

¹Гелло Валентина Алексеевна, кандидат педагогических наук, профессор

²Гелло Татьяна Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент

Государственное образовательное учреждение «Приднестровский государственный университет имени Т. Г. Шевченко», Тирасполь, Приднестровье, Республика Молдова, ¹goroja.valentina@yandex.ru, ²tatgel@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ СУБЪЕКТНОСТИ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Дан исторический обзор и анализ представленных в теории педагогики образовательных систем на уровне дошкольного образования, как фактора развития субъектности личности. Раскрыты особенности поиска и устоявшихся в психологии подходов к связи психического развития личности и влияния обучения, как средства его оптимизации. Определены концептуальные положения культурологической концепции содержания образования, взятые за основу воспитания личности. Выделены обще-педагогические и психологические положения, к которым примыкает данная проблема, с целью начала поиска новых, востребованных в теории и практике подходов её решения.

Ключевые слова: личность; обучение; зона ближайшего развития; дошкольный возраст; содержание образования.

¹Gello Valentina Alekseevna, Candidate of Pedagogical Sciences, Professor

²Gello Tatyana Anatolyevna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Pridnestrovian State University named after T. G. Shevchenko, Tiraspol, Pridnestrovian, Republic of Moldova, ¹goroja.valentina@yandex.ru, ²tatgel@yandex.ru

FORMATION OF SUBJECTIVITY OF THE PERSONALITY OF PRESCHOOL CHILDREN THROUGH THE CONTENT OF EDUCATION

A historical review and analysis of educational systems presented in the theory of pedagogy at the level of preschool education, as a factor in the development of personality subjectivity, is given. The features of the search and established approaches in psychology to the relationship between the mental development of the individual and the influence of training as a means of its optimization are revealed. The conceptual provisions of the cultural concept of the content of education, taken as the basis for the upbringing of the individual, are defined. General pedagogical and psychological provisions, to which this problem is adjacent, are highlighted in order to begin the search for new approaches to its solution that are in demand in theory and practice.

Key words: personality; learning; zone of proximal development; preschool age; content of education.

Введение. Формирование субъектности личности мы рассматриваем с позиции современных подходов понимания сущности и особенностей развития детей дошкольного возраста. Самоценность периода дошкольного детства определяет появление особой субкультуры у воспитанников на основе позитивной социализации в общество взрослых и сверстников, индивидуализации взаимодействия с окружающими. Данные изменения происходят под воздействием разных факторов, где особую роль приобретают имеющиеся у ребёнка представления о себе, окружающих людях, объектах окружающего мира, малой родине и Отечества. Анализ научных исследований и практики дошкольного образования свидетельствует о том, что за последнее десятилетие накоплен достаточный материал в ознакомлении детей с общественными явлениями и опыт формирования на этой основе сложных морально-нравственных черт характера и качеств личности. Данные наших исследований показали, что познавательные возможности детей значительно шире, чем это предполагалось ранее. Однако, количество информации, которую необходимо бы передать воспитанникам, нельзя расширять до бесконечности. В связи с этим актуализируется проблема роли обучения в расширении кругозора дошкольников через ведущие виды деятельности, интерпретацию форм организации и внедрение форм сотрудничества с ребёнком как равноправным участником образовательных отношений. Во главе этих вопросов стоит определение подходов к отбору содержания, объёму и характеру ознакомления дошкольников с окружающим миром через обучение и другие средства, определяющие оптимальное развитие.

Основная часть. Анализ имеющихся образовательных систем позволил определить становление проблемы содержания образования в теории. Условно можно считать, что в 20-х—30-х годах была создана педагогическая психология и её особая отрасль — психология обучения. Раскрытие различных сторон проблемы обучения и развития интенсивно происходило в 40-е и 50-е годы. На страницах журнала «Советская педагогика» (1956—1958 годы) шла открытая дискуссия, основным лейтмотивом которой была идея о том, что обучение является важнейшим, но не единственным условием психического развития ребёнка.

В конце 50-х и в 60-х годах умственное развитие связывается с понятием обучаемости, которое в психологии определялось как восприимчивость ребёнка к обучению. В 1966 году на XVIII Международном

конгрессе психологов, где присутствовали более 4500 учёных из 44 стран мира, были определены общие тенденции развития психологии. Основной из них было утверждение, что психология всё в большей степени превращается из описательной в объяснительную науку. Как положительная тенденция выделялся переход от констатации психических явлений и выяснению их причин, к исследованию закономерностей возникновения и развития. На конгрессе обсуждались три точки зрения, три различных понимания роли обучения в развитии детской психики. Швейцарский психолог и философ Жан Вильям Фриц Пиаже утверждал, что умственное развитие осуществляется якобы спонтанно, в соответствии со своей внутренней логикой, и обязательно проходит определённые генетические ступени, независимо от обучения. Обучение, по его мнению, в большой степени зависит от развития, чем наоборот, и они являются независимыми друг от друга процессами. Американские психологи Э. Торндайк, Дж. Брунер придерживались точки зрения, что каждый шаг в обучении соответствует определённому шагу в развитии. отождествляя обучение и развитие, они считали, что развитие и есть обучение при этом, полностью упуская факт, что эти понятия измеряются своей собственной мерой.

В отечественной психологии существенный вклад в разработку проблемы развития и обучения внёс Л. С. Выготский. На конгрессе была представлена его позиция о том, что обучение всегда идёт впереди развития, ведёт его за собой и является источником возникновения нового в развитии. Л. С. Выготский ввёл понятие «зона ближайшего развития», обозначая этим термином процессы развития, реализуемые ребёнком только в условиях сотрудничества с взрослыми. Он считал, что при воспитании можно учесть не только законченный уже на сегодняшний день процесс развития, уже завершённые его циклы, пройденные процессы созревания, но и те процессы, которые сейчас находятся в состоянии становления, которые только созревают, только развиваются. По мнению учёного, развитие не сводится к овладению определённой суммой знаний и умений, а предполагает перестройку самих психических процессов, формирование новых способностей и свойств личности [1].

Данные исследований Г. С. Костюка, А. В. Запорожца и др. подтвердили, что обучение может поднять ребёнка на более высокую ступень развития, интеллектуального в том числе, обусловить формирование новых способов умственной деятельности. Рассматривая проблему основных закономерностей развития личности в процессе обучения, они представили тезис, что исходная форма интеллектуальной деятельности в процессе обучения — это внешняя деятельность, материальная, и что основным признаком, характеризующим развитие, это процесс интериоризации, то есть перехода операции или действия извне во внутренний, мысленный план, проходящий строго определённый ряд этапов [2; 3].

В связи с признанием такого подхода к развитию в педагогической психологии утвердилось положение, что оно (развитие) будет успешным при внимании педагогов не только к содержанию знаний, но и к процессу овладения ими. При этом важно формирование способов познавательной деятельности, поддержка готовности детей к усвоению материала, существенными проявлениями которых является характер выполняемых умственных операций — анализ, синтез, обобщение, абстрагирование.

С точки зрения А. Н. Леонтьева, в основе явлений, происходящих в процессе развития личности, лежат внутренние, а не внешние причины. Экспериментально было доказано, что последние оказывают свое действие только через внутренние причины. Он подчёркивал, что в процессе различных видов деятельности, в ходе которых происходит развитие, ребёнок вступает во взаимодействие с окружающей действительностью, и на него влияет не только обучение. При этом, по мнению учёного, не всякое обучение имеет одинаковый развивающий эффект [4].

В современных психолого-педагогических исследованиях общепринята точка зрения, что развивающая роль обучения реализуется при соблюдении ряда условий. Важно, соответствует ли оно достигнутому ребёнком уровню и возможностям его ближайшего продвижения вперёд, насколько согласуется с возрастными и индивидуальными особенностями, проявляющимися личностными свойствами, которые зависят от стадии созревания нервной системы и от типологических особенностей высшей нервной деятельности.

В контексте нашего исследования, наряду с раскрытием сущности процесса развития и связи его с обучением, мы изучили имеющиеся в педагогике дефиниции понятия «содержание образования». Общий вывод показал, что нынешнее содержание образования не в состоянии полноценно удовлетворить как потребности государства, различных общественных групп, так и отдельной личности в образовании. При проведении более глубокого анализа и полного раскрытия сущности концепта «содержание образования» надо отметить, что в современных исследованиях оно рассматривается с позиции методологии, аксиологии, педагогической антропологии, ориентируясь на личность человека. Наиболее распространённым является определение содержания образования через знаниево-ориентированный подход, где во главу угла ставится совокупность систематизированных знаний, умений и навыков, взглядов и убеждений.

В тоже время, анализ в современной педагогике и психологии проблемы содержания образования показал, что в работах Б. М. Бим-Бада, Э. Д. Днепров, И. А. Зимней, С. И. Зиновьева, В. В. Краевского, И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина, А. В. Хуторского даются разные его определения и нет единого подхода к пониманию его сущности. С нашей точки зрения, наиболее полно оно дано в работах И. Я. Лернера, где под содержанием образования он понимает педагогически адаптированную систему знаний, навыков и умений, опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-волевого отношения, усвоение которой

призвано обеспечить формирование всесторонне развитой личности, подготовленной к воспроизведению (сохранению) и развитию материальной и духовной культуры общества [5]. Близко к данному определению и понятие «содержание образования (и воспитания)» данное в словаре по педагогике Г. М. Коджаспировой и А. Ю. Коджаспирова: «система научных знаний, умений и навыков, отношений и опыта творческой деятельности, овладение которыми обеспечивает разностороннее развитие умственных и физических способностей воспитанников, формирование их мировоззрения, морали, поведения, подготовку к общественной жизни и труду» [6, с. 313]. В отдельных педагогических технологиях правомерно утверждение, что содержание образования ориентируется на общие особенности возраста и учёт индивидуальных особенностей воспитанников обеспечивает полноценное развитие субъекта воспитания [7].

В исследовании мы опираемся на утверждение, что образование — триединый целостный процесс развития личности через опыт, воспитание, развитие. В нашем исследовании мы разделяем и развиваем культурологическую концепцию содержания образования. Е. В. Бондаревская, Е. В. Кульневич и др. определяют её как педагогическую модель человеческой культуры, представленной в аспекте социального опыта. В данной модели содержание образования олицетворяет собой социальный опыт, который присваивается человеком через разные виды активности и взаимодействия с окружающим миром, трансформируется в его личный опыт и становится частью его собственного опыта. Схематично этот процесс можно рассматривать как путь последовательного формирования субъектности личности [8].

Этапы, условия и средства развития субъектности раскрыты в настоящее время в работах многих психологов, но изначально положения «психологии субъекта», изучены в трудах С. Л. Рубинштейна и А. В. Брушлинского. Так, С. Л. Рубинштейн отмечал, что субъект — это сознательно действующее лицо, субъект жизни, познания, осознания мира и самого себя как сознательного существа. А. В. Брушлинский определяет субъекта как творца своей истории, вершителя своего жизненного пути и считает, что человек не рождается субъектом, а становится им в процессе общения, деятельности и других видов своей активности. Как «носитель активности, осуществляющий изменения в других людях и в самом себе... целеполагающее, целостное, свободное, развивающееся существо» определяется понятие «субъект» в педагогическом словаре [6, с. 328].

В исследованиях особо подчёркивается, что значительное воздействие на развитие субъектности оказывает именно качество отношений человека к миру, к себе и другому человеку. Форма отношения либо создаёт благоприятные условия для развития субъектности, либо ограничивает её. По мнению К. А. Абульхановой, отношение к другому человеку как «вещи», использование его в качестве средства, обман является причиной того, почему личность не становится субъектом. Такое отношение постепенно превращает человека в эгоцентрический субъект, который противопоставляет себя миру и потому ограничен в своей субъектности (Г. А. Большунова). Развитие субъектности другого возможно лишь в условиях подлинных субъект-субъектных взаимодействий. С этих позиций мы вправе говорить о необходимости обновления содержания дошкольного образования в направлении обеспечения его комплексности и вариативности, определяющих его социальную сущность.

Заключение. Одной из современных тенденций определения оптимального содержания образования является его стандартизация и конкретизация в образовательных программах каждого уровня образования. Целью стандарта дошкольного образования является обеспечение единого образовательного пространства для развития воспитанников данного возрастного периода, а также реализация конкретной программы через содержание, разнообразные формы организации образовательного процесса и виды деятельности, свойственные именно для дошкольного возраста. Мы придерживаемся современного подхода в педагогике и психологии о самоценности периода детства, необходимости учёта детской субкультуры и возрастной адекватности дошкольного образования, что и предполагаем, реализовать в исследовании средствами содержания дошкольного образования.

С нашей точки зрения, признание особенностей дошкольного возраста, учёт окружающей его образовательной среды, специфики собственно дошкольных видов деятельности, приоритет игровых технологий, объединение всех участников педагогического процесса и построение педагогического процесса на основе сотрудничества и предоставления воспитаннику свободы выбора действия и способов самовыражения позволят достигнуть цель формирования субъектности личности дошкольников через содержание образования.

Список цитируемых источников

1. *Выготский, Л. С.* Проблемы детской (возрастной) психологии : в 6 т. / Л. С. Выготский. — М. : Педагогика, 1984. — Т. 4. — С. 244—268.
2. *Костюк, Г. С.* О взаимоотношении воспитания и развития ребёнка // Избранные психологические труды ; под ред. Л. Н. Прокопиенко. — М. : Педагогика, 1988. — С. 132—149.
3. *Запорожец, А. В.* Условия и движущие причины психического развития ребёнка / А. В. Запорожец // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии: работы советских психологов периода 1946—1980 годов ; ред. И. И. Ильясев, В. Я. Ляудис. — М. : Московский университет, 1981. — С. 7—10.
4. *Леонтьев, А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность : учеб. пособие / А. Н. Леонтьев. — М. : Смысл : Академия, 2005. — 352 с.

5. Лернер, И. Я. Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер. — М. : Знание, 1980. — 96 с.
6. Коджаспирова, Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. — М. : МарТ, 2005. — 448 с.
7. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии / С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянова [и др.] ; под ред. С. А. Смирнова. — М. : Академия, 2008. — 512 с.
8. Бондаревская, Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. — Ростов/н-Д. : Учитель, 1999. — 560 с.

УДК 376.37

Герасименя Лариса Ивановна
*Государственное учреждение образования «Детский сад № 1 г. Ганцевичи», Ганцевичи,
Республика Беларусь, ddu1@gancevichi.edu.by*

ЛОГОПЕДИЧЕСКИЙ МАССАЖ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ СПЕЦИАЛЬНОЙ ГРУППЫ С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

В материале представлены условия и сущность проведения логопедического массажа в условиях специальной группы с тяжёлыми нарушениями речи дошкольного учреждения образования. Правильная организация логопедического массажа позволяет активизировать деятельность артикуляционных органов у воспитанников, вследствие чего значительно ускорить процесс коррекции звукопроизношения, формирования произносительной стороны речи.

Ключевые слова: дошкольники с тяжёлыми нарушениями речи; родители; логопедический массаж.

Gerasimienia Larisa Ivanovna
State Educational Institution “Kindergarten No 1, Gantsevichi”, Gantsevichi, Republic of Belarus, ddu1@gancevichi.edu.by

SPEECH THERAPY MASSAGE IN WORKING WITH CHILDREN OF SPECIAL GROUPS WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

The material presents the conditions and the essence of speech-therapy massage with children from a special group who have severe speech disorders at a preschool educational establishment. Proper organization of speech therapy allows to activate articulation organs of preschoolers, which significantly accelerates the correction of pronunciation and formation of speech.

Key words: preschool children with severe speech disorders; parents; speech-therapeutic massage.

Введение. В настоящее время в государственном учреждении образования «Детский сад № 1 г. Ганцевичи» функционирует три специальные группы с тяжёлыми нарушениями речи (вторая младшая, средняя, старшая), в которых с каждым годом обучается всё больше дошкольников с общим недоразвитием речи, осложнённым стёртой дизартрией. В коррекционной работе с воспитанниками специальной группы с тяжёлыми нарушениями речи по формированию произносительной стороны речи, в частности формированием правильного звукопроизношения применяю логопедический массаж. Логопедический массаж стимулирует органы артикуляции и влияет на их работу, более эффективно подготавливает органы артикуляции дошкольника к овладению правильным произношением звуков. Логопедический массаж является составной частью комплексной медико-педагогической системы реабилитации детей с речевыми нарушениями. Он используется в логопедической работе с детьми, у которых диагностируются такие речевые расстройства, как дизартрия и ринолалия [1, с. 3]. Логопедический массаж может осуществлять логопед, дефектолог или медицинский работник, который владеет техникой логопедического массажа, то есть прошедший специальную подготовку, знающий анатомию и физиологию мышц, обеспечивающих речевую деятельность, а также этиопатогенез речевых нарушений [1, с. 4].

Основная часть. Логопедическому массажу предшествует предварительная работа с родителями и самими воспитанниками. С родителями проводится консультация, где объясняются им значение логопедического массажа для их ребёнка, практически показываются приёмы логопедического массажа, а также обговариваются противопоказания к его проведению, к которым относятся склонность к судорогам, частые носовые кровотечения, повышенная температура тела, инфекции, простудные заболевания, острые воспалительные процессы, имеющиеся увеличенные лимфоузлы, конъюнктивит, кожные и аллергические заболевания, стоматит, герпес, тошнота, рвота, нестабильное психическое состояние, чрезмерная усталость, диагностированные онкологические заболевания. При появлении одного из этих противопоказаний родители незамедлительно должны сообщить учителю-дефектологу. Одновременно ведётся беседа с ребёнком про логопедический массаж, его пользе, приёмах. Дошкольник приглашается на занятие, где показываю практически как это происходит на примере другого ребёнка из специальной группы,