методик коррекционной работы следует отметить методику Т. В. Ахутиной и Н. М. Пылаевой, которая представляет собой коррекционно-развивающую программу, состоящую из учебно-игровых занятий для детей, испытывающих трудности в обучении. Авторами предлагается схема совместных действий ребёнка и педагога, которая включает пять этапов. Первый этап — совместное выполнение действий по речевой инструкции педагога. На этом этапе последовательное выполнение действий и контроль действий ребёнка обеспечивает педагог. Он сравнивает результат выполнения программы по речевой инструкции. Второй этап — совместное выполнение действий по наглядной программе. Последовательное выполнение и контроль действий ребёнка распределены между взрослым и ребёнком. Третий этап — переход к сокращению роли педагога в контроле и выполнении действий. Четвёртый этап — самостоятельное выполнение действия по внутренней программе. Ребёнок самостоятельно выполняет действия по внутренней программе и контролирует их действия, но при затруднениях возвращается к наглядной программе. Педагог наблюдает, обращается ли ребёнок к наглядной программе при затруднениях. Пятый этап — самостоятельное выполнение действий по внутренней программе. Эффективность выполнения программы обеспечивается адекватностью подбора заданий соответствующим возможностям ребёнка. Данная программа предлагается для детей с недостаточными функциями программирования и контроля вследствие недостаточности третьего блока мозга.

Коррекционно-развивающая программа Н. Я. Семаго и М. М. Семаго по формированию пространственных представлений предполагает поэтапное формирование разных видов пространственных

представлений: 1) уровень пространства собственного тела; 2) уровень расположения объектов по отношению к собственному телу; 3) взаимоотношения объектов между собой; 4) временные представления. Задания предлагаются в игровой форме с учётом возраста ребёнка.

Программа коррекции нарушений развития ребёнка Э. Г. Симерницкой построена на различных методических приёмах: ассоциации, графические импровизации, цифро-буквенные коды, изменения модальности.

Коррекционно-развивающая программа А. В. Семенович предполагает, что воздействие на сенсомоторный уровень вызывает активизацию в развитии высших психических функций. Сенсомоторный уровень рассматривается как базовый для дальнейшего развития высших психических функций. В начале коррекционно-развивающего обучения применяются методы организации двигательной активности для активизации обменных процессов в мозге. Развитие базовых функций (зрительного восприятия, внимания, памяти, необходимых движений) создаёт предпосылки для овладения чтением, письмом, математическими действиями и для волевой регуляции психической деятельности. Методика представляет собой трёхуровневую систему: 1) активации высших корковых процессов; 2) сенсомоторного взаимодействия с внешним миром; 3) произвольной регуляции внимания, поведения.

Заключение. Индивидуальные особенности и нарушения психического развития, поведения детей необходимо учитывать при организации обучения. Психологи, педагоги, дефектологи, работающие с детьми дошкольного возраста, должны уметь анализировать взаимосвязь формирования высших психических функций и когнитивной сферы ребёнка, созревания нервной системы, а также изучать специфику расстройств психических функций при органических повреждениях и других нарушениях работы мозга в детском возрасте. Таким образом, детям с нарушением высших психических функций требуется не только медицинский, но и психолого-педагогический мониторинг. В связи со снижением уровня психического здоровья детей особое значение приобретает дальнейшее исследование не только самих нарушений высших психических функций, но и совершенствование коррекционных программ нарушений психического развития детского возраста.

Список цитируемых источников

1. Микадзе Ю. В. Психологический анализ нарушений поведения: методологические принципы // Вестн. МГУ. Сер. 14. Психология. 1991. № 2. С. 12—17.
2. Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. М. : Акад., 2002 ; Микадзе Ю. В. Нейропсихологическая диагностика способности к обучению // Вестн. МГУ. Сер. 14. Психология. 1996. № 2. С. 46—50 ; Бадалян Л. О. Детская неврология. М., 1984 ; Петрухин А. С. Неврология детского возраста. М. : Медицина, 2004.
3. Симерницкая Э. Г. Мозг человека и психические процессы в онтогенезе. М. : МГУ, 1995 ; Фарбер Д. А., Дубровинская Н. В. Мозговая организация когнитивных процессов в дошкольном возрасте // Физиология человека. 1997. Т. 23. С. 25—32.

ОРГАНИЗАЦИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ И БЕЗОПАСНОЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

УДК 373.2.015.31

Д. В. Арнольд, О. В. Шило

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

А. И. Берташ

Государственное учреждение образования «Средняя школа № 9 г. Барановичи», Барановичи

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ СРЕДА КАК СРЕДСТВО СОХРАНЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Введение. Основы физического здоровья и высокой жизненной активности закладываются в раннем возрасте. Одна из главных задач учреждений дошкольного образования — создание условий, гарантирующих формирование и укрепление здоровья воспитанников. Укрепление здоровья — это занятия физическими упражнениями, а также закаливающие процедуры. Физическое воспитание детей с раннего возраста, осуществляемое на научной основе, предопределяет правильное развитие ребёнка в дальнейшем, обеспечивая работоспособность взрослого человека, его трудовую и социальную активность.

Роль физического воспитания и укрепления здоровья в развитии ребёнка раннего возраста имеет огромное значение. Правильно организованное физическое воспитание является фрагментом системы оздоровительных мероприятий, осуществляемых в учреждении дошкольного образования. Физическое воспитание детей состоит из целого комплекса разнообразных воздействий: разумно организованная внешняя среда, в которой находятся дети, режим дня, полноценное питание, специальные приёмы закаливания, разнообразные физические упражнения. Основными особенностями организации физического воспитания ребёнка раннего возраста является дозирование физической нагрузки и учёт индивидуальных свойств организма ребёнка [1].

Основная часть. В современном обществе проблема сохранения и укрепления здоровья детей является как никогда ранее актуальной.

Забота о здоровье детей — важнейшая задача всего общества. Одним из условий полноценного развития детей раннего возраста является высокий уровень здоровья, но в настоящее время в связи со сложившейся экологической ситуацией, неблагоприятными наследственными факторами наблюдается тенденция к увеличению числа детей раннего возраста, имеющих отклонения в состоянии здоровья. В учреждения дошкольного образования всё чаще поступают дети с ярко выраженной гиперактивностью. Кроме того, количество детей раннего возраста с хроническими заболеваниями увеличивается с каждым годом. В век развития телевидения и компьютеризации дети больше времени проводят у экранов телевизора и компьютера. В результате их двигательная активность оказывается на низком уровне. В свете вышесказанного особую актуальность приобретает проблема здоровьесбережения и оздоровления детского организма.

Одним из главных условий успешной работы в процессе сохранения и укрепления здоровья детей раннего возраста является грамотная организация здоровьесберегающего процесса в группе, обеспечение его управляемости [2].

Укрепление здоровья детей должно осуществляться совместными усилиями семьи и детского сада. При этом ведущая роль принадлежит учреждению дошкольного образования, где ребёнок проводит большую часть своего активного времени. Следовательно, укрепление здоровья детей в учреждении дошкольного образования — первостепенная задача педагога. С древних времён было замечено, что закаливание способствует укреплению здоровья. Поэтому закаливающие мероприятия должны составлять основу воспитательно-оздоровительного процесса.

Закаливание — одно из эффективных средств укрепления здоровья и профилактики заболеваний. Оно положительно действует на приспособление к холоду, жаре, ослабляет негативные реакции организма на изменение погоды, повышает устойчивость к вирусным и бактериальным заражениям.

Утренняя гимнастика «будит» весь организм, активизируя процессы, происходящие в нём: дыхание, кровообращение, обмен веществ.

Дыхательная гимнастика укрепляет дыхательную мускулатуру, улучшает кровообращение в верхних отделах дыхательных путей и повышает сопротивляемость к простудным заболеваниям.

После дневного сна проводится «ленивая гимнастика» на кроватках. Пробуждение детей происходит под звуки спокойной музыки, громкость которой нарастает. Длительность зарядки 2—3 мин.

Хожение босиком по коррекционным дорожкам укрепляет мышцы стоп и способствует профилактике плоскостопия.

Воздушные процедуры. Практика показывает, что любое воздействие воздуха пониженной температуры оказывает полезный закаливающий эффект, тренируя вегетативные сосудистые реакции, улучшает физическую терморегуляцию.

Водные процедуры. Умывание — самый доступный вид закаливания. Детям раннего возраста рекомендуется (с согласия родителей) ежедневно умывать прохладной водой не только лицо, но и ополаскивать руки до локтя.

Прогулка, а также *подвижные игры на свежем воздухе* имеют большое значение для укрепления здоровья детей, являясь одним из первых и наиболее доступных средств. Они способствуют повышению выносливости детей и устойчивости к неблагоприятным воздействиям внешней среды, особенно к простудным заболеваниям.

Таким образом, для проведения успешной работы по здоровьесбережению необходимо обучение детей раннего возраста приёмам здорового образа жизни, работа с семьёй, создание условий и развивающей среды [3].

Заключение. Здоровьесберегающая образовательная среда имеет принципиальное значение для формирования гармонично развитой личности. Только тогда, когда в учреждении дошкольного образования будет создана такая среда (климат здоровья, культуры доверия, личностного созидания), возможно полноценное сохранение и укрепление здоровья, формирование культуры здоровья, усвоение её духовно-нравственных, эстетических и физических компонентов.

Список цитируемых источников

1. Климова Т. В. Здоровьесберегающий аспект воспитательно-образовательных программ для детей дошкольного возраста. М. : Просвещение, 2009. 150 с.
2. Чубарова С. И. Новые здоровьесберегающие технологии в образовании и воспитании детей // Развитие личности. 2013. № 2. С. 13—15.
3. Пирогова Е. А. Окружающая среда и человек. Минск, 2009. 120 с.

УДК 616.31:37 (072)

Д. В. Арнольд, О. В. Шило

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ОРГАНИЗАЦИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ И БЕЗОПАСНОЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Актуальность проблемы здоровья детей раннего и дошкольного возраста в настоящее время состоит в том, что современная семья включается во множество сфер жизнедеятельности общества. При этом сокращение свободного времени родителей из-за необходимости поиска дополнительных источников дохода, психологическая перегрузка, стрессы и наличие других патогенных факторов способствуют развитию у родителей синдрома хронической усталости, что, в свою очередь, не в полной мере позволяет им уделять необходимое внимание своему ребёнку. Несмотря на заинтересованность родителей в сохранении здоровья ребёнка, им не всегда удаётся грамотно решить многие вопросы и возникающие проблемы, тем более что многие дети большую часть времени находятся в детском саду. Поэтому учреждение дошкольного образования должно оказать существенную помощь семье в сохранении и укреплении физического и психологического здоровья ребёнка.

Основная часть. Внедрение в образовательный процесс здоровьесберегающих технологий в условиях дошкольного учреждения и семьи значимо тем, что позволяет реализовать основные направления учебной программы дошкольного образования по укреплению здоровья детей (оздоровительное, валеологическое, физического развития, психоэмоционального благополучия, коррекционного компонента). В целом здоровьесберегающие технологии воспитывают личность ребёнка с насущной потребностью в здоровом образе жизни. Системное внедрение здоровьесберегающих технологий способствует позитивному изменению всех сфер организма у дошкольников: улучшению соматических показателей, стабилизации физического, психологического, эмоционального благополучия и улучшению функционального состояния дошкольника. Под здоровьесберегающей образовательной технологией понимается

система, создающая максимально возможные условия для сохранения, укрепления и развития духовного, эмоционального, интеллектуального, личностного и физического здоровья ребёнка.

Благодаря исследованиям отечественных и зарубежных учёных установлено, что здоровье человека лишь на 7—8% зависит от успехов здравоохранения и на 50% — от образа жизни. Воспитание уважительного отношения к здоровью необходимо начинать с раннего детства. По мнению специалистов, 75% всех болезней человека заложено в детские годы. И педагог может сделать для здоровья воспитанника не меньше, чем врач. Воспитатель должен обучаться психолого-педагогическим технологиям, позволяющим ему самому работать так, чтобы не наносить ущерба здоровью своим воспитанникам на занятиях. Образовательная среда должна быть здоровьесберегающей и здоровьесодействующей [1, с. 107].

Цель здоровьесберегающих технологий — обеспечение высокого уровня здоровья воспитанников учреждения дошкольного образования и воспитание культуры как совокупности осознанного отношения ребёнка к здоровому образу жизни человека, валеологической компетентности, позволяющей дошкольнику самостоятельно и эффективно решать задачи здорового образа жизни и безопасного поведения, оказание элементарной медицинской, психологической самопомощи [2, с. 54].

Классификация здоровьесберегающих технологий определяется по доминированию целей и решаемых задач, а также ведущих средств здоровьесбережения и здоровьесодействия педагогического процесса в дошкольных учреждениях. В связи с этим можно выделить следующие виды здоровьесберегающих технологий:

- медико-профилактические, обеспечивающие сохранение и приумножение здоровья детей под руководством медицинского персонала детского сада в соответствии с медицинскими требованиями и нормами, с использованием медицинских средств (организация мониторинга здоровья дошкольников, разработка рекомендаций по оптимизации детского здоровья; контроль питания детей раннего и дошкольного возраста, физического развития дошкольников, закаливания; создание здоровьесберегающей среды; профилактические мероприятия в детском саду);

- физкультурно-оздоровительные, направленные на физическое развитие и укрепление здоровья ребёнка (развитие физических качеств, двигательной активности и становление физической культуры дошкольников, закаливание, дыхательная гимнастика, массаж и самомассаж, профилактика плоскостопия и формирование правильной осанки, оздоровительные процедуры в водной среде (бассейне) и на тренажёрах);

- технологии обеспечения социально-психологического благополучия ребёнка, обеспечивающие психическое и социальное здоровье дошкольника.

Основная задача этих технологий — обеспечение эмоциональной комфортности и позитивного психологического самочувствия ребёнка в процессе общения со сверстниками и взрослыми в детском саду и семье, обеспечение социально-эмоционального благополучия дошкольника. Реализацией данных технологий занимается психолог посредством специально организованных встреч с детьми, а также воспитатель и специалисты дошкольного образования в текущем педагогическом процессе. К этому виду технологий можно отнести технологии психологического и психолого-педагогического сопровождения развития ребёнка в педагогическом процессе.

Технологии здоровьесбережения и здоровьесодействия педагогов дошкольного образования направлены на развитие культуры здоровья педагогов детского сада, в том числе культуры профессионального здоровья, развитие потребности к здоровому образу жизни.

Основной показатель, отличающий все здоровьесберегающие образовательные технологии, — регулярная диагностика состояния детей и отслеживание основных параметров развития организма в динамике, что позволяет сделать выводы о состоянии здоровья [3, с. 111].

В качестве средств организации здоровьесбережения и безопасной жизнедеятельности может выступать непосредственное обучение детей элементарным приёмам здорового образа жизни (оздоровительная, пальцевая, корригирующая, дыхательная гимнастика, самомассаж) и простейшим навыкам оказания первой медицинской помощи при порезах, ссадинах, ожогах, укусах, а также привитие детям элементарных культурно-гигиенических навыков; реабилитационные мероприятия (фитотерапия, кислородный коктейль, витаминотерапия, ароматерапия, ингаляция, функциональная музыка, лечебная физкультура, массаж, психогимнастика, тренинги); специально организованная двигательная активность ребёнка (физкультминутки, занятия оздоровительной физкультурой, подвижные игры, спортивно-оздоровительные праздники, тематические праздники здоровья, выход на природу, экскурсии) [4, с. 175].

Для проведения успешной работы по здоровьесбережению необходимо обучение детей элементарным приёмам здорового образа жизни (оздоровительная гимнастика, игры-релаксации, разные виды массажа, элементы упражнений йоги, привитие детям гигиенических навыков, физкультминутки во время занятий), работа с семьёй (пропаганда здорового образа жизни, консультации, индивидуальные беседы, выступления на родительских собраниях, распространение буклетов, выставки, проведение совместных мероприятий), работа с педагогическим коллективом (проведение семинаров-практикумов, выставок, консультаций, проведение и посещение занятий, направленных на здоровьесбережение, посещение научно-практических конференций), создание условий и развивающей среды (приобретение массажёров, тренажёров, спортивных снарядов и модулей, изготовление материала для профилактики плоскостопия и нарушения осанки, подбор карточек, ведение кружков).

Заключение. Применение в работе учреждения дошкольного образования здоровьесберегающих технологий повысит результативность образовательного процесса, сформирует у педагогов и родителей ценностные ориентации, направленные на сохранение и укрепление здоровья воспитанников, при условии создания возможностей корректировки технологий. Если, опираясь на статистический мониторинг здоровья детей, будут внесены необходимые поправки в интенсивность технологических воздействий, обеспечен индивидуальный подход к каждому ребёнку, будут сформированы положительные мотивации у педагогов и родителей.

Список цитируемых источников

1. Бортко Н. Б. Спортивная эстафета «Педагоги, родители и я — вместе дружная семья» // Классный руководитель. 2007. № 8. С. 107—111.
2. Гатальская Г. В. Развитие осознанного отношения к здоровью в юности // Психол. журн. 2008. № 2. С. 52—59.
3. Герасимова Л. И. Формирование ценностного отношения ребёнка к здоровью в семье // Дошк. воспитание. 2008. № 6. С. 109—112.
4. Здоровье: теория и практика : сб. науч. ст. / под ред. И. М. Прищепа. Витебск : Витеб. гос. ун-т, 2004. 175 с.

УДК 616.31:37 (072)

Е. А. Богущ

Государственное учреждение образования «Ясли-сад № 122 г. Минска», Минск

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НОВЫХ ФОРМ И МЕТОДОВ ВОСПИТАНИЯ, НАПРАВЛЕННЫХ НА ОРГАНИЗАЦИЮ В УЧРЕЖДЕНИИ ОБРАЗОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО И ЗДОРОВЬЕФОРМИРУЮЩЕГО ПРОСТРАНСТВА

Текст публикации не представлен по решению автора.

Репозиторий Баргу

ВОСПИТАНИЕ ПРАВИЛЬНОЙ ОСАНКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Правильная осанка имеет огромное значение в жизнедеятельности человека, способствуя рациональному использованию биомеханических свойств опорно-двигательного аппарата и нормальному функционированию жизнеобеспечивающих систем организма. В связи с этим формирование правильной осанки относится к числу основных задач, решаемых в воспитании детей, особенно в начальные периоды возрастного развития, когда наиболее интенсивно идёт морфофункциональное становление организма, в том числе формирование изгибов позвоночного столба и других структурных основ осанки. Результаты научных исследований свидетельствуют о широком распространении функциональных отклонений со стороны опорно-двигательного аппарата среди детей дошкольного возраста: от 5% до 10% из них, по данным разных авторов, имеют различные нарушения осанки [1, с. 305].

Основная часть. Осанка — привычное, непринуждённое положение тела человека во время стояния, сидения, движения. При хорошей осанке тела мышцы, которые удерживают позвоночник в правильном положении, умеренно напряжённые, голова и туловище держатся ровно, плечи на одном уровне и несколько отведены назад, спина прямая, живот подтянут, ноги в коленных суставах прямые.

У детей дошкольного возраста осанка не сформирована окончательно [2, с. 86]. Как указывает ряд учёных (Б. В. Анисимова, Ю. А. Аркин, В. Г. Штефко), физиологические изгибы позвоночника у детей формируются к шести-семи годам. Структура костной ткани позвонков ещё не завершена, позвоночник очень эластичен. Поэтому при неблагоприятных условиях внешней среды могут возникнуть различные нарушения осанки, что в будущем способно привести к искривлению позвоночника. При её ухудшении нарушается функция дыхания и кровообращения, затрудняется деятельность печени и кишечника, снижаются окислительные процессы, что ведёт к понижению физической и умственной работоспособности. Дефекты осанки часто вызывают нарушения зрения (астигматизм, близорукость) и морфофункциональные изменения в позвоночнике, ведущие к сколиозу, кифозу и остеохондрозу. Дефекты осанки могут отрицательно влиять на состояние нервной системы. При этом маленькие дети становятся замкнутыми, раздражительными, капризными, беспокойными, чувствуют себя неловкими, стесняются принимать участие в играх сверстников [3, с. 62]. Следует отметить, что у детей дошкольного возраста дефекты осанки выражены обычно не резко и не являются постоянными.

Профилактика мер предупреждения нарушения осанки в учреждении дошкольного образования должна проводиться в двух направлениях: создание необходимых гигиенических условий и проведение целенаправленной воспитательной работы.

Основные направления работы по профилактике нарушений опорно-двигательного аппарата у дошкольников: создание здоровьесберегающей среды, организация рационального питания, оптимизация двигательной деятельности, медико-гигиеническое сопровождение образовательного процесса [4, с. 78].

Здоровьесберегающая среда в учреждении дошкольного образования формируется посредством выполнения требований санитарных норм, правил и гигиенических нормативов [5].

Создание здоровьесберегающей среды начинается с подбора правильной мебели. Высота стола должна быть на 2—3 см выше локтя ребёнка, когда он стоит с опущенными руками. Высота стула в норме должна быть равной с высотой голени, чтобы ноги, согнутые в тазобедренном и коленном суставах, образовывали прямой угол. Основные требования к правильной рабочей позе (сидя) во время занятий — это максимальная опора для туловища, рук и ног, а также симметричное положение тела. Садиться надо так, чтобы спина опиралась на спинку стула, а между туловищем и столом могла пройти ладонь ребром, голова слегка наклонена вперед. Нельзя садиться с подогнутыми под себя ногами, так как это приводит не только к искривлению, но и застою кровообращения.

Предотвращая нарушение осанки, следует следить также за позой ребёнка во время сна. Детская кровать должна быть ровной и твёрдой. Ребёнок ни в коем случае не должен спать на мягком матрасе или на пуховой перине. Это приводит к неправильным изгибам позвоночника во время сна. Мягкая постель, высокая подушка, привычка спать на одной и той же стороне может привести к боковому искривлению позвоночника, а привычка спать «калачиком» — к образованию круглой спины. Детей надо приучать засыпать на спине, держа руки поверх одеяла. Следить, чтобы ребёнок не подтягивал ноги к животу, не сгибался «калачиком», не накрывался одеялом с головой. Для сна подходит ортопедический матрац, благодаря которому происходит равномерное распределение массы тела, максимальное расслабление мышц после вертикального положения тела за целый день. Подушка должна быть плоской и находиться только под головой, но не под плечами. После дневного сна для предотвращения нарушения осанки полезно выполнить корректирующие упражнения.

Помимо этого предметно-пространственная среда в каждой группе и на участке дошкольного учреждения должна обеспечивать физическую активность детей и быть основой для их самостоятельной двигательной деятельности. Основная задача — создать условия для полного удовлетворения биологической потребности детей в движении. При организации предметно-пространственной среды следует исходить из необходимости учёта возрастных, половых и индивидуальных особенностей детей, их интересов, предпочтений, возможностей. Физкультурные пособия в группе должны меняться несколько раз в течение дня в целях сохранения интереса к двигательной деятельности на протяжении всего времени пребывания ребёнка в учреждении дошкольного образования [6, с. 67].

Одним из обязательных условий профилактики нарушений опорно-двигательного аппарата является организация рационального питания, обеспечивающего биохимические и физиологические процессы, лежащие в основе жизнедеятельности организма. Пищевой дисбаланс провоцирует формирование нарушений, которые впоследствии при воздействии других факторов риска могут прогрессировать и приобретать хроническое течение. Например, недостаток кальция приводит к нарушению формирования скелета и мышечного тонуса, дефицит фтора — к деформациям голени и стоп, меди — нарушению микроциркуляции, магния — спазму гладкой мускулатуры, белков — нарушению процессов роста и развития. При оценке качества питания в учреждении дошкольного образования следует обращать внимание на выполнение суточных физиологических потребностей детей в энергии, белках, жирах, углеводах, минеральных веществах, витаминах [7, с. 27].

Заключение. Формирование правильной осанки у дошкольников может успешно осуществляться только при условии единства требований детского сада и семьи. Правильная организация жизни детей в учреждении дошкольного образования и в семье, соблюдение основных гигиенических требований (режим дня, питание, сон, правильный подбор мебели), соответствующая методика проведения физических упражнений — всё это будет способствовать формированию правильной осанки у детей дошкольного возраста.

Список цитируемых источников

1. Развитие амбулаторной помощи детям с заболеваниями опорно-двигательного аппарата / И. В. Юнес [и др.] // Материалы IX съезда педиатров Респ. Беларусь (17—18 нояб. 2011 г.). Минск, 2011. 336 с.
2. Дробинская А. О. Основы педиатрии и гигиены детей раннего и дошкольного возраста : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М. : ВЛАДОС, 2003. 400 с.
3. Чабовская А. П. Основы педиатрии и гигиены детей дошкольного возраста : учеб. М. : Просвещение, 1987. 272 с.
4. Пищаева М. В., Денисова С. В., Маслова В. Ю. Основы педиатрии и гигиены детей раннего и дошкольного возраста : учеб. пособие. Арзамас : АГПИ, 2006. 92 с.
5. Об утверждении Санитарных норм, правил и гигиенических нормативов «Гигиенические требования к устройству, содержанию и режиму деятельности учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования» [Электронный ресурс] : постановление М-ва здравоохранения Респ. Беларусь от 17.04.2009 г., № 42 ; с изм. и доп. от 22.12.2010 г., № 176. URL: <http://www.pravo.by/main.aspx?guid=3871&p0=W210p0446> (дата обращения: 13.10.2015).
6. Голубев В. В. Основы педиатрии и гигиена детей раннего и дошкольного возраста : учеб. для студентов учреждений высш. проф. образования. 2-е изд. М. : Акад., 2013. 240 с.
7. Дорошкевич М. П. Основы педиатрии : учеб. пособие. Минск : Университетское, 2002. 336 с.

УДК 613.7(075.8)

О. Н. Дивисенко, Е. А. Красько, О. Г. Романко

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ПОЛОЖИТЕЛЬНЫЙ ЭФФЕКТ СОВРЕМЕННЫХ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ СТУДЕНТОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Происходящие в нашей стране изменения требуют от будущего профессионала свободного владения своей профессией, способности к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готовности к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. Для этого будущим профессионалам необходимо не только усвоение определённого объёма знаний и навыков, но и сохранение и совершенствование своего здоровья [1, с. 20].

Современный ритм жизни отражается на здоровье студента. Дефицит отдыха, перенапряжение, стрессы — всё это может существенно подорвать здоровье, если не уделять должного внимания своему телу.

Основным компонентом здорового образа жизни человека является его личная физическая культура. Физическая культура — это часть культуры личности, основу специфического содержания

которой составляет рациональное использование человеком одного или нескольких видов физкультурной деятельности в качестве фактора оптимизации своего физического и духовного состояния. Иначе говоря, личная физическая культура воспитывается и проявляется в физкультурно-оздоровительной деятельности [2, с. 213]. Информационные, умственные и психологические нагрузки на организм студентов в процессе обучения в учреждении высшего образования неуклонно возрастают, что приводит к увеличению числа студентов, имеющих отклонения в состоянии здоровья, а также нежелание поддерживать своё здоровье в норме. В процессе обучения студенты больше времени уделяют общественно-гуманитарным, социальным, экономическим и другим дисциплинам, забывая при этом о том, что их организм находится в постоянном стрессе. Это и приводит к тому, что с каждым годом интерес к занятиям физической культурой и спортом падает. В связи с этим особую актуальность приобретает поиск наиболее адекватных путей и методов укрепления психофизического состояния студента и разработка оздоровительных технологий, способных обеспечить формирование устойчивых личностных установок на здоровый стиль жизни.

Основная часть. Имеющиеся в арсенале современной науки методы оздоровления не могут быть востребованы из-за недоступности для массового потребления — это приводит к ограниченности выбора. Именно поэтому учёные пытаются найти универсальные подходы, прибегая к нетрадиционным системам оздоровления. Из нетрадиционных средств физического воспитания студенческой молодёжи для нас представляют интерес следующие направления: ритмическая гимнастика, оздоровительная аэробика, шейпинг, система физических упражнений в фитнесе, пилатес.

Ритмическая гимнастика — традиционный вид гимнастики оздоровительно-развивающей направленности, основанный на подчинении двигательных действий задающему ритм и темп музыкальному сопровождению. Ритмическая гимнастика представляет собой систему гимнастических упражнений, включающую упражнения общеразвивающего характера, циклические движения (ходьбу, бег, подскоки и прыжки, танцевальные элементы), выполняемые в заданном темпе и ритме. Воздействие ритмической гимнастики на организм занимающихся можно определить как комплексное. Поскольку упражнения носят поточный характер, то нагрузка ложится, прежде всего, на сердечно-сосудистую, дыхательную системы и опорно-двигательный аппарат. Движения и их соединения координационного характера совершенствуют двигательные возможности, расширяют двигательный опыт, формируют правильную осанку и рациональную походку, воспитывают общую культуру движений и стиль поведения, при определённых условиях могут привить эстетический вкус. В процессе выполнения комплексов совершенствуется выносливость, подвижность в суставах, силовые качества. В целом, направленное воздействие ритмической гимнастики заключается в поддержании здоровья, гармоничном физическом и функциональном совершенствовании. При этом решаются частные задачи: увеличение степени общей двигательной активности, коррекция фигуры, психологическая разрядка, что на сегодняшний день очень важно [3, с. 19].

Оздоровительная аэробика — система упражнений из циклических видов спорта, связанных с проявлением выносливости (ходьба, бег, плавание) и направленная на повышение функциональных возможностей сердечно-сосудистой и дыхательной систем. Данное направление получило большую популярность в учреждениях высшего образования. Аэробика подразумевает не просто регулярные физические упражнения под музыкальное сопровождение, способствующие развитию физических качеств, повышающие двигательную активность, но и длительную физическую нагрузку разной степени интенсивности, циклические упражнения, при которых организм получает много кислорода, что укрепляет сердечно-сосудистую систему, благотворно воздействует на нервную и эндокринную системы, а это, в свою очередь, имеет большое оздоровительное значение.

Шейпинг — научно обоснованная система оздоровительной физической культуры для девушек и женщин в возрасте 13—50 лет, основанная на последних достижениях в области физиологии, диетологии, спортивной медицины и психологии. Шейпинг направлен на коррекцию фигуры и улучшение функционального состояния организма. Его суть заключается в сочетании аэробики с атлетической гимнастикой. При занятиях шейпингом интенсивность физических упражнений дозируется строго индивидуально, так как только в этом случае она даёт наибольший эффект.

Программа занятий состоит из двух частей. В первой изложены рекомендации, направленные на снижение массы тела, адаптацию организма к физическим нагрузкам, повышение показателей тренированности. При этом в основном используются упражнения по аэробике. Вторая часть включает методы и средства, применяемые в бодибилдинге, а также имеет целевое направление — коррекция фигуры в целом, изменение конфигурации отдельных частей тела за счёт увеличения мышечной массы.

Результат обеспечивается специальной технологией, включающей в себя диагностические тесты, компьютерные программы, видеопрограммы упражнений, а также шейпинг-питание. На практике систему шейпинг на занятиях со студентами в условиях учреждений высшего образования достаточно сложно использовать в полном объёме из-за необходимости наличия дорогостоящего оборудования. Однако следует заметить, что внедрение элементов системы шейпинга на занятиях со студентами позволяет повысить интерес, сформировать устойчивую мотивацию и корректировать фигуру в проблемных зонах [4, с. 326].

Фитнес — это комплекс различных по направленности, но одинаково полезных и дополняющих друг друга видов нагрузки. Польза от такого комплекса заключается в том, что разные виды упражнений и разная степень силовой нагрузки позволяют работать разным группам мышц, а весь комплекс в целом корректирует фигуру.

Условно выделяют три вида фитнеса (Э. Т. Хоули): общий, физический, спортивно ориентированный. Общий фитнес, или вводный, используется на начальном этапе занятий и подразумевает оптимальную жизнедеятельность, включающую социальные, умственные, духовные и физические компоненты, которые способствуют укреплению здоровья. Физический фитнес подразумевает достижение оптимального физического состояния в результате выполнения определённой двигательной программы деятельности. Иначе говоря, это базовый фитнес, направленный на достижение и поддержание физического благополучия и снижение риска возникновения заболеваний. Спортивно ориентированный фитнес определяется как наиболее высокая ступень двигательной активности и направлен на развитие двигательных способностей и физических качеств для решения спортивных задач.

В настоящее время у нас в стране большой популярностью пользуется система Пилатеса. Это уникальная система упражнений, направленная на согласованную работу мышц, правильное естественное движение и владение своим телом. Долгое время эта система была привилегией немногих посвящённых, ею занимались актёры, артисты, известные спортсмены, богатые и знаменитые люди. Система сформировалась в начале 20-х годов XX столетия, её автором является Дж. Пилатес. Основанная на шести основных принципах (концентрация, контроль, использование центральной части тела, плавность движений, дисциплина, дыхание) программа безопасна, так как в пилатесе нет ударной нагрузки. Цель методики — укрепить мышцы, не наращивая объёмов мускулов, развить гибкость, грацию, пластику, улучшить осанку. Осознанное отношение к каждому движению приближает пилатес к йоге или тайчи. Повторы упражнения сведены до минимума, так как акцент сделан не на количество, а на качество. Упражнения составлены так, что слабые мышцы подтягиваются до уровня сильных, в чём и заключается основной эффект.

Это полностью научный подход к тренировке тела, в основу которого положены догмы физиологии, биофизики и биомеханики. Результаты научных исследований в области современной медицины показали, что техника Пилатеса обучает и совершенствует сенсомоторику (управление движениями и развитие движений), улучшает самочувствие, предотвращает боль в спине и поддерживает внутреннюю силу [5, с. 12].

Заключение. На основании проведённых бесед со студентами, а также анализа функционального состояния и физической подготовленности студентов прослеживается положительная динамика результатов, выявлена заинтересованность студентов в дальнейшем применении нетрадиционных методов и средств физической культуры для своего оздоровления. Формирование ценностного отношения к возможностям физической культуры как средству оздоровления обеспечивает качественно иное состояние мотивационной сферы у студентов, позволяющее осознать личную ответственность за собственное здоровье.

Список цитируемых источников

1. Гильфанова Е. К. Оздоровительная фитнес-йога в физическом воспитании студентов специальных медицинских групп вузов : дис. ... канд. пед. наук. Улан-Удэ, 2011.
2. Коледа В. А. Особенности индивидуального подхода к учебному процессу по физическому воспитанию на педагогических и непедагогических специальностях // Вопр. физ. воспитания студентов вузов : сб. науч. тр. и метод. рек. Минск : БГУ, 2000.
3. Петров В. К. Новые формы физической культуры и спорта. М. : Совет. спорт, 2004.
4. Фурманов А. Г., Юспа М. Б. Оздоровительная физическая культура. Минск : Тесей, 2003. 528 с.
5. Физическое воспитание студенток / под ред. В. М. Михалени. Минск : Дизайн ПРО, 1998. 128 с.

УДК 616.31:37(072)

И. А. Зыкова

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

К ВОПРОСУ СОТРУДНИЧЕСТВА УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И СЕМЬИ В ФОРМИРОВАНИИ ОСНОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Вопросы укрепления здоровья детей, формирования основ здорового образа жизни, начиная с раннего детства, являются приоритетными для многих наук о человеке. 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].

Основная часть. В Республике Беларусь созданы необходимые предпосылки для внедрения в практику дошкольных учреждений физического воспитания личностно ориентированной направленности. Они регулируются соответствующими нормативными правовыми документами, методическими наработками, которые определяют методологические основы и содержание физкультурно-оздоровительной работы с детьми [2, с. 246].

Основополагающее значение для здоровья и развития детей имеет учёт в образовательном процессе принципов взаимодействия личности ребёнка, семьи и общества. Здоровьесберегающий процесс в учреждениях дошкольного образования направлен на сохранение, укрепление физического, психического и социального благополучия всех участников образовательного процесса: детей, педагогов и родителей. По отношению к ребёнку он обеспечивает формирование необходимых знаний, осознанного отношения к своему здоровью, умений поддерживать и охранять его, позволяет эффективно решать задачи здорового образа жизни и безопасного поведения. В учебной программе дошкольного образования определены образовательные компоненты «Здоровье личности и личная гигиена», «Культура питания», «Безопасность жизнедеятельности» и др., формирующие у воспитанников основы здорового образа жизни. Применительно ко взрослым — это содействие становлению культуры здоровья, в том числе потребности к здоровому образу жизни, формирование культуры профессионального здоровья педагогов учреждений дошкольного образования, валеологическое просвещение родителей.

В учреждениях дошкольного образования создаются условия для обеспечения социально-психологического благополучия, эмоциональной комфортности и позитивного психологического самочувствия ребёнка в процессе общения со сверстниками и взрослыми. Средствами здоровьесбережения выступают создание адаптивной среды, межличностные отношения, содержание учебной программы дошкольного образования, методы и формы воспитания и обучения, стиль взаимоотношений педагогов и детей [3, с. 115].

По мнению В. А. Шишкиной, успехов в укреплении здоровья детей, их полноценного физического и общего развития можно добиться только общими усилиями учреждения дошкольного образования и семьи. Первейшая задача такого единства — обеспечить безболезненное привыкание малыша к учреждению дошкольного образования в адаптационный период. Далее вместе с родителями следует объективно оценить состояние здоровья, физического и двигательного развития, спрогнозировать его улучшение; наметить единые подходы к распорядку дня, питанию, одежде, организации условий для двигательной активности ребёнка. В конце года важно вместе оценить, насколько здоровье ребёнка стало лучше, как он продвинулся в своём физическом развитии, овладел ли необходимым минимумом двигательных умений [4].

Не стоит обвинять родителей в беспечном отношении к детям и искать причины болезней, плохого самочувствия ребёнка только в семье. А. С. Макаренко по этому поводу образно сказал, что пока педагоги обвиняют в плохом воспитании родителей, а родители видят причины неуспеха детей в педагогах, результативного воспитания не будет. Лучший способ для воспитателя найти общий язык с родителями воспитанников — проявить интерес к здоровью и развитию конкретного ребёнка. Не следует допускать никаких жалоб на ребёнка и отрицательных характеристик, лучше фиксировать внимание на том особенном, что есть в нём, и удивить этим знанием родителей. Важно убедить их в том, какое значение имеют единые подходы к распорядку дня в семье и детском учреждении, как рационально провести выходные дни, почему вредно закармливание детей сладостями, потакание капризам во время еды, желание как можно больше дать пищи ребёнку, какой вред наносит здоровью ребёнка «укутывание в сто одежек».

Родители должны знать, что малая подвижность не естественна для детей, она имеет причины: нездоровье ребёнка, недостаточный двигательный опыт, отсутствие условий для движений, психологический дискомфорт.

Особого внимания заслуживает проблема закаливания. На конкретных примерах надо убеждать родителей, что любой ребёнок, даже родившийся ослабленным, может и должен стать физически крепким, гармонично развитым, если приложить к этому усилия. Ослабленному и болезненному ребёнку закаливание более необходимо, чем здоровому. Чрезвычайно важна в этом роль здорового образа жизни семьи [5].

Здоровье ребёнка с первых дней жизни зависит от того микросоциума, который его окружает. Это обстоятельство требует от родителей особой ответственности. Часто знания родителей о мерах по сохранению и укреплению здоровья не согласуются с их действиями. Анкетирование родителей, беседы с ними показали: не все осознают, что основы здоровья закладываются в детстве и заботиться о нём необходимо на протяжении всей жизни. Заботу об укреплении здоровья детей считают важным делом 93% респондентов, но только 57% — используют для этого возможности физической культуры.

Сами родители в большинстве случаев самокритично оценивают своё участие в физическом воспитании детей, ссылаясь при этом на ряд причин, которые им мешают.

Семья и детский сад — это тот микроклимат, в котором живёт ребёнок дошкольного возраста, это та среда, в которой он черпает необходимую информацию и адаптируется к жизни в обществе. Однако родители, не владея в достаточной мере знанием возрастных и индивидуальных особенностей развития малыша, порой осуществляют воспитание вслепую, интуитивно. Всё это, как правило, не приносит позитивных результатов.

Для формирования позиции сотрудничества педагогов с детьми и их родителями необходимо создание единого пространства для развития ребёнка, которое должны поддерживать и учреждение дошкольного образования, и семья. Таким образом, поиск эффективных способов сохранения и укрепления здоровья детей дошкольного возраста должен предусматривать повышение роли родителей в оздоровлении детей, приобщении их к здоровому образу жизни, создание традиций семейного физического воспитания [6, с. 29].

Для того чтобы выработать у детей и их родителей валеологическое мышление, направленное на укрепление и сохранение здоровья, педагоги учреждения дошкольного образования должны владеть большим объёмом современных знаний о здоровье, обладать навыками по организации здорового образа жизни детей.

В системе валеологического образования важна мотивация, т. е. выработка у детей дошкольного возраста и их родителей интереса к здоровосозиданию. Мотивы могут быть следующие: познавательный (изучение организма человека и составляющих его здоровья), эстетический (сохранение красивой осанки, хорошего зрения, хорошего самочувствия и настроения), социальный (активное участие в жизни и совместной деятельности со сверстниками и взрослыми), гуманистический (проявление сочувствия и понимания к близким людям, заботы о состоянии своего здоровья, здоровья ребёнка в детском саду и дома) [7, с. 32].

Для формирования у родителей знаний, умений и навыков по различным вопросам сохранения и укрепления здоровья как детей, так и родителей в учреждении дошкольного образования целесообразно использовать разнообразные формы работы, среди которых: общие и групповые родительские собрания, беседы, консультации, тематические выставки литературы, фотовыставки, родительские конференции, круглые столы, совместные спортивные соревнования, досуги, праздники, семейные часы здоровья «Папа, мама, я — здоровая семья» [8].

Воспитателю и родителям надо находить время для ежедневного обмена информацией о здоровье и самочувствии ребёнка в семье и учреждении дошкольного образования. Источником данных для родителей о состоянии здоровья ребёнка может служить информация в родительском уголке. Как отмечает В. А. Шишкина, к сожалению, в учреждениях дошкольного образования материал в них часто носит формальный характер, в нём много штампов и неувязок с насущными оздоровительными задачами. Содержание родительского уголка целесообразно сделать ярким, эмоциональным, где перед родителями чётко поставлена очередная маленькая задача. Вначале это адаптационный период, затем диагностика здоровья, физическое и двигательное развитие детей, далее конкретные вопросы воспитания и развития. Вот примерные темы: «Поможем детям полюбить детский сад», «Какие вы, наши малыши?», «Здоровье детей — забота общая», «Движение для ребёнка — радость, здоровье, развитие», «Двигаемся, играя», «Приобщать к физкультуре с детства». В учреждении дошкольного образования полезно иметь небольшую педагогическую библиотечку, списки популярной литературы по наиболее злободневным вопросам здоровья, можно создать видеотеку по здоровому образу жизни в семье. Совместный просмотр видеофильмов заставляет обсуждать проблемы, искать пути к здоровью ребёнка. Встречи с родителями особенно эффективны, если используются деловые игры: продумываются ситуации, в которых родителям необходимо найти правильный выход, выразить свою позицию, доказать её, решить педагогическую задачу [9].

Заключение. Для формирования позиции сотрудничества педагогов с детьми и их родителями необходимо создание единого пространства для развития ребёнка, которое должны поддерживать и учреждение дошкольного образования, и семья. При условии совместной целенаправленной деятельности может быть обеспечена ориентация на здоровый образ жизни.

Список цитируемых источников

1. Наумчик В. Н., Паздников М. А., Ступакевич О. В. Педагогический словарь. Минск : Адукацыя і выхаванне, 2006. 280 с.
2. Шишкина В. А. Основные подходы к организации личностно ориентированного физического воспитания дошкольников // Актуал. проблемы и тенденции соврем. дошк. образования : сб. науч. ст. Минск : БГПУ, 2008. С. 245—247.
3. Кислякова Ю. Н. Здоровьесберегающая система как фактор развития воспитанников в учреждениях дошкольного образования // Дошк. образование: история и современность : сб. науч. ст. Минск : БГПУ, 2015. С. 114—116.
4. Шишкина В. А. В детский сад — за здоровьем : пособие для педагогов, обеспечивающих получение дошк. образования. Минск : Зор. верас., 2006. 184 с.
5. Там же. С. 83.

6. Жаборт Т., Никифорова Н. Папа, мама, я — здоровая семья // Пралеска. 2014. № 5. С. 29—34.
7. Усс С. Валеология в детском саду // Пралеска. 2014. № 6. С. 32—38.
8. Наумчик В. Н., Паздников М. А., Ступакевич О. В. Педагогический словарь. С. 29.
9. Жаборт Т., Никифорова Н. Папа, мама, я — здоровая семья. С. 84.

УДК 616.31:37 (072)

С. С. Козлова

Государственное учреждение образования «Санаторный ясли-сад № 85 г. Могилёва», Могилёв

ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И ЛЕЧЕБНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК УСЛОВИЕ СОХРАНЕНИЯ И УКРЕПЛЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ ВОСПИТАННИКОВ

Введение. В настоящее время состояние здоровья детей в нашей стране вызывает серьёзную озабоченность общества. По данным Научно-исследовательского института гигиены и охраны здоровья детей и подростков Российской Федерации, 60% детей в возрасте от 3 до 7 лет имеют функциональные отклонения в состоянии здоровья, 10% детей приходят в школу абсолютно здоровыми. Улучшение только медицинского обслуживания не решит проблему здоровья, необходимы совместные усилия родителей, педагогов, медицинских работников.

Воспитать здорового ребёнка в условиях учреждения дошкольного образования возможно лишь в том случае, если осуществляется разноплановая работа по физическому воспитанию и оздоровлению, которая складывается в определённую систему. И наилучшие результаты отмечаются там, где педагоги, родители и медицинские работники действуют согласованно.

Основная часть. Приоритетом в деятельности государственного учреждения образования «Санаторный ясли-сад № 85 г. Могилёва» является взаимодействие медицинских и педагогических работников по сохранению и укреплению здоровья детей. Свою работу мы начинаем задолго до того, как ребёнок попал в учреждение дошкольного образования. В рамках программы взаимодействия «Ладوشка к ладوشке. Мы ждём тебя, малыш» проводим психологическое сопровождение семей с момента зарождения ребёнка и в период раннего детства (такую работу мы проводим с родителями, дети которых посещают наше учреждение дошкольного образования и готовятся к появлению второго ребёнка). Также используем такую форму работы, как патронаж — знакомство с семьёй в домашних условиях. Целью посещения семьи является подготовка родителей и ребёнка к поступлению в учреждение дошкольного образования. Чтобы адаптационный период протекал легко и быстро, мы знакомим родителей с направлением работы учреждения образования, приносим письмо ребёнку «Здравствуй, малыш!», фотоальбом учреждения дошкольного образования «Вот какие малыши, до чего же хороши!», предлагаем родителям информацию «Ваш ребёнок идёт в детский сад», а также приглашаем посетить адаптационную площадку, которую организовываем в летний период на базе учреждения образования.

При поступлении ребёнка в учреждение дошкольного образования педагоги совместно с медицинскими работниками ставят задачу устранить факторы риска, оказывающие негативное влияние на здоровье ребёнка. С этой целью поддерживается тесное сотрудничество с детской поликлиникой: медицинские работники изучают вопросы анамнеза, наследственных заболеваний как будущих воспитанников, так и их родителей, проводится анкетирование для изучения привычек и традиций семей. Анализируя полученные данные, планируем дальнейшую работу, формируем паспорт здоровья ребёнка, который составляет основу нашей мониторинговой деятельности. В паспорте здоровья отражаются анамнестические данные семьи, информация о состоянии здоровья, динамика физического развития, наличие хронических заболеваний, группа здоровья, уровень развития основных движений, физических качеств ребёнка от поступления в дошкольное учреждение до школы. Формируем листок здоровья группы, который предусматривает разработку индивидуальных маршрутов развития и укрепления здоровья ребёнка, мероприятий по профилактике проблем, системную коррекционно-развивающую и оздоровительную работу. Процесс сопровождения рассматривается как совокупность последовательных действий, обеспечивающих развитие здоровой личности ребёнка.

В учреждении образования создана модель оздоровления детей. Два раза в год дети получают комплексное профилактическое лечение: кислородный коктейль, массаж, спелеотерапию по показаниям, физиопроцедуры по показаниям, принятие бани-сауны, лечебная физкультура. Ежегодно в период повышенной заболеваемости респираторными инфекциями, гриппом проводятся групповые чесночные ингаляции, иммуностимулирующая терапия (медицинские препараты, витамины).

Два раза в год медицинскими работниками проводится мониторинг физического развития дошкольников, определяются антропометрические показатели (рост, масса тела, окружность грудной клетки).

Также в целях своевременного выявления отклонения в состоянии здоровья и регулярного контроля за диспансерными больными в учреждении дошкольного образования проводятся углублённые медицинские осмотры детей декретированных возрастов (3 и 6 лет). Бригадой специалистов проводится обследование органов и систем, выявление нарушений опорно-двигательного аппарата, органов зрения, проверка остроты слуха. Данные физического развития позволяют нам судить о влиянии внешних факторов на процессы роста и развития, проводить раннюю диагностику патологических состояний, определять группу здоровья, обеспечивать оптимальную физическую нагрузку.

Особая роль в решении задачи сохранения здоровья воспитанников отводится организации образовательного процесса. Можно с уверенностью сказать, что оздоровительный компонент введён в систему образовательного процесса как обязательный и стал нормой педагогической работы коллектива. В учреждении сложилась определённая система здоровьесбережения, в качестве основных компонентов которой выступают эколого-гигиенические условия, создание здоровьесберегающей среды, психологический комфорт, оптимальная двигательная активность, рациональный распорядок дня, закаливание. Каждый из них одновременно является подсистемой целостного образовательного процесса.

Для создания здоровьесберегающей среды в учреждении дошкольного образования созданы все необходимые условия. Так, оборудована спортивная площадка, где находятся футбольное и баскетбольное поля, туристическая тропа, беговая дорожка, яма для прыжков, имеется спортивный зал с современным гимнастическим оборудованием, в группах достаточно пространства для удовлетворения потребностей в движении. Руками педагогов изготовлены коррекционные дорожки для профилактики плоскостопия, косолапости, лузы для забрасывания мячей, мишени для метания в цель. Очень важным для удовлетворения потребности детей в движении является организация правильного двигательного режима в детском саду и семье. Поэтому была разработана и внедрена в работу учреждения дошкольного образования модель двигательного режима. В неё вошли физкультурно-оздоровительные мероприятия с детьми, утренняя гимнастика, физкультурные занятия, подвижные игры и упражнения на прогулке, гимнастика после дневного сна, закаливание, физкультурные досуги, дни здоровья, физкультурные праздники, совместная физкультурно-оздоровительная работа учреждения образования семьи и школы по вопросам здоровьесбережения.

Педагогами совместно с медицинскими работниками подобран комплекс физкультминуток, дыхательных гимнастик, дидактических игр с движениями в зависимости от вида занятия и его содержания. Традиционным стало привлечение медицинских работников к проведению занятий по здоровому образу жизни, спортивных праздников, дней здоровья.

Одним из важных факторов сохранения здоровья детей является сбалансированное питание. Совместно с руководителем учреждения образования медицинские работники участвуют в контроле организации питания. В учреждении образования разработан мониторинг ежемесячного контроля организации питания, где, согласно графику, медицинские работники осуществляют контроль за соблюдением санитарно-эпидемиологического режима по цехам, за правильностью хранения и сроками реализации продуктов питания, за качеством приготовленной пищи и соблюдением натуральных норм продуктов. По результатам контроля составляется справка, которая заслушивается на совещании, совете по питанию.

Медицинские работники учреждения образования осуществляют профилактическую и санитарно-просветительную работу. В течение года согласно годовому плану проводятся консультации со специалистами, семинары по вопросам сохранения и укрепления здоровья детей. В соответствии с едиными днями здоровья Республики Беларусь разработаны планы мероприятий по каждому из дней, где запланирована работа с детьми, родителями и сотрудниками дошкольного учреждения.

Овладеть знаниями в области здоровья и здорового образа жизни родителям помогает работа клуба «Крепыш», где они обмениваются опытом семейного воспитания, способами оздоровления детей. Медицинские работники на практических занятиях обучают родителей оказанию детям доврачебной помощи в случаях острого заболевания и травм.

Сотрудники медицинской службы в каждой возрастной группе ведут тетради советов и рекомендаций, где родители получают ответ на интересующие их вопросы; ежеквартально выпускают устный журнал «Советы врача педиатра», два раза в год выходит газета для родителей «Содружество».

Заключение. Таким образом, взаимодействие медицинских и педагогических работников является не просто суммой разнообразных форм работы, а комплексом особой поддержки и помощи семье в сохранении и укреплении здоровья детей. Ведь речь идёт о нашем будущем — наших детях.

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

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Согласно Кодексу Республики Беларусь об образовании, дошкольное образование является первой ступенью образовательной системы, в которой важно не только сохранить фундаментальные научные наработки в области воспитания и обучения детей раннего и дошкольного возраста, но и создать необходимые условия, которые помогут педагогам и родителям сформировать полноценную личность, подготовленную как к предстоящему школьному обучению, так и последующей жизни в социуме, одним из важных направлений которого является здоровый образ жизни и обеспечение безопасности жизнедеятельности [1].

Важным направлением работы учреждений дошкольного образования традиционно является поиск оптимальных путей формирования у детей сознательного и ответственного отношения к вопросам личной безопасности и безопасности окружающих. Данная проблема всегда актуальна: появляются новые источники опасности, накапливаются эмпирические знания, развиваются педагогические теории, обогащается культура.

Наиболее незащищённая и уязвимая часть населения — дети. Познавая мир, дети 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 знает о том, что надо делать в той или иной экстремальной ситуации. Чрезвычайным для ребёнка может быть событие, выходящее за рамки привычного быта. В период дошкольного детства одна из наиболее важных задач развития ребёнка — научить его правилам жизни во взрослом мире. Именно взрослые должны помочь ребёнку войти в этот мир с максимальными приобретениями и минимальным риском.

Основная часть. Охрана жизни и здоровья детей — это главная задача, которая стоит перед обществом. Чтобы избежать трагедий с детьми, необходимо соответствующее воспитание и обучение, постоянный контроль за их поведением, т. е. выработка правильного поведения. Только практический опыт позволит приобрести навыки поведения, научит быстро реагировать и правильно действовать. Однако безопасность и здоровый образ жизни — это не просто сумма усвоенных знаний, а стиль жизни, адекватное поведение в различных ситуациях. Очень важно осуществлять планомерную, целенаправленную работу по формированию у дошкольников основ безопасного поведения и культуры безопасности.

Содержание деятельности, направленной на создание условий безопасной жизнедеятельности, представлено в учебной программе дошкольного образования, которая ставит задачу сформировать социальный опыт, личностные качества ребёнка на основе его включения в систему социальных отношений в различных жизненных и игровых ситуациях. В рамках решения данной задачи у детей дошкольного возраста формируются представления о значимости безопасного поведения для охраны жизни и здоровья: правилах дорожного движения, безопасного поведения дома, на улице, в общественных местах, в том числе в экстремальных ситуациях, пожарной безопасности, общения с незнакомыми людьми на улице.

Вопросы привития навыков безопасности детям отражены в научных трудах Н. Н. Авдеевой, Л. П. Анастасовой, К. Ю. Белой, Г. К. Зайцева, В. Н. Зимониной, О. Л. Князевой, Л. А. Кондрыкин-ской, И. Ю. Матасовой, Р. Б. Стеркиной, Л. Г. Татарниковой, Л. Ф. Тихомировой, Т. Г. Хромцовой. Безопасность жизнедеятельности — область научно-практической деятельности, направленная на изучение общих закономерностей возникновения опасностей, их свойств, последствий их влияния на организм человека, основ защиты здоровья и жизни человека, среды его обитания от опасностей, а также на разработку и реализацию соответствующих средств и методов, создание и поддержание здоровых и безопасных условий жизни и деятельности человека.

Потребность в безопасности — одна из базовых потребностей человека. А. Маслоу в ходе многолетних исследований пришёл к выводу о том, что потребность ребёнка в безопасности является

основной и доминирующей, её депривация может затормозить или деформировать его дальнейшее развитие. Автор считает, что после удовлетворения физиологических потребностей их место в мотивационной жизни индивидуума занимают потребности другого уровня, которые в самом общем виде можно объединить в категорию безопасности (потребности в безопасности, стабильности, зависимости, защите, свободе от страха, тревоги и хаоса, потребность в структуре, порядке, законе, ограничениях и др.) [2, с. 13].

Дошкольный возраст — важнейший период, когда формируется человеческая личность и закладываются прочные основы опыта жизнедеятельности, здорового образа жизни. Ребёнок по своим физическим особенностям не может самостоятельно определить всю меру опасности своего существования, поэтому на взрослого человека природой возложена миссия защиты ребёнка. Необходимо воспитывать у детей привычку правильно пользоваться предметами быта, учить бережно обращаться с животными, кататься на велосипеде, объяснять, как надо вести себя во дворе, на улице, дома. Нужно прививать детям навыки поведения в ситуациях, чреватых получением травм, формировать у них представление о наиболее типичных, часто встречающихся ситуациях, необходимо создавать условия для ознакомления детей с различными видами опасностей [3, с. 45].

В образовательном стандарте дошкольного образования Республики Беларусь определены основные составляющие дошкольного воспитания, в которые входит воспитание культуры безопасной жизнедеятельности. Её реализация осуществляется через социально-нравственное и личностное направление развития ребёнка от рождения до школы в образовательной области «Ребёнок и общество» с опорой на следующие образовательные компоненты: безопасность жизнедеятельности, взаимодействие со взрослыми, взаимодействие со сверстниками, адаптивное социальное поведение, представление о себе, представление о других, самоэффективность и самоконтроль, виды детской деятельности. Показатели развития дошкольника в данном направлении раскрывают цель воспитания культуры безопасной жизнедеятельности — познакомить детей с нормами безопасного поведения, сформировать необходимые навыки поведения в экстремальной ситуации с учётом возраста.

Культура безопасности жизнедеятельности ребёнка — это совокупность трёх компонентов: осознанного отношения к жизни и здоровью человека, знаний о безопасности жизнедеятельности человека и умений оберегать, поддерживать жизнь и здоровье. Приобщение к культуре безопасности как компоненту общей культуры является необходимой и важной составляющей социализации ребёнка. Одна из функций культуры — обеспечение безопасности человека и человечества в целом. Важную роль в реализации данной функции играет образование. К. Д. Ушинский писал о том, что образование уменьшает число опасностей, угрожающих нашей жизни, уменьшает число причин страха и, давая возможность измерить опасность и определить её последствия, уменьшает напряжённость страха ввиду этих опасностей.

В качестве первоочередных условий организации безопасности жизнедеятельности детей дошкольного возраста можно выделить следующие: оказание воспитывающего и обучающего воздействия на детей в процессе организованного обучения и самостоятельной деятельности, организация игровых и проблемных ситуаций в целях развивающего взаимодействия между ними, создание развивающей предметно-игровой среды, побуждающей к использованию знакомых правил поведения в самостоятельной и совместной деятельности детей и взрослых [4].

В настоящее время в учебной программе дошкольного образования Республики Беларусь отмечается необходимость готовить воспитанников дошкольных образовательных учреждений к безопасной жизни в реальной окружающей среде — природной, техногенной и социальной. Учебная программа дошкольного образования Республики Беларусь в целях социально-нравственного и личностного развития ребёнка предлагает построение образовательного процесса с учётом видов детской деятельности [5]. Так, в дошкольном возрасте получают развитие основные виды деятельности: игровая, учебная, трудовая, художественная, познавательно-практическая, а также общение. Любой из указанных видов деятельности должен быть использован для обучения детей безопасному поведению. При организации обучения надо не только следовать принципу информативности, но и учитывать чувственные особенности детей данной возрастной группы. Особенность дошкольников такова, что они не любят строгие наказания, нравоучения и предупреждения.

Наиболее эффективной формой ознакомления дошкольников 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.

Наша дальнейшая экспериментальная работа будет направлена на поиск оптимальных путей использования игры в формировании у детей дошкольного возраста культуры безопасной жизнедеятельности.

Заключение. В дошкольном возрасте у детей закладываются первоначальные представления об основах безопасной жизнедеятельности. Педагог должен на личном примере учить детей поведению в той или иной ситуации, учитывая при этом возрастные особенности и уровень развития детей дошкольного возраста, а также используя игру как ведущий вид детской деятельности и оптимальный метод взаимодействия взрослого и ребёнка.

Список цитируемых источников

1. Комарова И. А. Научно-методические основы безопасности жизнедеятельности детей дошкольного возраста // Пралеска. 2015. № 7. С. 8—11.
2. Баева И. А., Волкова Е. Н., Лактионова Е. Б. Психологическая безопасность образовательной среды. М. : Экон-Информ, 2009. 248 с.
3. Морова Н. Воспитание дошкольников — основа создания безопасной среды для малышей // Соц. педагогика в России. 2013. № 3. С. 45—54.
4. Комарова И. А. Научно-методические основы безопасности жизнедеятельности детей дошкольного возраста.
5. Учебная программа дошкольного образования / М-во образования Респ. Беларусь. Минск : НИО : Аверсэв, 2013. 416 с.

УДК 616.31:37 (072)

Е. А. Лобковская

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

ЗДОРОВЬЕ КАК ЖИЗНЕННАЯ ЦЕННОСТЬ

Введение. Здоровье — индивидуальная и социальная ценность высшего ранга. Оно не может быть заменено или вытеснено никакой другой ценностью или интересом без существенного ущерба для полноты существования индивида. В то же время дефицит здоровья налагает серьезные ограничения на возможности индивидуального и социального функционирования. Часто в качестве основных причин нездоровья указывают внешние факторы: медицину, экологию, питание. Однако главная причина заключается в отсутствии целенаправленной деятельности самого человека по укреплению здоровья.

Основная часть. Ценности — это жизненная и практическая ориентация человека, без чего личность не мыслит полноценной жизни. Они обеспечивают интеграцию общества, помогая индивидам осуществлять социально одобряемый выбор своего поведения. Базовые ценности индивида формируются в период первичной социализации и обычно остаются достаточно стабильными, претерпевая изменения лишь в кризисные периоды жизни человека и его социальной среды. Эти изменения касаются преимущественно структуры ценностей, т. е. перемещений, рангов, когда одни ценности получают более высокий статус, другие — становятся менее значимыми [1, с. 53].

Основы ценностного подхода к здоровью были сформулированы болгарскими (П. Михайлов, М. Попов) и российскими (А. Я. Иванюшкин, А. М. Изуткин, В. П. Петленко, А. Ф. Полис) учёными. Обычно выделяют три уровня ценности здоровья: биологический (здоровье как саморегулирующаяся адаптирующаяся система организма), социальный (здоровье как мера социальной активности индивида), психологический (здоровье не как отсутствие болезни, а как стратегия её преодоления) [2, с. 65].

Специфика ценности здоровья как феномена заключается в её латентном характере: большинство людей осознаёт ценность здоровья только тогда, когда оно находится под угрозой. Подобное отношение человека к своему здоровью свидетельствует о существовании ценности здоровья как объективного явления и как его отражения в сознании субъекта.

На уровне индивидуального сознания здоровье как феномен характеризуется тремя специфическими чертами: 1) тесной взаимосвязью субъективно-объективных характеристик; 2) постоянным наличием данной ценности (наряду с ценностью человеческой жизни); 3) долгосрочностью изменения состояния здоровья.

Под субъективно-объективными характеристиками понимается взаимосвязь объекта (здоровье) и субъекта (отношение к здоровью) в ситуации, когда объект является неотъемлемой частью субъекта. Объективная сторона ценности здоровья возникает с момента осознания человеком своего существования и сохраняется до его смерти. При этом люди привыкают к обладанию этой жизненно важной ценностью и обнаруживают её значимость только в случае утраты. Долгосрочное изменение состояния здоровья предполагает способность здоровья постепенно латентно ухудшаться (в отличие от резких потерь, например, работы, денег, семьи). Поэтому здоровье воспринимается индивидом как ресурс, который может быть использован для получения других ценностей (денег, работы, любви) [3, с. 96].

Принципиально важным моментом является обусловленность индивидуальной ценности здоровья ценностью этого феномена на уровне общественного сознания. На этом уровне здоровье рассматривают как социальную, политическую и экономическую ценность. С государственной точки зрения здоровье является, прежде всего, политической и экономической ценностью, а состояние здоровья нации обуславливает национальную безопасность и уровень развития экономики. Ценность здоровья в различных экономических системах реализуется в соответствии с доминирующим консенсусом ценностей. В США, где система здравоохранения имеет преимущественно частнопредпринимательский характер, здоровье

как сугубо инструментальная ценность достигается за счёт высокого уровня доходов. Быть здоровым престижно, и каждый лично отвечает за своё здоровье. В западноевропейских странах медицинская помощь является видом социального страхования, и уровень здоровья основывается на «принципе солидарности» — перераспределении финансовых ресурсов от материально обеспеченных здоровых членов общества к социально незащищённым слоям населения [4, с. 73].

Индивидуальная ценность здоровья в зависимости от психосоматического и психологического состояния индивида может быть как фундаментальной, так и инструментальной. Для здорового человека здоровье — это возможность полноценной жизни, т. е. инструментальная ценность. Для пожилого, больного человека здоровье нередко становится главным в жизни, т. е. фундаментальной ценностью. Если же такого рода ценность характерна для здорового человека, то это свидетельствует о гипертрофированном чувстве самосохранения, не имеющего позитивно-ценностного содержания [5, с. 78].

Социально-экономические изменения, которые происходят в 2000 годы в Республике Беларусь, внесли существенные коррективы в иерархию ценностей. Система здравоохранения практическими действиями (оказание платных медицинских услуг, высокие цены на лекарства) реально повлияла на изменение ценности индивидуального здоровья, поставив белорусов перед фактом: забота о здоровье — это дело индивида, а не государства. Но данный факт пока не до конца осознан населением.

Сегодня на фоне декларируемого конституционного права каждого человека на здоровье фактически отсутствуют необходимые условия для соответствующего самосохранительного поведения. Как считает И. Н. Веселкова, «современному обществу свойственна глубоко деформированная система ценностей, в которой ценности здоровья и жизни отдельного человека занимают слишком незначительное место, чтобы они были способны мобилизовать необходимые экономические ресурсы и социальную энергию на свою защиту» [6, с. 164]. Как следствие этой ситуации — изменение структуры основных жизненных ценностей (особенно у молодёжи).

В целях выяснения, на каком месте у студентов первых курсов в общей структуре ценностей находится ценность «здоровье», проведено анкетирование 75 студентов факультета педагогики и психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет».

В результате анализа суждений студентов были определены ценности, которые вносят смысл в жизнь. Ценности социального взаимодействия являются основными для первокурсников: любовь — 31,2%, дружба — 23%, семья — 16,8%. Здоровье является ценностью лишь для 14,6% опрошенных. Большую значимость студенческая молодёжь придаёт материальному обеспечению (5,2%), чем духовным ценностям (2,4%). Упала значимость и учёбы (4,8%). Для первокурсников малозначительны такие ценности, как продуктивная жизнь (1%), уверенность в себе, которая включает внутреннюю гармонию, свободу от внутренних противоречий, сомнений (1%).

Анализ суждений также показал, что, к сожалению, лишь небольшое количество первокурсников придерживается гигиенических и профилактических норм здорового образа жизни, необходимых даже для минимального обеспечения хорошего самочувствия. Было выявлено, что, отвечая на вопрос «Что Вы делаете для сбережения своего здоровья?», только 8,1% респондентов соблюдают всегда правила личной гигиены, 2,5% — проходят ежегодно медицинское обследование, 29% — ведут здоровый образ жизни. Также малое внимание уделяется рациональному питанию (10%). Опрошенные первокурсники (50,4%) считают, что быть здоровым — значит заниматься спортом.

Анализ показал, что ценность «здоровье» не стала фактом сознания и тем более поведения. Для большинства первокурсников в настоящее время не характерен взгляд на здоровье как на состояние полного физического, душевного и социального благополучия, как определяет его Всемирная организация здравоохранения.

Заключение. В результате анализа суждений студентов были определены ценности, которые являются приоритетными в жизни молодых людей. Ценности социального взаимодействия являются основными для первокурсников: любовь, дружба, семья. Здоровье — это ценность, предполагающая морально-этические подходы к её пониманию. Именно здоровье позволяет человеку реализовать определённый набор физических, духовных и социальных возможностей, в той или иной мере реализовать свой человеческий потенциал. Валеологическое информирование, вовлечение в деятельность по самооздоровлению являются условиями формирования правильной ценностной структуры и будут способствовать смещению ценности «здоровье» в ценностной структуре личности на первое место.

Список цитируемых источников

1. Добротворская С. Г. Ориентация старшеклассников и студентов на здоровый образ жизни : учеб. пособие. Казань : Казан. ун-т, 2001. 156 с.
2. Петленко В. П., Давиденко Д. Н. Этюды валеологии. Здоровье как человеческая ценность. СПб. : Балт. пед. акад., 1998. 120 с.
3. Купчинов Р. И. Формирование здорового образа жизни студенческой молодёжи : пособие для преподавателей и кураторов сред. спец. и высш. учеб. заведений. Минск : ИВЦ Минфина, 2004. 211 с.
4. Проблемы здорового образа жизни и настроение современного школьника // Здоровый образ жизни как молодёж. проблема: регион. аспекты / М. Н. Хурс [и др.]. Минск : ИСПИ, 2002. 108 с.
5. Шаталов А. Т. Философия здоровья : пед. труд. М., 2001. 242 с.
6. Веселкова И. Н., Комаров Ю. Как сохранить нацию. М. : Академкнига, 2002. 432 с.

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ СТУДЕНТОВ ВО ВЗАИМООТНОШЕНИЯХ С ОКРУЖАЮЩИМИ

Введение. Высокая социально-экономическая значимость здорового образа жизни личности обуславливает необходимость нормативного регулирования процесса его формирования на всех уровнях управления. Для студентов проблема их здоровья приобретает особое значение во время обучения в учреждении высшего образования. Это отражено в государственных программах и правовых актах по формированию здорового образа жизни населения Республики Беларусь: Законе Республики Беларусь «О здравоохранении», президентской программе «Дети Беларуси», республиканской программе «Молодёжь Беларуси», государственной программе по формированию здорового образа жизни населения Республики Беларусь и других документах. Эта же проблема актуализируется в Концепции национальной стратегии устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь до 2030 года. Студенты признаются наиболее перспективной возрастной категорией в процессе формирования здорового образа жизни, поскольку именно в этом возрасте происходит усвоение основных объёмов информации, вырабатываются фундаментальные жизненные стереотипы, происходит интенсивная работа по формированию личности, выработке стиля поведения, образа жизни. В результате остро стоит вопрос о создании благоприятных условий для индивидуализации образа жизни студентов, о формировании ответственного отношения к своему здоровью как профессионально значимому свойству.

Основная часть. Анализ научной литературы позволил нам выделить контекстуальные смыслы, которые содержательно наполняют понятие «здоровье» и в соответствии с формами бытия человека отражают различные аспекты его жизнедеятельности: биологический, психологический, духовный, социальный. Здоровье — это интегративная характеристика личности; социальная базовая, жизненная ценность; компонент человеческого счастья; смысл жизни человека; результат самопознания и собственной деятельности; мера трудоспособности и социальной активности, деятельного отношения к миру; состояние душевного благополучия. Из всего многообразия смыслов здоровья нами выделены те, которые отражают его педагогический аспект, выражающийся в педагогическом ориентировании личности на сохранение и укрепление здоровья как важнейшей жизненной ценности.

Причин неблагополучия в здоровье человека много, основная из них — в неправильном образе жизни. Здоровый образ жизни — это привычное использование форм и способов повседневной жизнедеятельности, которые укрепляют и совершенствуют резервные возможности организма человека, обеспечивая ему успешное выполнение своих социальных и профессиональных функций. Этим объясняется необходимость формирования у подрастающего поколения физического, нравственного и социально-психологического здоровья как основы социальной зрелости, адаптации личности в обществе [1, с. 43].

Однако, несмотря на то, что государством затрачиваются значительные средства на создание благоприятных условий для воспитания здорового поколения и значительные достижения в медицине, здоровье и физическое состояние молодёжи существенно не улучшаются. По данным исследований, только 20% студенческой молодёжи считаются практически здоровыми. Разница между биологическим и паспортным возрастом отличается в сторону увеличения у юношей от 8,4 до 11,3 и у девушек от 5,8 до 9,3 лет [2, с. 3]. В каждом человеке заложен потенциал здоровья, но этот потенциал может быть реализован по-разному под влиянием индивидуальных особенностей и тех социальных условий, в которых формируется личность. Поэтому проблему здоровья студенческой молодёжи по степени значимости следует рассматривать в контексте общей концепции охраны здоровья нации.

Известно, что вхождение в самостоятельную жизнь в обществе, начало собственной индивидуальной биографии не проходит гладко и бесконфликтно. Процесс обучения в учреждении высшего образования обычно сопровождается отрицательными переживаниями, связанными с неподготовленностью к самостоятельности в учёбе, неумением осуществлять самоконтроль поведения и деятельности, поиском оптимального режима труда и отдыха в новых условиях, налаживанием быта и самообслуживания, выстраиванием здоровых отношений с окружающими. В поведении юношей и девушек проявляется внутренняя неуверенность в себе, сопровождающаяся иногда внешней агрессивностью, чувством непонятности и даже представлением о собственной неполноценности [3, с. 54].

Студентам трудно перестроиться без посторонней помощи, у них проявляется чувство тревожности. По данным, около 40% студентов с большим трудом выходят из этого кризиса [4, с. 76]. Именно у них формируются различные виды отклонений в учебной и социальной деятельности, что в дальнейшем приводит к осложнению взаимоотношений со сверстниками и преподавателями, становится причиной вовлечённости в различного рода асоциальные группы, привыкания к курению, алкоголю.

В студенческом возрасте наиболее сильна потребность в самореализации — освоении социального пространства. Самореализация — это главная жизненная задача человека — «дать жизнь самому себе, стать тем, чем он является потенциально. Самый важный плод его усилий — его собственная личность» [5, с. 49]. Для самоактуализирующихся людей характерно чувство общности с человечеством. Самоактуализирующиеся люди и всеобъемлющие межличностные отношения неразрывно связаны. Они способны к большой самоотдаче, любви, более полному выходу за границы своего «Я» [6, с. 165].

Человек, осознающий свои силы и плодотворно их использующий на построение здоровых отношений с окружающим миром, обретает новые силы, веру, радость, ему меньше грозит отчуждение от самого себя. Таким образом, «уважение к жизни других и своей собственной — это один из путей, чтобы самореализоваться в жизни, и условие здоровья» [7, с. 98].

Эмоциональной составляющей жизни студентов являются страхи, которые мешают самореализации молодых людей и оказывают негативное влияние на здоровье: сердечнососудистую систему, надпочечники, репродуктивную систему и иммунитет. Страх — то чувство, которое обедняет личность.

В целях выяснения, чего больше всего боятся студенты, нами проведён контент-анализ суждений 115 студентов факультета педагогики и психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет». Установлено, что 65,7% опрошенных боятся одиночества, 44,3% — становиться взрослыми, 15,4% — потерять близких людей, 11,8% — опасаются за сдачу сессии, 7,1% — боятся серьёзных болезней.

Контент-анализ суждений «Что значит для Вас одиночество?» показал следующее: на первом месте по значимости у студентов стала проблема взаимопонимания (39,7%), проблема доверия и искренности — 28,4%, проблема нахождения общих интересов — 18,6%. Невозможность поделиться с другими своими мыслями, чувствами из-за трудности устанавливать контакт называют 13,3% студентов.

Заключение. Боязнь одиночества является рефлексией на кардинальные перемены, происходящие в жизни студента. Оказываясь в новом обществе, вдалеке от родителей и друзей, он наиболее сильно ощущает отчуждение, разобщённость и равнодушие к себе со стороны общества. Неуверенность в собственных силах, боязнь жизненных неудач порождает опасение не достигнуть поставленных в жизни целей. Характерной реакцией на неуспех для большинства студентов является отказ от конструктивных действий, что повышает вероятность затягивания периода переживания одиночества, т. е. социально-психологического неблагополучия.

Перед учреждениями высшего образования, профессорско-преподавательским составом учебных заведений стоит задача сформировать толерантное отношение к другим точкам зрения, умение создавать гуманные отношения с окружающими, продуктивно относиться к критическим замечаниям в свой адрес, умение находить положительное в несимпатичном тебе человеке.

Тема здоровьеразрушающего образа жизни (неумение управлять эмоциями, страх одиночества) должна конкретизироваться в различных формах валеологического просвещения: устном журнале, беседе, обсуждении публикаций, рассмотрении примеров из жизни знаменитых людей. Проведение тренингов социальных умений, диспутов, бесед позволит развить способность самостоятельного анализа характера отношений между людьми, улучшить эмоциональное состояние студентов, сформировать опыт углублённого самопознания, установку на позитивную самоподдержку.

Список цитируемых источников

1. Вайнер Э. Н. Валеология : учеб. для вузов. 3-е изд. М. : Флинта : Наука, 2005. 416 с.
2. Тимошенко В. В. Основы формирования здорового образа жизни у студенческой молодежи Беларуси и Польши : моногр. / под общ. ред. В. В. Тимашенкова, Ю. Татарчука. Минск : БИП, 2006. 73 с.
3. Дьяченко М. И. Психология высшей школы. Минск : Харвест, 2006. 416 с.
4. Мисяченко Г. С. О некоторых аспектах формирования здорового образа жизни // Здар. лад жыцця. 2005. № 4. С. 74—78.
5. Fromm E. Man for Himself: An Inquiry Into the Psychology of Ethics. New York : Henry Holt and Company, 1990. 272 p.
6. Гроф С. Путешествие в поисках себя / пер. с англ. Н. И. Папуш. М. : Ин-т психотерапии, 2001. 336 с.
7. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М. : Мысль, 1991. 229 с.

СІСТЭМА РАБОТЫ ВА ЎСТАНОВЕ ДАШКОЛЬНОЙ АДУКАЦЫІ ПА ЗДAROЎЕЗБЕРАЖЭННІ І БЯСПЕЧНАЙ ЖЫЦЦЯДЗЕЙНАСЦІ ДЗЯЦЕЙ

Уводзіны. Работа па забеспячэнні здароўеберагаючай і бяспечнай жыццядзейнасці дзяцей ва ўстанове дашкольнай адукацыі шматгранная, змястоўная. Дзейнасць педагогаў накіравана на выкананне асноўных функцый дашкольнай адукацыі: стварэнне спрыяльных умоў для жыццядзейнасці дзяцей; ахову іх жыцця і ўмацаванне здароўя; фарміраванне ў выхаванцаў асноў здаровага ладу жыцця, навываў бяспечных паводзін у розных сферах жыццядзейнасці (дома, на вуліцы, у дзіцячым садзе і г. д.) [1, с. 48].

Ажыццяўленне гэтай работы дазваляе ствараць умовы, неабходныя для ўсебаковага развіцця дзіцяці, гібкай адаптацыі ва ўстанове дашкольнай адукацыі, укаранення ў практыку работы аздаруленчых метады і тэхналогій, распрацоўкі гібкіх рэжымаў дня. Гэта дасягаецца шляхам рацыянальнай рэгламентацыі ўсяго адукацыйнага і выхаваўчага працэсу, аб'ёму матэрыялу, зместу дзейнасці, стварэння псіхалагічнага камфорту, развіваючага прадметна-гульнёвага асяроддзя [2].

Асноўная частка. Здароўеберагаючы педагогічны працэс у дзіцячым садзе — гэта працэс выхавання і навучання дзяцей дашкольнага ўзросту ў рэжыме здароўеберажэння і здароўеўзбагачэння; працэс, накіраваны на забеспячэнне фізічнага, псіхічнага і сацыяльнага дабрабыту дзяцей.

Да асноўных напрамкаў аздаруленчай дзейнасці ва ўстанове дашкольнай адукацыі адносяцца наступныя: арганізацыя санітарна-эпідэміялагічнага рэжыму і стварэнне гігіенічных умоў жыццядзейнасці дзяцей; арганізацыя здаровага збалансаванага харчавання; забеспячэнне псіхалагічнай бяспекі дзяцей у час знаходжання іх у дзіцячым садзе; арганізацыя прафілактычнай работы з дзецьмі; фізічнае выхаванне дзяцей [3].

Захаваць і ўмацаваць здароўе дзяцей непрыста. Забеспячэнне здароўя дзяцей залежыць ад стварэння здароўеберагаючай сістэмы, аптымальных умоў развіцця прадметна-гульнёвага асяроддзя. Гэта магчыма пры правільнай арганізацыі адукацыйнай, аздаруленчай і выхаваўчай работы, правядзенні прафілактычных мерапрыемстваў. Калектыву дзяржаўнай установы адукацыі «Навамышскі яслі-сад» імкнецца ствараць спрыяльныя ўмовы для здароўя і развіцця дзіцяці, зніжэння ўзроўню прастудных захворванняў. Для паспяховага рашэння гэтых задач ёсць неабходныя ўмовы: фізкультурна-музычная зала, якая забяспечана неабходным абсталяваннем; спартыўная пляцоўка; цэнтры рухальнай актыўнасці ў групах, дзе ёсць неабходны спартыўны інвентар (як традыцыйны, так і нетрадыцыйны); кабінет настаўніка-дэфектолага; кабінет педагога-псіхолога. У групах створаны камфортны, спрыяльны мікраклімат, які садзейнічае развіццю ўпэўненай у сабе асобы, устойлівай да стрэсаў, забяспечваецца атмасфера эмацыянальнага дабрабыту дзяцей. Укараненне здароўеберагаючых тэхналогій (І. У. Жытко, Дз. М. Дубініна, А. В. Гарбатава, Н. С. Старжынская, Л. С. Хадановіч, В. А. Шышкіна) дазваляе больш прадуктыўна працаваць педагогічнаму калектыву.

Пры арганізацыі адукацыйнага працэсу педагогамі акцэнт робіцца на інтэграцыю розных відаў дзейнасці ў працэсе адукацыі і выхавання; педагогіку супрацоўніцтва ва ўзаемадзеянні з дзецьмі, што дазваляе пераадолюваць стэрэатыпы вучэбна-дысцыплінарнай мадэлі адукацыйнага працэсу; скарачэнне колькасці заняткаў за кошт комплекснасці іх зместу; стварэнне развіваючага прадметна-прасторвага і сацыяльнага асяроддзя; гібкасць форм і метадаў работы выхавальніка, перавага работы з малымі групамі і індывідуальнай работы з дзецьмі, што спрыяе станаўленню іх сацыяльнага вопыту; адыход ад жорстка рэгламентаваных формаў навучання і выхавання дзяцей [4, с. 6].

Ва ўстанове дашкольнай адукацыі працуе «Мацярынская школа» для дзяцей ва ўзросце ад 2 да 3 гадоў, якія не наведваюць дашкольную ўстанову. Мы надаём вялікую ўвагу рабоце з дзецьмі ў адаптацыйны перыяд, таму што гэта аказвае ўплыў на фізічнае і псіхічнае здароўе дзяцей, стараемся ствараць умовы, набліжаныя да хатніх, арганізуем аптымальны распарадак дня, праводзім кансультацыі з бацькамі па арганізацыі рэжыму дня, харчавання, адзення дзяцей. Педагогі імкнуцца забяспечыць псіхалагічны камфорт для кожнага дзіцяці з дапамогай індывідуалізацыі і дыферэнцыяцыі рэжымных працэсаў. У гэтым ім аказвае дапамогу педагог-псіхолог і настаўнік-дэфектолаг, выкарыстоўваючы разнастайныя метады і формы работы [5].

Музыкатэрапія дазваляе дзецям лепш адпачыць, аднавіць сілы, палепшыць настрой. Добрая мелодыя дае дзіцяці задавальненне, запавольвае пульс, павялічвае сілу сардэчных скарачэнняў, садзейнічае паліпшэнню выканання якасці рухаў не толькі на музычных занятках, але і пры арганізацыі і правядзенні фізкультурна-аздаруленчай работы, аказвае добры ўплыў на псіхічны стан дзяцей.

Казкатэрапія выкарыстоўваецца пры рабоце з дзецьмі настаўнікам-дэфектолагам. Дыхальная гімнастыка, моўныя гульні, комплексы практыкаванняў на развіццё дробнай матарыкі, гімнастыка для вачэй, фізкультхвілінкі, хвілінкі цішыні, пальчыкавая гімнастыка, псіхагімнастыка, рэлаксацыя, сама-масаж — усё гэта садзейнічае якаснаму адукацыйнаму працэсу. У кожны від дзейнасці ўключаюцца практыкаванні, гульні, якія накіраваны на ўмацаванне і здароўезберажэнне дзяцей. Яны праводзяцца ў вольным тэмпе без прымусу.

На перспектыву распрацавана праграма «Здароў'е», якая дапамагае комплексна вырашаць задачы стварэння і выкарыстання сістэмы здароўезберажэння і здароўеўмацавання праз укараненне комплекснага медыка-псіхалагічнага і педагагічнага суправаджэння дзіцяці. У журнале «Маніторынг фізічнага развіцця дашкольніка» адзначаюцца захворванні кожнага дзіцяці, пропускі па хваробе, групы здароўя, распрацавана індывідуальная работа з кожным дашкольнікам у гэтым напрамку. Гэта дапамагае педагогам планаваць фізкультурна-аздараўленчую і адукацыйна-выхаваўчую дзейнасць.

Важнай неабходнай умовай для развіцця выхаванцаў, умацавання іх здароўя з'яўляецца фізкультурна-аздараўленчая работа ў дашкольнай установе, мікраклімат у групах і сумесная работа педагагічнага калектыву, медыцынскага персаналу. Фізкультурна-аздараўленчая работа праводзіцца ў адпаведнасці з нарматыўнымі актамі Рэспублікі Беларусь, рэкамендацыямі Міністэрства адукацыі, Міністэрства аховы здароўя, вучэбнай праграмы дашкольнай адукацыі. Сістэматычная работа па фізічным выхаванні ўключае ў сябе штодзённую ранішнюю гімнастыку, фізкультурныя заняткі, заняткі на свежым паветры. Спартыўныя святы, забавы дапамагаюць вырашэнню задач аздараўлення дзяцей. Традыцыйныя фізкультурныя заняткі чаргуюцца з комплекснымі, сюжэтнымі, гульнёвымі, заняткамі з выкарыстаннем спартыўных комплексаў, нестандартнага абсталявання. Разнастайнасць форм фізкультурных заняткаў садзейнічае развіццю рухальнай актыўнасці дзяцей, іх індывідуальных асаблівасцей, умацаванню мускулатуры. Для кожнага выхаванца вызначана аптымальная нагрузка, прадуманы прыёмы актывізацыі мыслення і ўзаемаадносін паміж дзецьмі. Праводзіцца індывідуальная і карэкцыйная работа з дзецьмі. Вялікая ўвага надаецца прафілактыцы плоскаступовасці і фарміраванню правільнай паставы выхаванцаў. З дапамогай спецыяльных комплексаў практыкаванняў умацоўваем дыхальную сістэму, праводзім загартоўваючыя працэдуры: хадзьба басанож, паветраныя ванны ў цяні дрэў, паступовыя сонечныя ванны ў летні перыяд, сон з доступам свежага паветра; прафілактычныя, аздараўленчыя метады (паласканне рота кантраснай вадой, дыхальная і зрокавая гімнастыка). Клопату аб псіхалагічным дабрабыце выхаванцаў садзейнічаюць камфортныя бытавыя ўмовы, куткі рэлаксацыі ў групах.

Такая сістэма работы накіравана на ўмацаванне здароўя дзяцей. На працягу апошніх гадоў ідзе тэндэнцыя стабілізацыі і зніжэння колькасці прастудных захворванняў.

Арганізацыя бяспечнай жыццядзейнасці дашкольнікаў — яшчэ адзін важны аспект у выхаванні здаровага дзіцяці. Ва ўстанове дашкольнай адукацыі рэгулярна праводзіцца работа па навучанні дашкольнікаў правілам бяспекі жыццядзейнасці. Работа па выхаванні правіл бяспечных паводзін дзяцей (на вуліцах, дома, з незнаёмымі людзьмі, з жывёламі і г. д.) праводзіцца планава, сістэматычна, пастаянна. Яна ахоплівае ўсе віды дзіцячай дзейнасці з тым, каб атрыманыя тэарэтычныя веды дзіця пражывала праз прадуктыўную дзейнасць і затым рэалізоўвала ў гульнях і штодзённым жыцці за межамі дзіцячага садка.

З дашкольнікамі праводзяцца заняткі, гульні, забавы па навучанні асновам бяспечнай жыццядзейнасці. У групах абсталяваны інфармацыйныя стэнды, якія ўключаюць у сябе інфармацыю па бяспечнай жыццядзейнасці выхаванцаў, арганізуюцца выставы малюнкаў, выпуск газет.

Ва ўстанове дашкольнай адукацыі пастаянна вядзецца праца па прафілактыцы траўматызму і няшчасных выпадкаў. Яна ўключае ў сябе наступныя мерапрыемствы: сістэматычны інструктаж з работнікамі па арганізацыі аховы жыцця і здароўя выхаванцаў; штодзённый кантроль бяспечнага асяроддзя знаходжання выхаванцаў у дзіцячым садзе; прафілактычную дзейнасць з бацькамі па арганізацыі бяспечнай жыццядзейнасці дзяцей за межамі ўстановы дашкольнай адукацыі; кантроль за выкананнем правіл і паграбаванняў аховы працы, пажарнай і антытэрарыстычнай бяспекі, санітарна-гігіенічных нормаў усімі супрацоўнікамі ўстановы дашкольнай адукацыі.

Заклучэнне. Створанае здароўезберагаючае і бяспечнае асяроддзе, комплексны падыход і фізкультурна-аздараўленчая работа станоўча ўплываюць на здароўе выхаванцаў. Прымяненне ў рабоце ўстановы дашкольнай адукацыі здароўезберагаючых тэхналогій дазваляе павысіць выніковасць ўсяго адукацыйнага і выхаваўчага працэсу, сфарміраваць ва ўсіх удзельніках працэсу каштоўнасныя арыентацыі, накіраваныя на захаванне і ўмацаванне здароўя дзяцей.

Вынікі стварэння здароўезберагаючай сістэмы ва ўстанове дашкольнай адукацыі заключаюцца ў сістэматычным пошуку новых форм і метадаў работы з дзецьмі, педагогамі, бацькамі; стварэнні ў групах умоў для аптымізацыі дзейнасці выхаванцаў на працягу дня; умацаванні здароўя дзяцей, зніжэнні ўзроўню захворванняў, адсутнасці дзяцей з цяжкімі захворваннямі; стварэнні атмасферы псіхалагічнага камфорту ў групах, калектыве; павышэнні ўзроўню ведаў, уменняў дзяцей па арганізацыі бяспечных умоў жыцця; павышэнні інфармаванасці, зацікаўленасці і адказнасці бацькоў аб арганізацыі рацыянальнага рэжыму дня і харчавання.

1. Лобынько Л. В., Ульянова О. А. Обеспечение здоровьесберегающего процесса воспитания и обучения детей дошкольного возраста. Минск : Зор. верас., 2006. 80 с.
2. Макаренкова Г. Г. Здоровьесберегающие системы в современном дошкольном учреждении // Пралеска. 2004. № 6.
3. Вучэбная праграма дашкольнай адукацыі. Мн. : Нац. ін-т адукацыі, 2012. 407 с.
4. Макаренкова Г. Г. Путь к здоровью и эмоциональному благополучию. Организация здоровьесберегающего процесса воспитания и обучения детей в дошкольных учреждениях Республики Беларусь // Пралеска. 2004. № 8.
5. Вучэбная праграма дашкольнай адукацыі.

УДК 37.037.1

Т. С. Новаш, А. И. Самусик

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ ПОЗИЦИИ СОЗИДАТЕЛЯ В ОТНОШЕНИИ СВОЕГО ЗДОРОВЬЯ

Введение. Здоровый образ жизни является основой для гармоничного развития ребёнка, причём, чем в более раннем возрасте человеку начинают прививаться здоровые привычки и порядки, тем более эффективным становится воспитание здорового образа жизни. Видеть ребёнка умным, здоровым и красивым — желание каждого, кто находится с ним рядом, кого волнует и заботит его будущее.

Согласно определению Всемирной организации здравоохранения, здоровье — это состояние полного физического, психического и социального благополучия. В современном обществе должен быть создан приоритет здоровья, который формируется в сознании людей, начиная с дошкольного возраста. Дошкольный возраст считается наиболее важным для развития ребёнка. В этот период закладываются основы его здоровья. Не создав фундамент здоровья в дошкольном детстве, трудно сформировать здоровье в будущем. Здоровье — это базовая ценность и необходимое условие полноценного психического, физического и социального развития ребёнка [1, с. 13]. Задача формирования культуры здоровья актуальна, своевременна и достаточно сложна именно в раннем возрасте. Как укрепить и сохранить здоровье наших детей? Каким образом способствовать формированию физической культуры ребёнка? Как привить навыки здорового образа жизни? Когда это надо начинать?

Основная часть. Дошкольный возраст является решающим в формировании фундамента физического и психического здоровья. Ведь именно до семи лет идёт интенсивное развитие органов и становление функциональных систем организма, закладываются основные черты личности, формируется характер. Важно на этом этапе сформировать у детей базу знаний и практических навыков здорового образа жизни, осознанную потребность в систематических занятиях физической культурой и спортом. Искусство долго жить состоит, прежде всего, в том, чтобы научиться с детства следить за своим здоровьем. То, что упущено в детстве, трудно наверстать. Поэтому приоритетным направлением в дошкольном воспитании сегодня является повышение уровня здоровья детей, формирование у них навыков здорового образа жизни, а также устойчивой потребности в регулярных занятиях физическими упражнениями. Данные разных исследований показывают, что за последнее время число здоровых дошкольников уменьшилось в пять раз и составляет лишь 10% от контингента детей, поступающих в школу. Вместе с тем по-прежнему наблюдается «перекосяк» образовательных программ дошкольных учреждений в сторону предметной подготовки к школе, что не обеспечивает формирования тех качеств личности, которые помогают ребёнку учиться: в школу приходят дети читающие, считающие, но имеющие скудный сенсорный опыт. Особо следует отметить отсутствие у детей физических качеств (усидчивости, умения напрягаться без ущерба для здоровья, элементарно корректировать своё эмоциональное состояние, переключаться с одной деятельности на другую), т. е. тех показателей, которые тесно связаны с самовоспитанием [2].

Привычка к здоровому образу жизни — главная, основная, жизненно важная; она аккумулирует в себе результат использования средств физического воспитания в целях решения оздоровительных, образовательных и воспитательных задач. Поэтому дошкольное учреждение и семья призваны в дошкольном детстве заложить основы здорового образа жизни, используя различные формы работы. И именно в семье, в детском образовательном учреждении на ранней стадии развития ребёнку должны помочь как можно раньше понять непреходящую ценность здоровья, осознать цель его жизни, побудить малыша самостоятельно и активно формировать, сохранять и приумножать своё здоровье. Зачастую у детей отсутствует заинтересованность в занятиях оздоровительного характера. Это связано с тем, что, во-первых, рекомендации по здоровому образу жизни насаждаются детям чаще всего в назидательной категорической форме и не вызывают у них положительных эмоциональных реакций,

а во-вторых, сами взрослые редко придерживаются указанных правил в повседневной жизни, и дети хорошо это видят. Кроме того, выполнение необходимых правил здорового образа жизни требует от человека значительных волевых усилий, что крайне затруднительно для ребёнка-дошкольника, имеющего недостаточно сформированную эмоционально-волевою сферу. Чтобы активно влиять на позицию ребёнка по отношению к собственному здоровью, нам, воспитателям, необходимо знать, прежде всего, что само состояние здоровья формируется в результате взаимодействия внешних (природных и социальных) и внутренних (наследственность, пол, возраст) факторов.

Выделяется несколько компонентов здоровья: соматическое (текущее состояние органов и систем организма человека, основу которого составляет биологическая программа индивидуального развития), физическое (уровень роста и развития органов и систем организма), психическое (состояние психической сферы, основу которой составляет состояние общего душевного комфорта), нравственное здоровье (основу определяет система ценностей, установок и мотивов поведения человека в обществе) [3, с. 115].

Здоровье на 20% зависит от наследственных факторов, на 20% — от условий внешней среды, т. е. экологии, на 10% — от деятельности системы здравоохранения, а на 50% — от самого человека, от того образа жизни, который он ведёт. Если на первые 50% здоровья мы, воспитатели, повлиять не можем, то другие 50% мы можем и должны дать нашим воспитанникам. По словам Б. Н. Чумакова, купить здоровье нельзя, его можно только заработать собственными постоянными усилиями. Но для того чтобы сохранить здоровье ребёнка, необходимо объединить усилия всех взрослых, окружающих его (родителей, воспитателей дошкольного образования, врачей, учителей), в целях создания вокруг него атмосферы наполненной потребностями, традициями и привычками здорового образа жизни [4, с. 28].

Заключение. Дошкольный период является наиболее благоприятным для формирования здорового образа жизни. Осознание ребёнком своего «Я», правильное отношение к миру, окружающим людям — всё это зависит от того, насколько добросовестно, с любовью, грамотно воспитатель строит свою работу. Педагогическая задача состоит в том, чтобы не задавить ребёнка потоком пока ещё неосознанной информации, а дать возможность поразмышлять, подумать, прислушаться к своему организму.

Здоровый образ жизни — это не просто сумма усвоенных знаний, а стиль жизни, адекватное поведение в различных ситуациях. Дети могут оказаться в неожиданных ситуациях на улице и дома, поэтому главной задачей педагогов является развитие у них самостоятельности и ответственности. Всё, чему мы учим детей, они должны применять в реальной жизни.

Таким образом, с ранних лет формируется определённая культура поведения и соответствующий стиль жизни. Знания, умения и навыки валеологического характера, заложенные в детском возрасте, станут прочным фундаментом для создания положительной мотивации к охране собственного здоровья во взрослой жизни.

Список цитируемых источников

1. Богина Т. Л. Охрана здоровья детей в дошкольных учреждениях. М. : Мозаика-Синтез, 2005. 112 с.
2. Там же. С. 54.
3. Кудрявцев В. Т. Развивающая педагогика оздоровления. М. : Линко-Пресс, 2000. 296 с.
4. Маханева М. Д. Воспитание здорового ребёнка. М. : АРКТИ, 1997. 52 с.

УДК 616.31:37 (072)

К. С. Тристенъ,

кандидат медицинских наук, доцент

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ УХОДУ ЗА ПОЛОСТЬЮ РТА СТУДЕНТАМИ ВО ВРЕМЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. В программу педагогической практики для студентов учреждения образования «Барановичский государственный университет» включены разные формы оздоровительной работы с детьми, в том числе вопросы профилактики стоматологических заболеваний. Сохранение стоматологического здоровья является общегосударственной задачей, и мероприятия по её реализации проводятся как составная часть комплексной программы оздоровления населения [1, с. 12].

Сохранение здоровья населения, особенно детского, находится под контролем государства и является приоритетной его задачей. Органы и ткани организма человека имеют определённые анатомические, гистологические, биохимические и молекулярно-биологические особенности, функции и механизмы деятельности. Зубочелюстная система человека носит личностный характер, участвует не только в акте принятия пищи, но является частью эстетического облика, речевой деятельности и мимики.

Литературные данные свидетельствуют, что местные и общие факторы тесно связаны между собой, поэтому при разработке программ профилактики стоматологических заболеваний в конкретной местности они должны учитываться по объёму и методам внедрения для каждой возрастной группы конкретно. Следует учитывать, что профилактика кариеса зубов должна начинаться с периода закладки и минерализации зубов, а болезней периодонта — с момента прорезывания зубов [2, с. 127].

Основная часть. У детей первых лет жизни кариес зубов входит в число наиболее распространённых заболеваний, являясь медицинской проблемой в здравоохранении всего мира и развиваясь с раннего детского возраста. Процент детей в возрасте 3 лет, имеющих кариозные, вылеченные и удалённые зубы (так называемая распространённость кариеса зубов), в Республике Беларусь составляет 54,4%.

К возрасту 4 лет уровень распространённости кариеса возрастает до 72,5%, в 5 лет 83,3% детей имеют поражённые кариесом зубы, а в 6 лет у абсолютного числа детей (90,4%) имеется кариес зубов. Усилиями только стоматологической службы достигнуть снижения уровня стоматологической заболеваемости у детей невозможно.

В нашей республике к проблеме профилактики кариеса зубов у детей привлечены педиатрическая, гинекологическая, стоматологическая, санитарно-гигиеническая службы, а также отделы образования и торговли на местах [3, с. 11]. Используются групповые методы профилактики в дошкольных учреждениях, кабинетах гигиены и профилактики стоматологических поликлиник, комнатах здорового ребёнка, а также в детских поликлиниках. Индивидуальная профилактика проводится родителями, взрослыми членами семьи под наблюдением и патронажем детских медсестёр, педиатров, а также детских стоматологов [4, с. 98].

Многочисленные авторы указывают, что значительная часть населения (особенно дети) не замечают влияния поражённых кариесом зубов, аномалии положения зубов в челюсти на изменение в сторону ухудшения процесса приёма пищи, дыхания и даже на эстетику лица. Однако, из-за множественности функций, выполняемых зубочелюстной системой, взаимосвязь её органов даёт возможности организму для адаптации, компенсации и даже реабилитации нарушенных функций [5, с. 74]. Это учитывается при разработке национальных программ профилактики стоматологических заболеваний.

В начале XXI века благодаря успешной реализации методов профилактики стоматологических заболеваний у детей наблюдается значительное снижение заболеваемости кариесом среди населения стран Западной Европы и Северной Америки. Литературные данные свидетельствуют, что от 55 до 72% 5—6-летних детей Канады и Норвегии, Бельгии, Швейцарии и Швеции не имеют ни одного больного зуба.

Используя многолетний опыт организации профилактики стоматологических заболеваний в этих странах на популяционном уровне, в 1998 году в Республике Беларусь разработана и реализуется Национальная программа профилактики кариеса зубов, болезней периодонта и аномалий зубочелюстной системы среди населения. В программе определены три основных метода профилактики стоматологических заболеваний: соблюдение тщательной гигиены полости рта, рациональное питание с ограничением употребления рафинированных углеводов и использование соединений фтора местно в виде фторсодержащих средств гигиены полости рта и внутрь с фторсодержащими продуктами питания и водой. Рациональное питание обеспечивается в семьях родителями, а в учреждениях дошкольного образования — при выполнении нормативных документов. Также реализуется и третий метод профилактики — использование соединений фтора.

Воспитание навыков ухода за полостью рта у детей дошкольного возраста — весьма актуальная задача, и решение её может быть успешным при условии привлечения родителей и сотрудников учреждений дошкольного образования к этому процессу. Студенты — будущие специалисты дошкольного образования — успешно обучают детей гигиене полости рта во время практики.

Приступая к обучению детей гигиене полости рта, мы поставили цель — выяснить степень осведомлённости родителей о роли гигиены полости рта их детей и принимаемых родителями приёмов обучения детей уходу за полостью рта.

Проведено анкетирование 70 родителей в государственном учреждении образования «Ясли-сад № 25 г. Барановичи». На вопрос «С какого возраста следует начинать уход за зубами ребёнка?» 21,43% респондентов назвали возраст 2 года, 48,57% — 3 года, 22,85% — с момента прорезывания всех зубов, 7,15% не знают ответа на поставленный вопрос. Чистят зубы утром 38,57% детей, вечером — 34,28%, утром и вечером — 28,15%. До завтрака чистят зубы 54,28%. В семье учит гигиене полости рта папа в 11,42% случаев, мама — 55,71%, бабушка — 32,87%. Качество чистки зубов в домашних условиях проверяется у 45,71% детей.

Выполняя первый метод профилактики (соблюдение тщательной гигиены полости рта) из Национальной программы профилактики стоматологических заболеваний, в учреждении дошкольного образования используются групповые и индивидуальные методы обучения. Групповые методы

проводятся в форме тематических занятий с детьми с использованием костюмированных развлечений, потешек, спектаклей с участием детей. В группе «Почемучки» проведено развлечение «Наши зубки хороши». Индивидуальная профилактика осуществляется в процессе реализации гигиенического воспитания, обучения детей здоровым привычкам. Непосредственно в группах студенты обучали детей стандартному методу чистки зубов.

В процессе обучения детей уходу за полостью рта студенты для демонстрации условий застревания пищи между зубами и методики освобождения межзубных промежутков от остатков пищи использовали расчёску с введёнными волокнами ваты между её зубьями. Пытаясь своей зубной щёткой удалить волокна ваты, дети убеждались, что горизонтальными движениями зубной щётки плохо удаляются остатки пищи, требуются выметающие движения зубной щётки для удаления застрявшей пищи между зубами. Для контроля наличия остатков пищи между зубами студенты использовали полоскание рта ребёнка после еды пробой с несколькими прозрачными стаканами, в которые ребёнок выплёвывал воду после очередного полоскания. С интересом дети убеждались, что после первого полоскания вода в прозрачном стакане была очень мутная, после второго полоскания она стала прозрачнее, а при полоскании следующей порцией воды ребёнок выплёвывает совершенно прозрачную воду. Таким наглядным приёмом повышается осведомлённость детей, что во рту после приёма пищи остаются её остатки и для их удаления недостаточно один раз набрать в рот воды для полоскания, требуется многократно набирать в рот воду и тщательно полоскать рот. Для обучения детей технике чистки зубов студенты брали в свою ладонь руку ребёнка с зажатой в ней зубной щёткой, объясняя, как и почему надо «выметать» налёт со всех поверхностей зубов. Студенты контролировали качество чистки зубов, используя процедуру смазывания передней поверхности нижних передних зубов ребёнка тампоном, увлажнённым настойкой йода. Чистая поверхность зубов не окрашивалась, а налёт в зависимости от его количества и качества окрашивался в жёлтый или коричневый цвет. Менее эффективен простой осмотр качества очистки зубов или использование зубочистки, проводя которой между зубами или в области зубодесневой бороздки, на её кончике обнаруживается скопившийся налёт.

Заключение. Никто из респондентов не знал, что уход за зубами ребёнка следует начинать с момента прорезывания первого зуба. Дважды в день дети чистят зубы только в 28,15% семей. Половина анкетированных (46,71%) знают, что зубы необходимо чистить не до завтрака, а после него, столько же родителей проверяют качество очистки зубов их детьми. Выявленные пробелы в знании родителями вопросов гигиены полости рта как основного метода профилактики стоматологических заболеваний требуют увеличения объёма санитарного просвещения, что мы (студенты и руководитель практики от кафедры) совместно с педагогами учреждения дошкольного образования осуществляли.

Список цитируемых источников

1. Терехова Т. Н. Первичная профилактика стоматологических заболеваний у детей до трёх лет : автореф. дис. ... канд. мед. наук : 14.00.21. Минск, 1988. 25 с.
2. Тристень К. С. Педагогу о стоматологических заболеваниях у детей : моногр. Барановичи : РИО БарГУ, 2009. 280 с.
3. Методическое пособие для стоматологов по практической реализации Национальной программы профилактики кариеса зубов и болезней пародонта среди населения Республики Беларусь. Минск, 1999. 29 с.
4. Виноградова Т. Ф. Стоматология детского возраста. М. : Медицина, 1987. 526 с.
5. Тристень К. С. Профилактика заболеваний органов и систем организма : моногр. Барановичи : РИО БарГУ, 2014. 301 с.

УДК 616.31:37 (072)

К. С. Тристень,

кандидат медицинских наук, доцент

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

Ж. В. Казимирчик, В. А. Красикова

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

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ «МАТЕРИНСКОЙ ШКОЛЫ» В ФИЛИАЛЕ КАФЕДРЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ТЕХНОЛОГИЙ

Введение. Главной задачей образовательной политики должно выступать обеспечение высокого качества образования на основе соответствия актуальным потребностям личности, общества и государства. Основы личности человека закладываются в дошкольном возрасте, когда ребёнок приобщается

к общечеловеческим ценностям, национальной культуре, игровой, трудовой, художественной деятельности, с установления отношений со сверстниками, взрослыми, окружающей природой [1, с. 103].

Семья — это малая социальная группа общества, основанная на союзе супругов, детей, родственников, на совместном ведении хозяйства и взаимной моральной ответственности [2, с. 426]. В условиях динамического развития общества идёт постоянное обновление педагогического образования, привлечение семьи к воспитанию, повышению образовательного потенциала семьи. Образовательный потенциал семьи — это степень развитости её возможностей в формировании личности ребёнка, обеспечении его физического, нравственного, интеллектуального его развития, начиная с раннего детского возраста. О. А. Шебалова считает, что в настоящее время образовательный потенциал семьи, к сожалению, недостаточно востребован педагогами, а именно в семье заложен потенциал развития современного образования [3, с. 264].

Требуется психолого-педагогическое просвещение родителей, распространение положительного опыта семейного воспитания, консультирование родителей и выработка конкретных рекомендаций по подготовке ребёнка в адаптационный период пребывания его в дошкольном учреждении [4, с. 184]. Такие задачи решаются в государственном учреждении дошкольного образования «Дошкольный центр развития ребёнка № 2 г. Барановичи», реализуя работу «Материнской школы».

Основная часть. В 2005 году в БарГУ разработано и утверждено положение о филиале, регламентирующее его работу в целях расширения взаимодействия кафедр университета и учреждений образования города — одного из заказчиков специалистов в сфере дошкольного образования.

Ежегодно планируется научно-исследовательская, организационно-методическая, учебно-методическая, организационно-педагогическая деятельность филиала и мероприятия по международному сотрудничеству.

Цель деятельности филиала — в расширении взаимодействия кафедры дошкольного образования и технологий учреждения образования «Барановичский государственный университет» и «Дошкольного центра развития ребёнка № 2 г. Барановичи», в усилении практикоориентированности образовательного процесса. В задачи филиала входит предоставление возможности студентам факультета педагогики и психологии для прохождения учебных и производственных практик, научно-исследовательской работы студентов и преподавателей, курсового и дипломного проектирования, участие в разработке и проведении научно-исследовательских работ, связанных с деятельностью «Дошкольного центра развития ребёнка № 2 г. Барановичи».

Задачи деятельности филиала следующие: пропаганда научных, психолого-педагогических и культурных знаний в учреждении дошкольного образования; организация мероприятий для преподавателей кафедры в целях изучения современных достижений педагогической практики; организация повышения квалификации сотрудников учреждения дошкольного образования путём привлечения их к участию в семинарах, лекциях, консультациях преподавателей кафедры. Систематически проводится изучение осведомлённости родителей о методах улучшения эстетики лица детей в дошкольном возрасте [5, с. 263], факторах риска стоматологических патологий у детей [6, с. 301], роли функции дыхания в сохранении стоматологического здоровья дошкольников [7, с. 81]. Используется научный потенциал кафедры для решения текущих и перспективных образовательных задач учреждения дошкольного образования. В разделе работы филиала кафедры ежегодно планируется работа «Материнской школы». Профессорско-преподавательский состав кафедры дошкольного образования и технологий БарГУ принимает участие в работе «Материнской школы». По теме «Роль сюжетно-ролевой игры дошкольников» перед родителями воспитанников выступала доцент кафедры, кандидат педагогических наук О. К. Васильева. Вопросы сохранения стоматологического здоровья раскрывала на занятии «Материнской школы» кандидат медицинских наук, доцент кафедры дошкольного образования и технологий К. С. Тристеня в беседе на тему «Профилактика стоматологических заболеваний у детей раннего и дошкольного возраста». Старший преподаватель О. Н. Бабылёва выступала на тему «Эмоциональное благополучие — основа психологического здоровья дошкольников». С темой «Влияние детско-родительских отношений на ребёнка в группе» выступала преподаватель М. Л. Кривуть. По вопросам темы «Познавательное, художественно-эстетическое развитие детей 2—3 лет» познакомила родителей старший преподаватель кафедры, магистр педагогических наук С. В. Кондратюк. Большой интерес у родителей вызвала консультация по теме «Речевое и физическое развитие детей», проведённая старшим преподавателем кафедры, магистром педагогических наук Н. А. Королёвой.

Работа «Материнской школы» начинается в октябре для родителей и детей в возрасте от полутора до двух с половиной лет, которые со следующего учебного года начнут посещать учреждение дошкольного образования. Занятия с родителями и их детьми проводятся в соответствии с планом работы конкретным воспитателем группы в вечернее время. В совместной деятельности детей и их родителей проходит адаптация и социализация детей, знакомство родителей с методиками работы воспитателя. Родителей на первых занятиях знакомят с организацией работы учреждения дошкольного образования, для чего организуется экскурсия в целях ознакомления с условиями пребывания детей в учреждении. Для презентации учреждения неоднократно организовывались круглые столы с участием специалистов и родителей. Родителей ориентируют на возможность их участия в будущем

в проводимых образовательных мероприятиях. На время консультирования родителей их дети остаются с воспитателем в группе. В учреждении дошкольного образования есть бассейн, наличие которого позволяет проводить водные игры, начиная с трёхлетнего возраста. Приучать детей к воде рекомендуется с полутора—двух лет, обучая их следующим упражнениям: ходьба в прохладной воде на мелком месте, игры с надувными резиновыми игрушками. Следует отметить, что после водных процедур у детей наблюдается положительное эмоциональное состояние.

Практика показывает, что обычно у родителей возникает много вопросов по теме проводимого занятия. Например, во время консультации родителей по теме «Профилактика кариеса зубов у детей в возрасте 2—3 года» мамы задавали вопросы о методах профилактики, приёмах оказания врачебной помощи детям при зубной боли, характере питания детей как методе профилактики кариеса, о средствах гигиены полости рта и методиках обучения детей чистке зубов. Поэтому для родителей запланированы занятия и согласована тематика консультаций, которые планируется проводить два раза в месяц. На консультациях используются современные технические средства: интерактивная доска, позволяющая полнее раскрыть вопросы темы, и др. В группах имеются уголки для родителей с листовками, памятками для родителей, папкой-передвижкой, в которой раскрывается организация игр для детей с использованием природных материалов.

Заключение. Занятия в «Материнской школе» способствуют активизации родителей и приобщению их к образовательному процессу в учреждении дошкольного образования.

Деятельность «Материнской школы» направлена на укрепление и обогащение эмоциональных связей ребёнка с членами семьи и педагогическим коллективом учреждения дошкольного образования. Выступление педагогов учреждения, консультантов из числа профессорско-преподавательского состава кафедры, специалистов практического здравоохранения помогают родителям в вопросах организации здорового образа жизни их детей, рационального питания, профилактики вредных привычек, подготовки ребёнка к посещению учреждения дошкольного образования.

Список цитируемых источников

1. Жукова Т. В. Инновационное развитие образовательных систем // Актуал. вопр. соврем. педагог. науки : материалы Междунар. заоч. науч.-практ. конф., 19 сент. 2009 г. Чебоксары : НИИ педагогики, 2009. С. 102—105.
2. Тристен К. С. Изучение осведомлённости родителей о сохранении здоровья детей как условие педагогического взаимодействия // Педагог. взаимодействие в системе отдыха и оздоровления : материалы Междунар. науч.-практ. конф., 12—14 мая 2008 г., Минск. С. 425—427.
3. Шибалова О. А. Проблемы использования образовательного потенциала семьи в процессе дошкольного образования // Вопр. теории и практики дошк. образования : сб. науч.-метод. ст. Вып. V. Саратов : Наука, 2009. С. 262—265.
4. Тристен К. С. Валеологическое просвещение родителей детей дошкольного возраста основам гигиены полости рта // Материалы Междунар. науч.-практ. конф., 16—17 дек. 2003 г. : в 2 ч. Барановичи : БГВПК, 2003. Ч. 2. С. 183—185.
5. Тристен К. С. Информированность родителей о методах улучшения эстетики лица детей в дошкольном возрасте // Вопр. теории и практики дошк. образования : сб. науч.-метод. ст. Вып. V. Саратов : Наука, 2009. С. 262—265.
6. Тристен К. С. Изучение осведомлённости родителей и воспитателей дошкольных учреждений о факторах риска стоматологических патологий у детей // Психолого-пед. умови орг. розвив. середовища в закл. освіті : матер. Всеукраїн. наук.-практ. конф., 6—7 трав. 2010 р. Херсон, 2010. С. 300—303.
7. Тристен К. С. Изучение осведомлённости родителей о роли функции дыхания в сохранении стоматологического здоровья дошкольников // Актуал. пробл. физ. воспитания, спорта и туризма : материалы III Междунар. науч.-практ. конф., г. Мозырь, 13—15 окт. 2010 г. Мозырь, 2010. С. 80—83.

УДК 613.9

В. Ф. Черник,

кандидат биологических наук, доцент

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

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНТРОЛЬ ЗА ГИГИЕНИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Гигиеническая организация образовательного процесса в дошкольном учреждении образования — это применение соответствующих средств, методов, форм работы в определённой последовательности для обучения детей гигиеническим принципам, умениям, навыкам [1, с. 28].

Гигиеническая организация образовательного процесса помогает решать общие задачи воспитания, способствует развитию дисциплинированности. В её задачи в учреждении дошкольного образования входит организация групповых занятий, правильного режима дня, пребывания детей на свежем воздухе,

закаливающих процедур, контроль за соблюдением гигиенических требований на занятиях, прогулках, во время игр, приёма пищи, сна.

Основная часть. Гигиеническая организация образовательного процесса в учреждении дошкольного образования начинается с раздевальной (приёмной) комнаты, основным оборудованием которой являются шкафчики высотой 120—135 см для хранения верхней одежды. В раздевальной комнате должны быть низкие диванчики или скамейки высотой 20 см, зеркало, подвешенное на высоте 30 см, чтобы дети могли видеть себя во весь рост.

Образовательный процесс осуществляется в групповой комнате. Здесь проводятся занятия, поэтому разрешаются только негромкие разговоры, связанные с выполнением работы. Объяснение воспитатель должен сопровождать показом картинок, игрушек, которые должны быть яркими и видны без напряжения зрения на расстоянии не менее 5 м. Формат рисунков для рассмотрения должен быть 32 × 21 см. Объяснение должно быть непродолжительным: для детей до 5 лет — не более 3 мин, для детей 5 лет — 5 мин, для детей 6 лет — 6—7 мин. Детей младшей группы не следует торопить, требовать быстрого выполнения работы, так как это вызывает у них невротизацию. В старшей группе за 5 мин до конца занятия (рисования) можно напомнить, что время выполнения задания истекает. Дети старшей и подготовительной групп должны уметь правильно держать карандаш или кисть, знать и использовать различные цвета и их оттенки.

Гигиеническая организация прогулок и экскурсий. Прогулки на свежем воздухе благоприятно влияют на нервную систему, улучшают сон, эмоциональное настроение воспитанников и являются средством их закаливания. Летом большую часть времени дети должны находиться на воздухе, а зимой прогулки проводятся два раза в день в определённое время. Дети до 3 лет зимой выходят на прогулку при температуре воздуха не ниже -15°C и отсутствии ветра, а в более старшем возрасте — при температуре от -18 до -20°C. При низкой температуре время прогулки сокращается. Воспитатель обязан маленьким детям помочь одеться. Одетых детей во избежание перегрева нужно выводить на улицу, где их ждёт второй воспитатель. Прогулку начинают со спокойной деятельности, обращая внимание детей на состояние погоды, изменения в окружающей природе, что доставляет детям много впечатлений. Спустя 10—15 мин после ознакомления с природой и тем более в середине экскурсии дети должны активно двигаться. Для этого во время прогулки организуются различные игры, спортивные развлечения (катание на санках, лыжах, преодоление препятствий). Такие прогулки тренируют сердечно-сосудистую систему, двигательный аппарат и имеют познавательное значение. При температуре воздуха от -2 до -5°C рекомендуют четыре слоя одежды: бельё, платье и трикотажная кофта, колготы, рейтузы, демисезонное пальто или куртка, сапожки. При температуре от -5 до -8°C также рекомендуют четыре слоя одежды: бельё, платье и трикотажная кофта, колготы, рейтузы, зимнее пальто, утеплённые сапоги.

Летом с детьми проводятся экскурсии после завтрака и после полдника, когда не жжёт солнце. Одежда должна быть светлой, а на голове — панамы, на ногах — носки и лёгкая, свободная, не затрудняющая кровообращение обувь. При несоблюдении этих правил быстро наступает утомление ребёнка. Дети 5 лет летом могут совершать прогулки на расстояние 2 км, 6—7 лет — 3 км. Через каждые 15 мин ходьбы должен быть отдых в течение 5 мин, а в середине экскурсии — пассивный отдых на 20—30 мин. Во время экскурсии детей должны сопровождать не менее двух взрослых, обеспечивающих безопасность детей.

Гигиеническая организация трудового воспитания. Трудовое воспитание имеет большое значение в формировании здоровья и личности ребёнка, способствует развитию трудолюбия, ответственности, чувства долга. В каждой возрастной группе прививают определённые трудовые навыки. Младших детей учат одеваться, ухаживать за игрушками, в старших группах вводят дежурства в столовой, дети в 6 лет помогают убирать сухие листья, ухаживать за цветами, делают поделки из природного материала, сувениры. Воспитатели должны следить, чтобы при выполнении этих работ соблюдались гигиенические требования и безопасность жизнедеятельности. В групповой комнате и на участке учреждения дошкольного образования должны быть созданы условия, обеспечивающие охрану жизни и здоровья детей: шкафы и полки надёжно закреплены; оборудование на участке установлено с учётом полной устойчивости и безопасности.

Гигиеническая организация занятий с использованием компьютера. Занятия с компьютером открывают возможности для интеллектуального развития ребёнка. Они проводятся в дни с наиболее высокой работоспособностью (вторник, среда, четверг), предпочтительно один раз в неделю, но не чаще трёх раз в неделю. Компьютерный зал должен быть ориентирован на север, северо-восток, в нём должна поддерживаться температура 19—20°C. Продолжительность работы с компьютером на занятиях для детей 5 лет не должна превышать 10 мин, а для детей 7 лет — 15 мин. Для снижения утомляемости ребёнка необходимо соблюдать гигиеническую организацию рабочего места за компьютером: соответствие мебели росту ребёнка, оптимальную освещённость. Через 5—7 мин после начала занятия детям предлагают выполнить гимнастические упражнения, связанные со снижением статической нагрузки (бегать в помещении запрещается), и гимнастику для глаз. Для снижения общего и зрительного утомления предлагается выполнение специальных упражнений: массировать глазные яблоки круговыми

движениями рук в течение 10 с; в течение 10 с смотреть прямо, вправо, влево, вверх, вниз; зажимать и открывать глаза в течение 10 с; поворачивать глаза в стороны два-три раза, а затем закрыть на 10 с.

Гигиеническая организация сна детей 3—7 лет. Ребёнок во время бодрствования легко утомляется, поскольку его нервная система, как и другие системы, ещё не сформирована. Для восстановления функционального состояния нейронов большое значение имеет сон, поскольку в клетках нейроглии происходит накопление питательных веществ, восстанавливается работоспособность проводящих путей, осуществляется переход полученной информации в долговременную память. Двигательные центры коры головного мозга во время сна заторможены и хорошо восстанавливают свою работоспособность. Во время организации сна речь воспитателей должна быть тихой и спокойной, укладывать детей надо в спокойной обстановке, помещение должно быть наполнено свежим воздухом. Ребёнка, впервые пришедшего в детский сад, надо укладывать в последнюю очередь, предоставив возможность адаптироваться к новым условиям. Продолжительность дневного сна детей 3—4 лет — 2 ч 50 мин, а ночного — 13 ч 20 мин; дневного сна детей 4—5 лет — 2 ч 50 мин, а ночного — 13 ч 10 мин; дневного сна детей 6—7 лет — 2 ч, а ночного — 12 ч. Для обеспечения теплового комфорта ребёнок должен быть одет в байковую рубашку с длинными рукавами или пижаму, а одеяло лучше использовать лёгкое с натуральным наполнителем.

Гигиеническая организация адаптации детей к учреждению дошкольного образования. Адаптация средней тяжести выявляется у многих детей. В этом случае эмоциональное состояние неустойчивое, отмечается задержка двигательной и речевой активности, выражены функциональные сдвиги. Восстановление детей происходит после 30 дней пребывания в учреждении дошкольного образования. Такое течение отмечается у детей в любом возрасте, имеющих отклонения в здоровье и неблагоприятный социальный анамнез. Тяжёлая адаптация выражена у 8—9% детей, длится долго, до шести месяцев и более. Этот вид адаптации протекает в двух формах. При первой форме ребёнок заболевает в течение десяти дней после поступления и повторно болеет от 4 до 12 раз в течение года, снижаются показатели физического и нервно-психического развития. Вторая форма тяжёлой адаптации характеризуется частым проявлением неадекватного поведения, граничащего с невротическими состояниями, снижением аппетита, нарушением сна, агрессией и др. Разработана диагностика типов адаптаций детей к обучению и воспитанию и педагогические подходы к детям с тяжёлым типом адаптации. Если ребёнок менее активен, любит спокойные игры и занятия, у него наблюдается быстрая утомляемость, отмечается выраженная задержка физического развития, заболевания острые или хронические, нарушен сон и аппетит, то таким признакам соответствует тяжёлая адаптация к образовательному процессу. Педагог должен быть информирован о детях с тяжёлой адаптацией для корректировки режима дня и занятий. В случае появления у ребёнка повышенной утомляемости на занятиях, плаксивости, беспокойного сна, потливости, раздражительности, температуры, бледности кожных покровов, плохого аппетита, головной боли, сдвигов артериального давления, сонливости, рвоты педагог должен немедленно сообщить об этом врачу и родителям.

Гигиеническая организация занятий по возрастным группам. Организация всех видов деятельности и отдыха детей от 3 до 7 лет в течение дня строится на основе программы в зависимости от их типа. В ходе обучения и воспитания детей недопустимо увеличение умственной и физической нагрузки, вызывающие у детей переутомление, невротизацию и др. Воспитателю необходимо знать дозирование нагрузки (количество занятий) по группам.

Гигиенические и методические требования к проведению занятий в учреждении дошкольного образования. Во-первых, максимально допустимое количество специально организованных видов деятельности детей в первой половине дня не должно превышать двух занятий в младшей и средней группах, а в старшей и подготовительной — трёх. Их продолжительность в младшей и средней группах — не более 10—15 мин, в старшей — не более 20—25 мин, а в подготовительной — 25—30 мин. В середине занятия необходимо проводить физкультминутку. Перерывы между занятиями должны быть не менее 10 мин. Занятия детей старшего дошкольного возраста во второй половине дня могут проводиться после дневного сна, но не чаще двух-трёх раз в неделю, в дни наибольшей работоспособности (вторник, среда). Длительность этих занятий — 25 мин, и если они носят статический характер, то в середине занятия нужна физкультминутка. Занятия по дополнительному образованию (кружки, студии, секции) недопустимо проводить во время прогулок и дневного сна, и их количество в неделю не должно превышать двух.

Во-вторых, в течение дня необходимо чередование занятий, трудовой деятельности, отдыха детей. Не допускается напряжённая обстановка и поторапливание детей во время их питания, пробуждения, выполнения каких-либо заданий.

В-третьих, необходимо в течение дня обеспечить баланс разных видов активности детей — умственной, физической и детских игр, двигательной активности. При этом из общего времени занятий 50% следует отводить занятиям, требующим от детей умственного напряжения, и 50% — занятиям эстетического и физкультурно-оздоровительного цикла. Занятия по наиболее трудным областям, требующим повышенной познавательной активности (формирование элементарных математических представлений, развитие речи) нужно проводить в первой половине дня. Эти занятия необходимо сочетать с музыкальными занятиями, ритмикой, физкультурой.

Гигиенические основы предупреждения утомления дошкольника на занятии. Утомление — состояние пониженной работоспособности. Существует ряд поведенческих реакций, по которым можно определить начало возникновения утомления у ребёнка в процессе специально организованной деятельности. На первой стадии может наблюдаться возбуждение, которое проявляется в двигательных и речевых реакциях: вскакивание с места, толкание соседнего ребёнка, подёргивания, посторонние разговоры, неадекватный смех. Такое поведение физиологи связывают с ослаблением индукции (индуцированного торможения) и иррадиацией процессов возбуждения в коре головного мозга. При появлении первых признаков возбуждения нужно предложить новый вид деятельности, провести физкультминутку. Если педагог делает дисциплинарные замечания и не переключает внимание детей, то наступает вторая стадия утомления — двигательная заторможенность. Она связана со снижением уровня возбудимости в нервных центрах коры, характеризуется расслаблением тонуса, ребёнок дошкольного возраста полулежит за столом, замедленно отвечает на вопросы, условно-рефлекторные связи непрочные. У детей дошкольного возраста может наступить и третья стадия утомления — торможение в мыслительных центрах коры головного мозга. На третьей стадии многие дети могут уснуть. Накопление утомления может привести к переутомлению, когда обычный отдых, сон не снимают утомления. При этом ослабляется память и логическое мышление, возникает опасность неврозов.

Гигиенические подходы по сохранению устойчивого состояния нервной системы ребёнка. Гигиена нервной системы ребёнка — комплекс условий, направленных на нормальную деятельность коры головного мозга. Педагог должен владеть технологиями воспитания, направленными на сохранение устойчивого состояния нервной системы ребёнка. Общепедагогические технологии (гуманно-личностная, технология целостного развития ребёнка-дошкольника с учётом специфических индивидуальных особенностей); частнометодические технологии (игровые технологии, технологии переключения дошкольника с одного вида деятельности на другой, технология педагогической поддержки, дифференцированного подхода, технология создания ситуации успеха, педагогической реакции на поступки детей, анализа очередной ссоры, технология педагогической диагностики).

Методы гигиенического воспитания детей. Информационно-коммуникативный метод — сообщение информации по гигиенической тематике, которую обучаемые усваивают на уровне восприятия и запоминания. Формы работы по его усвоению могут быть индивидуальные, групповые и массовые (консультации, инструктаж, беседы, лекции). Репродуктивный метод — организация воспроизведения имеющихся гигиенических знаний у обучаемых лиц. Формы работы при этом могут быть следующие: репродуктивная беседа, практические занятия, игровые задания.

Средства гигиенического воспитания — это способы реализации методов гигиенического воспитания. К ним относят речевые, современные компьютерные средства, телепередачи, звукозаписи, показ фильмов, слайдов.

Заключение. В учреждении дошкольного образования необходимо осуществлять педагогический контроль за гигиенической организацией специально организованной деятельности детей, прогулок, экскурсий, сна и трудового воспитания детей. Для этого педагог дошкольного образования должен знать гигиенические нормы построения и организации образовательного процесса с детьми дошкольного возраста. Соблюдение гигиенических норм способствует успешной адаптации детей к образовательному процессу и нормальному созреванию систем организма.

Список цитируемых источников

1. Черник В. Ф. Основы гигиены школьников и детей дошкольного возраста. Минск, 2011. 200 с.

УДК 613.9

Т. И. Шахрай

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

ОРГАНИЗАЦИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ И БЕЗОПАСНОЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Здоровье — это важная ценность в жизни каждого, это осознанное отношение к своему здоровью, здоровью окружающих нас людей. Здоровый образ жизни — это образ рационально-организованной, активной, трудовой, доставляющей радость жизни, это состояние защищённости

от неблагоприятных воздействий окружающей среды. Образ, который позволяет с ранних лет и до глубокой старости сохранять нравственное, психическое, эмоциональное и физическое здоровье, а также социальное благополучие.

В современных условиях развития общества проблема здоровья детей является особенно актуальной. Только здоровый ребёнок может достичь необходимого уровня интеллектуально-познавательного развития. Данное развитие немыслимо без формирования культуры здоровья [1, с. 3].

Здоровье на половину зависит от образа жизни, на четверть — от окружающей среды и гораздо меньше — от наследственности. Дошкольное детство — это период интенсивного роста и развития организма, повышенной его чувствительности к окружающему миру [2].

Основная часть. Для организации работы по сохранению и укреплению здоровья и безопасной жизнедеятельности детей в учреждении дошкольного образования нами применяются различные условия, средства, методы, приёмы, здоровьесберегающие технологии, способствующие становлению потребности в здоровом образе жизни, поддержании положительных эмоций: рациональное питание [3, с. 287]; оптимальная для организма двигательная активность [4, с. 36]; соблюдение режима дня [5]; создание благоприятного психоэмоционального климата в учреждении образования для комфортного пребывания детей; создание безопасной предметно-развивающей среды групповых помещений и физкультурного зала для предупреждения травматизма [6]; изучение правил пожарной безопасности и правил дорожного движения, пропаганда основ безопасности жизнедеятельности среди детей [7]; досугово-развлекательная деятельность (спортивные праздники, тематические досуги); предупреждение вредных и формирование полезных привычек [8].

Используем разного вида гимнастики: пальчиковая повышает работоспособность головного мозга, развивает мыслительную деятельность, память, внимание ребёнка; зрительная снижает утомление, облегчает зрительную работу; дыхательная способствует восстановлению дыхания после упражнений, учит правильно дышать при физической нагрузке; корригирующая направлена на исправление или предупреждение дальнейшего развития деформаций опорно-двигательного аппарата и нарушений осанки [9].

Физические упражнения, гимнастика, подвижные и спортивные игры позволяют показать ребёнку разнообразие движений, а систематическое их проведение формирует определённые навыки и умения [10]. Спортивные упражнения, катание на лыжах и санках, плавание в бассейне способствуют укреплению основных групп мышц, развитию костной, сердечно-сосудистой, дыхательной, нервной систем. Проведение спортивных видов физических упражнений в различных условиях благоприятствует воспитанию волевых качеств (смелость, выдержка, выносливость) [11].

Применяем мы и элементы самомассажа (у человека на теле имеются особые точки, которые регулируют деятельность внутренних органов); психогимнастику (способствует тренировки на напряжение и расслабление мышц туловища с фиксацией внимания на дыхание, которая применяется на занятиях) [12]; релаксацию (в любом подходящем помещении, в зависимости от состояния детей и целей, педагог определяет интенсивность технологии). Для всех возрастных групп используем спокойную классическую музыку (П. Чайковский, С. Рахманинов), звуки природы; нетрадиционное оборудование: разнообразные коврики (с галькой мелкой и крупной, шариковые, с еловыми шишками, пуговицами, следы), массажёры для стоп.

Занятия на свежем воздухе и экскурсии дают возможность детям накопить необходимый опыт, научиться исследовать, наблюдать и заботиться о своём здоровье, увеличивают сопротивляемость организма к простудным заболеваниям.

Игровая площадка на территории учреждения дошкольного образования «Городок безопасности» закрепляет знания детей по основным правилам пожарной безопасности, правилам дорожного движения, стимулирования интереса к исследовательской деятельности [13].

Просвещение родителей организуется через различные формы (родительские собрания, анкетирование, папки-передвижки, газеты, консультации, фотовыставки, посещение открытых занятий, родительский клуб «Лучик»), что даёт возможность родителям ознакомиться с работой учреждения дошкольного образования, формировать знания в области физического воспитания. Совместная досуговая деятельность устанавливает эмоциональный контакт между всеми членами педагогического процесса (дети, родители и воспитатели) — это праздники «Мама, папа, я — спортивная семья», «Безопасность детей», «День здоровья» [14].

Только здоровый ребёнок с удовольствием включается во все виды деятельности, он жизнерадостен, оптимистичен, открыт в общении со сверстниками и педагогами. Здоровье ребёнка — это залог успешного развития всех сфер личности, всех её свойств и качеств. Любая система не прослужит достаточно эффективно и долго, если она не будет совершенствоваться, обновляться, модернизироваться.

Заключение. Все средства, методы и приёмы, используемые в учреждении дошкольного образования, позволяют нам постепенно приобщать детей к здоровому образу жизни и безопасной жизнедеятельности, а также повышать результативность всего образовательного процесса.

Список цитируемых источников

1. Шишкина В. А. В детский сад за здоровьем. Минск : Зор. верас., 2006.
2. Там же. С. 7.
3. Учебная программа дошкольного образования. Минск : НИО, 2012. 416 с.
4. Шишкина В. А. Физическое воспитание дошкольников : пособие для педагогов и рук. дошк. учреждений. .Минск : Зор. верас., 2007.
5. Гуз А. А. Взаимодействие дошкольного учреждения и семьи : пособие для педагогов учреждений, обеспечивающих получение дошк. образования. Мозырь : Белый Ветер, 2007. С. 191 ; Учебная программа дошкольного образования.
6. Загвоздкина Т. В. Учим дошкольников безопасности: группа «Фантазёры». Минск : Зор. верас., 2008. С. 20 ; Ладутько Л. К. Твой безопасный мир // Пралеска. 2014. № 1. С. 75.
7. Загвоздкина Т. В. Учим дошкольников безопасности: группа «Фантазёры». С. 44 ; Ладутько Л. К. Твой безопасный мир. С. 75.
8. Учебная программа дошкольного образования. С. 286.
9. Шишкина В. А. Физическое воспитание дошкольников. С. 47 ; Гуз А. А. Взаимодействие дошкольного учреждения и семьи. С. 22.
10. Шишкина В. А. Физическое воспитание дошкольников. С. 80.
11. Там же. С. 47.
12. Гуз А. А. Взаимодействие дошкольного учреждения и семьи. С. 25.
13. Учебная программа дошкольного образования. С. 277.
14. Боярович О. Воспитание со всех сторон. Современные формы работы с родителями в учреждении дошкольного образования // Пралеска. 2010. № 5. С. 40.

Примечание. Ответственность за подбор и точность приведённых фактов, цитат, экономических данных, личных имён и другой информации несут авторы опубликованных материалов.

Научное издание

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Сборник материалов VII Международного
научно-практического семинара

(Барановичи, 24—25 марта 2016 года)

На русском, белорусском языках

Ответственный за выпуск Е. Г. Хохол
Технический редактор Е. П. Юзефович
Компьютерная вёрстка О. Г. Красовской, С. М. Глушак
Корректор Н. Н. Колодко

Подписано в печать 15.03.2016. Формат 60 × 84 ¹/₈. Бумага офсетная. Ризография.
Усл. печ. л. 67,5. Уч.-изд. л. 31,40. Тираж 87 экз. Заказ 206.

Издатель и полиграфическое исполнение: учреждение образования «Барановичский государственный университет».
Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя, распространителя печатных изданий

№ 1/424 от 02.09.2014.

Ул. Войкова, 21, 225404 г. Барановичи. Тел. 8 (0163) 45 46 28, e-mail: rio@barsu.by .

Репозиторий Баргу

ISBN 978-985-498-716-3



9 789854 987163