

Список источников

1. Борисова, З. Фрідріх Фребель — засновник ідеї дитячого садка / З. Борисова // Дошкіл. виховання. — 2002. — № 12. — С. 5—7.
2. Буренина, А. Программа по ритмической пластике для детей дошкольного и младшего школьного возраста / А. Буренина. — СПб. : ЛОРИО, 2000. — 220 с.
3. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский — М. : Просвещение, 1986. — 360 с.
4. Фрѐбель, Ф. Педагогические сочинения : в 2 т. / Ф. Фрѐбель ; пер.с нем. Н. Н. Соколова. — М. : [б. и.], 1913. — Т. 2 : Детский сад (Детские игры. Устройство детского сада). — 581 с.

Материал поступил в редакцию 10.01.2015 г.

УДК 159.9

З. Р. Железнякова

БрГУ им. А. С. Пушкина, Брест

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ РЕБѐНКА КАК СУБЪЕКТА РАЗНЫХ ВИДОВ ДЕТСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Введение. Уже не одно десятилетие в образовании утверждаются гуманистические принципы, согласно которым ребѐнок — это не пассивный объект направленных на него воздействий взрослых, а активный субъект собственного познания и развития. 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 петербургской научной школы, возглавляемой А. М. Леушиной и В. И. Логиновой, доказано, что ребѐнок 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 с детьми.

Основная часть. Для того, чтобы оказывать педагогическую поддержку ребѐнку в разных видах деятельности и на разных этапах онтогенетического развития, необходимо уточнить характерные проявления ребѐнком себя как субъекта деятельности и отношений. Учёные отмечают две группы таких проявлений. Эмоционально-субъектные выражают в интересах и предпочтениях ребѐнка к какому-либо виду деятельности или объекту культуры. Например, одни любят рисовать, другие — заниматься конструктивными играми, третьи — музыкально-художественной деятельностью. Не менее важной характеристикой эмоционально-субъектных проявлений ребѐнка является избирательное отношение к той или иной возможности взаимодействия с окружающим миром (общаться со взрослыми или сверстниками, действовать с предметами, ухаживать за растениями.). Вторая группа субъектных проявлений ребѐнка связана с его деятельностной природой. Ребѐнок стремится познать окружающий мир чувственно-практическим путѐм. Деятельностно-субъектные проявления в этом смысле связаны с активностью, инициативностью и самостоятельностью ребѐнка в выборе видов деятельности, желанием ими заниматься.

Развитие ребѐнка как субъекта деятельности, переход от одного этапа к другому обеспечивается в процессе накопления опыта данной деятельности. В процессе развития ребѐнок присваивает социокультурный опыт, включающий опыт эмоционально-ценностных отношений к миру и культуре; опыт знаний о мире, природе, обществе; опыт, включающий обобщѐнные способы деятельности и позволяющий ребѐнку определять цель и задачи деятельности, выбирать адекватные задачам способы действий, оценивать полученные результаты деятельности. Кроме обобщѐнных умений, необходимы умения, позволяющие осуществлять разные виды деятельности: игровую, художественную, элементарную учебную. Опыт творческой деятельности накапливается в процессе активного участия ребѐнка в разных видах деятельности, переноса умений в новые условия, решения возникающих нестандартных задач.

Таким образом, накопление и обогащение социокультурного опыта обеспечивает ребѐнку развитие его как субъекта детских видов деятельности.

В литературных источниках педагогическая поддержка рассматривается как профессиональная деятельность педагогов и психологов по оказанию превентивной и оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, деловой и межличностной коммуникацией, с успешным продвижением в обучении. Процесс педагогической поддержки ориентирован на определение совместно с ребѐнком его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий, мешающих сохранить его человеческое достоинство и возможность самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, общении, образе жизни,

самовоспитании. Определение педагогической поддержки как профессиональной деятельности педагога даёт основание полагать, что в данном контексте её следует рассматривать как особую форму взаимодействия педагога с ребёнком, в процессе которого создаются условия для успешного психического развития в определённой для данного ребёнка социальной ситуации развития. Оказание превентивной (опережающей) и оперативной помощи с необходимостью требует от педагога понимания ребёнка: 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 ребёнка и с учётом его потенциальных возможностей отбирает цели, средства и способы взаимодействия. А для того, чтобы выбрать адекватные способы, он должен уметь увидеть изменения в ребёнке и организовывать взаимодействие с учётом этих изменений.

Обращение к исследованиям проблемы взаимодействия взрослых с детьми раннего и дошкольного возраста другими авторами и наши наблюдения за практической деятельностью воспитателей учреждений дошкольного образования позволяют выделить некоторые особенности организации деятельности и поведения детей. Во-первых, в деятельности педагога вместо научения присутствует излишняя опека, которая приводит к замедлению реакций ребёнка на происходящее вокруг, ребёнок привыкает к пристальному вниманию к его личности и действует не исходя из того, что происходит во внешнем мире, а исходя из того, что ему в данный момент хочется. И если взрослые возражают или ограничивают его желания, ребёнок не может понять, что изменилось в их отношениях, и стремится добиться своего во что бы то ни стало. Следствием излишней опеки являются и нарушения в развитии сенсомоторики и речи, что не позволяет ребёнку выполнять самостоятельно определённые действия, понять требования, состояния других людей, выражать свои мысли в речи. Во-вторых, воспитатели затрудняются определить содержание деятельности детей, оказать необходимую помощь, чтобы развить ту деятельность, которой в данный момент занимается ребёнок. Чаще всего воспитатель реализует методику, подготовленную заранее. При этом он полагает, что всем детям будет интересно и полезно то содержание, которое им предлагается. В данном случае игнорируются желания, интересы, уровень развития ребёнка. Недостаточное внимание воспитатели уделяют развитию мотивационно-потребностной сферы ребёнка. В-третьих, особое значение в формировании активности ребёнка имеет оценка взрослым его поведения. Нами обнаружено, что в целом оценки воспитателей носят позитивный характер. Однако наблюдается их однообразие, реализуется в основном констатирующая функция оценки, то есть отмечается то, что сделал ребёнок. Значительная часть оценок направлена не на стимулирование поведения и деятельности детей, а на сдерживание их активности.

Наши наблюдения за взаимодействием воспитателей с детьми дошкольного возраста также показывают, что значительная часть воспитателей дошкольных учреждений испытывают затруднения в выборе адекватных педагогических средств и способов педагогической поддержки детей. Не всегда продуманные действия педагогов или неосознаваемые ими не только не приносят пользу ребёнку, но и препятствуют нормальному ходу его психического развития.

В своём исследовании мы ставили целью выявить способы, которые преимущественно используются воспитателями в процессе оказания помощи и поддержки ребёнку в разных возрастных группах, а также какое влияние они оказывают на поведение ребёнка.

Сравнительный анализ обращений воспитателей по способу организации поведения и деятельности детей показал: статистически значимых различий по выделенным способам в разных возрастных группах не обнаружено ($\chi^2 = 2,637$). Эти данные показывают, что воспитатели не учитывают возрастные закономерности развития детей. Типичными являются вопросы репродуктивного характера, указания, замечания, запреты, похвала, игровые приёмы, сюрпризные моменты.

Анализируя соотношение фронтальных и индивидуальных воздействий воспитателя на детей, мы не обнаружили каких-либо закономерностей. В одних ситуациях преобладают фронтальные обращения, в других — индивидуальные. Но у всех воспитателей ярко выражено стремление организовывать деятельность одновременно со всеми детьми группы преимущественно с помощью вербальных средств. Так, в младших группах — вербальные обращения составили 79,4% от всех изученных в младших группах, в средних — 84,5%, в старших — 85,7%. Данный факт позволяет утверждать, что воспитатели практически не ориентируются на психологические особенности развития детей разного возраста.

По содержанию обращения воспитателей к детям почти не различаются в разных возрастных группах. Например, указания: «Дети, убирайте игрушки» (младшая группа); «Дети, одевайтесь самостоятельно» (средняя группа); «Аккуратно делайте, не вымажьте стол» (старшая группа); «Саша, выше ноги поднимай» (младшая группа); «Дима, кушай хорошо» (средняя группа); «Стас, поделись с Олей карандашами» (старшая группа). Следует отметить, что в разных возрастных группах указания даются без разъяснения детям, как и почему их следует выполнять.

В разных видах деятельности указания используются для достижения воспитателями разных целей. На занятиях, в режимных моментах, в трудовой деятельности — это указания, что необходимо сделать, как себя вести. В игровой, самостоятельной деятельности указания направлены на то, чтобы разрешить детям взять игрушки, поддержать внешний порядок: «Я разрешаю вам взять строитель,

постройте что-нибудь» (младшая группа); «Я разрешаю вам взять кирпичики и построить что-нибудь, а с игрушками придумать какую-нибудь интересную игру» (средняя группа); «У вас интересные игрушки, организуйте игру» (старшая группа). Как видно из примеров, воспитатели не учитывают опыт поведения детей разного возраста, используют однотипные указания.

Большую группу обращений составляют вопросы воспитателей к детям. По преимуществу это вопросы типа: «Кто (что) это?», «Кто к нам пришёл?», «Какого цвета зайчик? Какие ушки? А хвостик?», «Каких птиц ты знаешь? А какого цвета их перья?», «Какого цвета облака? Как они плывут?». То есть эти вопросы направлены только на узнавание и называние предметов и их свойств. Крайне редко встречаются, например, такие вопросы: «Почему иногда говорят, что березы плачут?», «Чем различаются ель и берёза? А в чём их сходство?». Содержание вопросов, задаваемых воспитателями детям разного возраста, указывает на то, что воспитатели затрудняются в выборе способов поддержки ребёнка, адекватных его психологическим особенностям. Очень часто воспитатели используют вопросы при организации и руководстве самостоятельной деятельностью детей. В таких ситуациях воспитатель проявляет интерес к тому, чем занимается ребёнок, но не стимулирует дальнейшие действия детей, не развивает игру. Вот некоторые типичные фрагменты такого взаимодействия:

1. Воспитатель (младшая группа): «Роман, что это у тебя нарисовано?» Роман: «Кораблик, вот якорь. Он плывёт по морю. Воспитатель: «Молодец, рисуй».

2. Воспитатель (средняя группа): «Алёна и Алёся, во что вы будете играть?» Алёся: «Мы играем в парикмахерскую. Да, Алёна?» Воспитатель (уже обращается к Диме, который играет рядом с девочками): «А вы что будете строить?» Дима: «Можно взять кубики? Мы с Юрой и Сашей построим железную дорогу». Воспитатель: «Да».

3. Воспитатель (старшая группа): «Толя, ты во что играешь?» Толя: «Я капитан». Воспитатель: «И куда вы плывете, капитан?» (Ребёнок не отвечает, воспитатель обращается к другим детям.)

Из данных примеров видно, что воспитатели не включают в деятельность ребёнка, чтобы обогатить её содержание. Вероятно, воспитатели не умеют использовать развивающие возможности разных видов деятельности с детьми разного возраста.

Довольно часто воспитатели обращаются к детям с предложениями что-либо сделать. Однако сами почти не включают в деятельность, а регулируют действия детей с помощью указаний, замечаний. Приведём примеры таких ситуаций:

1. Воспитатель (младшая группа): «Ребята, давайте наведём порядок и будем собираться на улицу». (Дети не реагируют.) «Алёна, я что сказала делать? Мальчики, где другая коробка? Юля, я ещё ничего не разрешала брать на улицу».

2. Воспитатель (старшая группа): «Ребята, давайте с вами поиграем. Становитесь в круг. Выберите мышку и кота. Начинайте, а я посмотрю».

Отметим, что воспитатели прибегают к замечаниям, запретам чаще в тех случаях, когда дети предоставлены самим себе (в игровой, самостоятельной деятельности). Эти обращения выполняют в основном функцию регулирования поведения детей, сдерживания их активности. Очевидно, что в результате таких воздействий ребёнок не обучается способам регуляции своих отношений со сверстниками.

Таким образом, анализ обращений воспитателей к детям как способов оказания им педагогической поддержки в целях обеспечения субъектной позиции в разных видах деятельности показывает, что они неадекватны возможностям детей разного возраста, их социокультурному опыту. Обращения воспитателей в большей степени направлены на то, чтобы чем-нибудь занять ребёнка, добиться тишины и порядка в группе, послушания детей.

Работа воспитателя достигает своей цели тогда, когда он со знанием дела направляет собственную деятельность ребёнка как активного участника и субъекта воспитательного процесса. Какое же влияние могли оказать на ребёнка выделенные выше способы? Оказалось, что дети по-разному реагируют на обращения воспитателей. На занятиях они в основном выполняют требования воспитателей, отвечают на поставленные вопросы. В свободных видах деятельности (в игре, в разных видах самостоятельной деятельности), на прогулках, в режимных моментах дети сами обращаются к воспитателю. Поводами обращений детей к воспитателям являются:

– *жалобы* («А Кирилл меня ударил» (младшая группа), «Вова забрал игрушку» (средняя группа), «Таня не даёт карандаш» (старшая группа));

– *просьбы о помощи* («Дайте мне, пожалуйста, другой ластик» (младшая группа), «Помогите, пожалуйста» (средняя группа), «А я не могу, не получается» (старшая группа));

– *желание заслужить похвалу, обратить на себя внимание* («А у меня во что есть» (младшая группа), «А я умею рисовать петушка» (средняя группа), «У меня новая куртка» (старшая группа));

– *получить оценку своих действий* («У меня красиво получилось?» (младшая группа), «Вот, смотрите!» (средняя группа), «Я тоже красиво нарисовала» (старшая группа));

– *узнать что-либо новое* («Я принёс газету, почитайте» (старшая группа));

– *получить разрешение воспитателя* («Можно мы возьмем конструктор?» (старшая группа), «Можно я порисую?» (средняя группа), «Можно взять книгу?» (старшая группа));

– *убедиться в правильности своих действий* («Я так склеил?» (младшая группа), «Я правильно сделал?» (средняя группа), «У меня так получается?» (старшая группа)).

Данные исследования показывают, что во всех возрастных группах наибольшее количество следующих обращений: жалобы, просьбы взять желаемые игрушки, получить оценку воспитателя. Более того, с возрастом увеличивается количество жалоб, просьб взять необходимые материалы, игрушки для самостоятельных занятий. Это свидетельствует о дискомфортном состоянии ребёнка, о подавлении его активности. Данный вывод подтверждает и тот факт, что за время наблюдения нами зафиксировано только одно обращение ребёнка старшей группы, поводом которого служит стремление узнать что-либо новое. Следовательно, воспитатели недостаточно ориентируются на содержание потребностей детей разного возраста в общении со взрослыми и не формируют новые мотивы поведения и деятельности детей. А значит, и способы, которые выбирают воспитатели в процессе взаимодействия с детьми, являются неэффективными. В результате исследования обнаружено, что воспитатели затрудняются в определении реального уровня развития умений детей в разных видах деятельности, выделяют чаще только операциональную сторону деятельности, упуская мотивационную; отсутствует рефлексия на собственную деятельность. Выбор способов воздействия на ребёнка определяется знанием воспитателями конкретных методик, форм работы с детьми, а не с учётом сложившейся ситуации; наблюдается низкая ориентация на индивидуальный социокультурный опыт ребёнка; большинство воздействий воспитателей направлены на торможение активности детей.

Заключение. Понимание субъектных проявлений ребёнка в процессе овладения разными видами деятельности (интересы и предпочтения, избирательное отношение к миру, активность и инициативность), а также осознание типичных ошибок в процессе взаимодействия с детьми дошкольного возраста позволяет констатировать, что используемые педагогами способы не позволяют решить задачи формирования субъектной позиции ребёнка. Необходима специальная работа по обучению воспитателей способам педагогической поддержки детей дошкольного возраста как субъектов разных видов деятельности.

Материал поступил в редакцию 10.01.2015 г.

УДК 376.56-053.4:364.446(045)

Л. В. Зданевич
ХГПА, г. Хмельницкий, Украина

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПАТРОНАТ ДЕЗАДАПТИРОВАННЫХ ДЕТЕЙ КАК ОДНА ИЗ ПРИОРИТЕТНЫХ ФОРМ ПОЛУЧЕНИЯ ОБЯЗАТЕЛЬНОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Актуальной проблемой в Украине является введение обязательного дошкольного образования как фундамента целостной системы непрерывного образования. От качества этого фундамента, заложенного в первые годы жизни, зависят динамика личностного роста ребёнка, его жизненные установки и мировосприятие в будущем, а следовательно, и уровень совокупного интеллекта нации. Украинское дошкольное образование ощущает потребность коррекции в индивидуальных запросах личности относительно развития врождённых и приобретённых ею способностей и талантов.

Вопросы организованной подготовки к школе детей, которые по определённым причинам не охвачены дошкольным образованием, требует пересмотра форм организации этой работы, учёта специфики различных видов деятельности и особенностей развития детей этого возраста. Общим для различных форм подготовки детей к школе (в условиях семьи, кратковременная подготовка в группах при школах или дошкольных учреждениях, центрах подготовки к школе) является то, что все они имеют единую цель — развитие личности, формирование жизненной компетентности ребёнка, направление её на творчество и самореализацию. Подготовку к школе детей, не посещающих дошкольные учебные заведения, осуществляют воспитатели, учителя начальной школы, социальные педагоги [5; 6].

Итак, получение детьми дошкольного образования на современном этапе может осуществляться в различных формах. Для детей, которые плохо адаптируются к условиям социума, наиболее целесообразной является форма получения такого образования путём социально-педагогического патронажа.

Основная часть. Научные поиски (Т. Алексеенко, О. Беспалько, С. Болтинец, М. Галагузова, Н. Дарманский, И. Зверева, Л. Шафранская) могут быть основой в дальнейшем исследовании социально-педагогического патронажа [6].

Оригинальную концепцию социально-педагогического патронажа семьи разработала Т. Алексеенко, кандидат педагогических наук, заведующий лабораторией специальной педагогики