

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ**

**УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ  
«МОГИЛЕВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
имени А. А. КУЛЕШОВА»**

## **ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: НАУКА – ПРАКТИКЕ**

**Сборник научных статей  
Международной научно-практической конференции,  
посвященной юбилею кандидата педагогических наук, доцента  
Валентины Андриановны Шишкиной**

**8 октября 2015 г.**



**Могилев  
МГУ имени А. А. Кулешова  
2015**

УДК 373.2(082)

ББК 74.1

Д71

*Печатается по решению редакционно-издательского совета  
МГУ имени А. А. Кулешова*

**Редакционный совет :**

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры музыкального воспитания и хореографии МГУ имени А. А. Кулешова *Б. О. Голешевич*;

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры спортивных дисциплин МГПУ имени И. П. Шамякина *Н. В. Зайцева*;

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и методик дошкольного и начального образования

МГПУ имени И. П. Шамякина *С. Н. Галенко*;

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой дошкольного образования БрГУ имени А. С. Пушкина *Г. Н. Казаручик*;

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики детства и семьи МГУ имени А. А. Кулешова *О. О. Прокофьева*

**Рецензенты :**

доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры возрастной и педагогической психологии БГПУ имени М. Танка *Я. Л. Коломинский*;

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и философии образования Академии последиplomного образования *В. Т. Кабуш*

**Дошкольное образование: наука – практике** : сборник научных статей Международной научно-практической конференции / под ред. О. О. Прокофьевой, Е. А. Мурашко. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2015. – 380 с. : ил.

ISBN 978-985-568-126-8

Основу сборника научных статей составляют материалы Международной научно-практической конференции «Дошкольное образование: наука – практике», состоявшейся 8 октября 2015 года в МГУ имени А. А. Кулешова.

В публикуемых материалах отражены основные тенденции и перспективы развития дошкольного образования на современном этапе в контексте психологического и педагогического подходов к его организации и функционированию, его инновационное, научное и учебно-методическое обеспечение.

Материалы предназначены для преподавателей образовательных учреждений различных типов, научных работников, аспирантов, магистрантов, студентов, практических работников системы дошкольного образования.

Редакция поместила статьи в авторском исполнении, за корректность, орфографию и стилистику текстов ответственность несут их авторы.

УДК 373.2(082)

ББК 74.1

© Оформление.

ISBN 978-985-568-126-8

МГУ имени А. А. Кулешова, 2015

## **ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ**

### **ПРИВЕТСТВЕННОЕ СЛОВО РЕКТОРА УО «МОГИЛЕВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ имени А. А. КУЛЕШОВА» БОНДАРЕНКО КОНСТАНТИНА МИХАЙЛОВИЧА**

Уважаемые участники и гости конференции! Разрешите приветствовать Вас от имени ректората и коллектива профессорско-преподавательского состава одного из старейших в нашей стране высших учебных заведений – Могилевского государственного университета имени А. А. Кулешова.

Нынешняя Международная конференция посвящена актуальным проблемам дошкольного образования – первой ступени системы образования. Знаменательным является тот факт, что данная конференция проводится в нашей стране и на базе нашего учебного заведения. Это свидетельство того, что в Республике Беларусь дошкольному образованию уделяется очень большое внимание: государственная система учреждений дошкольного образования продолжает оставаться приоритетной; охват дошкольными учреждениями детей в 2014 году в городской местности составил 81,4%, в условиях сельской местности – 47,9%, и это один из самых высоких показателей среди стран СНГ.

В Республике Беларусь налажена гибкая, многофункциональная, непрерывная система профессиональной подготовки специалистов для дошкольного образования и повышения квалификации и переподготовки кадров. Достойный вклад в дело развития общественной системы дошкольного образования вносит и факультет педагогики и психологии детства, начавший подготовку специалистов данного профиля еще в 1978 году. В начале 80-х годов начинает свое становление кафедра педагогики детства и семьи, вторая, открытая в Беларуси (после БГПУ имени М. Танка), профильная кафедра по подготовке специалистов для дошкольных учреждений с высшим образованием. У истоков ее основания стояли представители трёх крупнейших научных школ: московской, ленинградской и белорусской. Изначально сильная база профессорско-преподавательского состава заложила основы высокого научного и образовательного потенциала кафедры педагогики детства и семьи, который сохраняется и поныне. Коллектив кафедры активно работает по обеспечению взаимодействия науки с региональной практикой дошкольного образования, что в нынешних условиях чрезвычайно актуально и значимо. Результаты научных исследований широко адаптируются в практику дошкольных учреждений не только Могилевского региона, но и Беларуси в целом. Кафедра педагогики детства

и семьи одна из первых в университете организовала работу филиала кафедры на базе Дошкольного центра развития ребенка № 1 г. Могилева. Его опыт работы будет представлен сегодня в рамках творческой лаборатории «Инновационные подходы к взаимодействию учреждения дошкольного образования и семьи в воспитании ребенка-дошкольника».

Весомый вклад в становление кафедры педагогики детства и семьи внесла Валентина Андриановна Шишкина – один из ведущих и авторитетных ученых Республики Беларусь и стран СНГ, автор более 180 научных и учебно-методических публикаций. Валентина Андриановна является автором раздела «Физическая культура» комплексных программ для дошкольных учреждений: «Пралеска», «Учебной программы дошкольного образования», а также российской программы «Радуга». Мы гордимся тем, что по разработанной ею технологии физического воспитания детей дошкольного возраста работают все дошкольные учреждения нашей страны. Надеюсь, ей есть чем поделиться сегодня со своими коллегами.

Выражаю уверенность, что в ходе сегодняшней научной и творческой дискуссии ученых нашей страны и ближнего зарубежья будут обсуждены актуальные проблемы разностороннего развития ребенка в условиях дошкольного учреждения и семьи, а также намечены перспективы качественного развития системы дошкольного образования в будущем.

УДК 373.2 (476)

А. Л. Давидович (Минск)

## **ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ В КОНТЕКСТЕ МИРОВОГО ОПЫТА**

**Аннотация.** В статье раскрываются основные концептуальные положения дошкольного образования в Республике Беларусь в контексте мирового опыта.

**Summary.** The article deals with the basic conceptual statements of preschool education in the context of world experience.

В качестве целей дошкольного образования в разных странах мира определяются следующие:

- охрана здоровья, иммунизация, кормление и питание ребенка;
- оказание поддержки молодым родителям путем предоставления им информации и их образования;
- создание безопасной среды для детей младшего возраста для того, чтобы они могли спокойно играть и общаться со своими сверстниками;
- компенсация неблагополучия и укрепление сопротивляемости к неблагоприятным условиям детей, относящимся к уязвимым группам;

- содействие «готовности школ» и подготовка ребенка к поступлению в начальную школу;
- предоставление попечительских услуг детям родители и члены семьи которых работают;
- укрепление общин и социального единства.

В Республике Беларусь дошкольное образование является первым уровнем основного образования и направлено на разностороннее развитие личности ребенка раннего и дошкольного возраста в соответствии с его возрастными и индивидуальными возможностями, способностями и потребностями, формирование у него нравственных норм, приобретение им социального опыта [1].

Расширение и совершенствование комплексных мер по уходу за детьми младшего возраста и их воспитанию, особенно в отношении наиболее уязвимых и обездоленных детей, определена в качестве первой из шести целей Дакарских рамок действий по образованию для всех (ОДВ), которые были приняты в 2000 г. 164 странами.

В настоящее время около 11 процентов от общемирового населения относятся к возрастной категории от рождения до 6 лет. В Республике Беларусь проживает 654,4 тыс. детей раннего и дошкольного возраста, при этом численность данной возрастной категории ежегодно увеличивается.

Международная стандартная классификация образования (МСКО) определяет доначальное образование (ступень 0 МСКО) как включающее все программы, которые, помимо ухода за ребенком, обеспечивают структурированный и целенаправленный набор образовательных мероприятий либо в официальном учреждении, либо в неформальной среде. Программы доначального образования, как правило, предназначены для детей в возрасте три года и старше.

По сравнению с 70-ми годами прошлого столетия охват детей дошкольным образованием увеличился почти в 3 раза, однако остается достаточно низким в развивающихся странах.

В Республике Беларусь функционирует 3 981 учреждение дошкольного образования (по статистическим данным на 05.09.2014 – 3 972, 2009 г. – 4 097), проектная мощность которых составляет 448 931 место (по статистическим данным на 05.09.2014 – 457 354 места), а количество детей, посещающих их, – 413 538 (по статистическим данным на 05.09.2014 – 410 564, 2009 г. – 367 739). Отмечается некоторое снижение охвата детей с 1 года до 6 лет учреждениями дошкольного образования.

В Европейских странах существуют две основные модели оказания образовательных услуг для детей в возрасте от рождения до 6 лет:

- 1) единая, неразрывная система оказания образовательных услуг для детей раннего и дошкольного возраста (большинство Скандинавских стран, страны Прибалтики, Хорватия и Словения, Республика Беларусь и др.);

2) система оказания услуг разделена на 2 стадии в зависимости от возраста детей: ранний возраст (обычно до 2,5 – 3 лет) и дошкольный возраст (с 2,5 – 3 лет и до момента поступления в школу). Вторая модель наиболее распространена в странах Европы [4].

При этом, как правило, для детей раннего возраста оказываются услуги присмотра и ухода, для второй возрастной группы – образовательные услуги на базе детских садов и школ. В данной модели оказание услуг для детей раннего и дошкольного возраста, их финансирование, контроль за их качеством осуществляют разные ведомства. Так, например, в раннем возрасте – это Министерства здравоохранения, Министерства труда и социальной защиты, в дошкольном – Министерства образования.

Образовательные услуги могут оказываться как детским садами, так и в условиях семьи, на дому. В Республике Беларусь в настоящее время функционирует 9 семейных детских садов, 58 детей в соответствии с запросами законных представителей обучаются на дому по учебной программе дошкольного образования (преподаватель-воспитатель на дому).

В зарубежных странах семейные детские сады существуют уже более 50 лет и являются альтернативной формой дошкольного образования. Наиболее часто встречаются следующие виды семейных детских садов.

1. Семейные детские сады – общественные объединения родителей, в которых они либо оплачивают услуги воспитателя, либо сами являются воспитателями и организуют образовательный процесс.

2. Семейные детские сады профессиональных ассоциаций. Размещаются в квартире (частном доме), в них работает персонал, имеющий соответствующее образование.

3. Выездной семейный детский сад. В группу семей, проживающих рядом (в одном доме, в соседних частных домах) 2–3 раза в неделю приглашается педагогический работник, который проводит консультации с родителями, игры и занятия с детьми по заранее составленному графику.

4. Семейный детский сад как подразделение государственного учреждения образования.

5. Игровые семейные площадки во дворах микрорайонов, скверах, парках. На площадке работает воспитатель, который принимает в группу до 20 детей, а также ведет работу с их родителями.

6. Игровая площадка на дому для детей, не посещающих учреждения дошкольного образования.

7. Семейные центры на базе центров социальной поддержки, в состав которых включены группы для детей дошкольного возраста (разновозрастные). Группы организуются для детей из неблагополучных семей, однако другим семьям не отказывают в услугах [2; 3; 4]. Существует ряд особенностей организации работы таких учреждений в разных странах.

Достаточно распространена практика функционирования групп кратковременного пребывания. В Республике Беларусь насчитывается 2 899 таких групп (2013 г. – 2 510, 2012 г. – 2 477, 2011 г. – 2 420, 2010 г. – 1320, 2009 г. – 1247), из них – 2 035 групп на платной основе, которые посещают 25 986 детей (из них – 19 564 ребенка на платной основе). Организована работа групп по интересам на платной основе (эстетического, физкультурно-оздоровительного, экологического направлений, изучения иностранных языков и др.). Относительно 2009 года количество таких групп увеличилось на 5 561 единицу и составляет 13 386 групп, которые посещают 143 456 детей.

Частные детские сады в Европе создаются предпринимателями в целях получения прибыли за оказание образовательных услуг или благотворительными, общественными и иными организациями. Они могут функционировать как исключительно за счет собственных средств, так и субсидироваться государством. Стоимость посещения данного учреждения для ребенка варьируется в зависимости от возраста, времени пребывания, дополнительно оказываемых услуг. Как правило, в частных детских садах, субсидируемых государством, стоимость посещения несколько ниже, чем в детских садах, финансируемых исключительно за счет частного инвестора [4].

В Республике Беларусь в настоящее время действует 11 частных учреждений дошкольного образования. Стоимость посещения частных учреждений дошкольного образования в Республике Беларусь составляет примерно 500-600 долларов в месяц.

В большинстве стран – членов Организации экономического сотрудничества и развития, странах Европейского союза действует система двухлетнего обязательного, как правило, бесплатного дошкольного образования [2; 3; 4].

В Республике Беларусь дошкольное образование является бесплатным, родители возмещают только стоимость питания в учреждениях дошкольного образования. На содержание учреждений дошкольного образования из местных бюджетов в 2014 г. выделено 7,6 трлн. рублей. В среднем это составляет 20 процентов в общих текущих государственных расходах на образование (2012 г. – 20,6 %). Только 14 из 79 стран, по которым имеются данные, выделяют на дошкольное образование свыше 10 % в общих текущих государственных расходах на образование (Испания, Франция – 10–12 %), 65 стран – менее 10 %, из них около половины – менее 5 % [2; 3; 4].

В большинстве стран Европы, Северной Америке, Азии приняты на государственном уровне образовательные стандарты дошкольного образования, определяющие показатели развития ребенка к моменту перехода его на следующий уровень образования (начальная школа), требования к про-

граммам на уровне дошкольного образования, к условиям их реализации, педагогическим работникам и пр. Показатели считаются примерными, так как учитывается индивидуальный характер развития ребенка, разные темпы развития детей, что очень характерно именно для раннего и дошкольного возраста [2; 3].

В образовательных стандартах дошкольного образования (утверждены постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 29 декабря 2012 г. № 146) применен аналогичный подход. В частности, установлены требования к уровню подготовки выпускника дошкольного учреждения, т.е. показатели воспитания, обучения и развития ребенка. Показатели представляют собой перечень достижений ребенка 5–7 лет, необходимых для его дальнейшего развития.

В настоящее время в учреждениях дошкольного образования Республики Беларусь применяются различные методики, разработанные, как правило, еще в советский период, либо модифицированные. При этом основной акцент ставится на выявление психологической готовности ребенка к школе. Разработка такого инструментария является перспективным направлением исследований в большинстве стран мира.

Наиболее дискуссионной проблемой является разработка инструментария диагностики готовности ребенка к обучению в школе и вопрос необходимости оценки индивидуальных результатов ребенка. Значительная часть специалистов высказывает мнение о необходимости оценки качества программ, уровня подготовки педагогических кадров, осуществляющих образовательных процесс, условий, создаваемых учреждением образования для полноценной подготовки к обучению на следующем этапе образования.

*Существующие проблемы и риски в сфере оказания образовательных услуг для детей раннего и дошкольного возраста:*

1. *Обеспечение доступности дошкольного образования для разных категорий населения.* Почти в половине стран мира отсутствуют программы, направленные на удовлетворение различных потребностей детей (здоровье, питание, воспитание и образование) в течение первых трех лет их жизни.

Существует риск отсутствия доступа к качественным образовательным услугам детей раннего и дошкольного возраста из «наиболее уязвимых и обездоленных» категорий. В разных странах к ним относятся: дети из бедных семей; дети, имеющие физические, эмоциональные или особые образовательные потребности; дети, живущие в чрезвычайных условиях (в том числе дети из семей беженцев); работающие дети, которые подвергаются эксплуатации; плохо питающиеся или недоедающие дети; дети, подвергающиеся насилию; «уличные» дети; сироты и дети, содержащиеся в приютах и т.д.



В Республике Беларусь в целом обеспечена доступность дошкольного образования для разных категорий населения. В полной мере обеспечивается право детей на получение образования на родном языке. Управления (отделы) образования формируют группы, которые организуют образовательный процесс на русском, белорусском, литовском, польском языках на основе социального заказа, пожелания родителей. В настоящее время в 17 636 группах учреждений дошкольного образования образовательный процесс осуществляется на русском языке, 3 166 группах – на белорусском, 1 группе – на польском, 1 группе – на литовском.

Вместе с тем в ряде регионов не выполняется норматив государственного социального стандарта по обеспеченности детей местами в учреждениях дошкольного образования (до 85 %). В целом по стране нуждаются в определении в учреждения дошкольного образования по месту жительства (стоят на очереди) 17 064 ребёнка. Дефицит мест привел к перенаполняемости групп в 593 учреждениях дошкольного образования (14,9 % от общего числа учреждений).

*2. Недостаточная обеспеченность квалифицированными педагогическими кадрами.* Эта проблема характерна для многих стран. В большинстве стран уровень профессиональной подготовки педагогических работников для учреждений дошкольного образования ниже, чем у учителей начальной школы. В развивающихся странах работники, как правило, имеют минимальный уровень образования. В 60 % стран у более 20 % работников нет достаточного опыта для работы с детьми дошкольного возраста образования.

В Республике Беларусь также существует кадровая проблема: только 48,9 % педагогических работников имеют образование по профилю «Педагогика» (направление образования «Педагогика детства»).

*3. Необходимость увеличения государственного финансирования и совершенствования механизма распределения финансовых средств.* Многие страны мира выделяют недостаточное финансирование на программы в области раннего детства. В 41 стране мира с 2006 г. оно сократилось (в процентах от ВВП). В настоящее время экономический спад во многих странах создает риск снижения финансирования образования. При этом, по мнению международных экспертов, финансовые средства в первую очередь необходимо направлять на инклюзивные подходы в дошкольном образовании (включение «уязвимых и обездоленных» категорий в образовательный процесс), а также дошкольное образование в сельской местности. Важнейшую роль при этом играет включение данной проблемы в национальные концепции и государственные программы.

## Литература

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск : Нац. Центр правовой информ. Республики Беларусь, 2011. – 400 с.
2. Образование и воспитание детей младшего возраста: международный опыт. – Москва, 2009. – 184 с.
3. Прочная основа: воспитание и образование детей младшего возраста. Всемирный доклад по мониторингу ОДВ, 2006. – 47 с.
4. Early Childhood Care and Education (Regional Report): Europe and North America. – 2010. – 133 p.

УДК 37.011.31

Е. А. Панько (Минск)

### «ЛЮБЛЮ ТАЛАНТЛИВЫХ ЛЮДЕЙ»

**Аннотация.** Раскрываются грани педагогической, научной, художественной одаренности В. А. Шишкиной. Оценивается ее вклад в создание первой национальной программы дошкольного образования «Пралеска».

**Summary.** The sides of pedagogical, scientific and artistic talent of V.A.Shishkina are revealed in the article. Her contribution to the creation of the first national programme of the pre-school education “Praleska” is valued.

Люблю талантливых людей.  
Они – как луч среди развалин.  
И непохожестью своей  
Всегда восторг мой вызывали.

*А. Дементьев*

В числе таковых – Валентина Андриановна Шишкина, юбилею которой посвящена сегодняшняя конференция. Юбилей – дата особая не только для юбиляра и его родных. Это важное событие и для его друзей, учеников, соратников по труду также. Для меня юбилей Валентины Андриановны – повод оглянуться назад, вспомнить совместно пройденный, такой непростой, эмоционально насыщенный этап жизненного пути, поразмыслить над ним, настоящим и будущем нашего дошкольного образования. Этот этап связан, прежде всего, с созданием первой национальной программы дошкольного образования «Пралеска» (первый вариант ее вышел двадцать лет назад).

Я познакомилась с Валентиной Андриановной в начале 90-х годов, когда авторский коллектив будущей программы еще только формировался. Мы с А.И. Васильевой (соруководителем первого варианта программы) понимали: для создания гуманистически ориентированной инновационной

программы необходимы высококомпетентные творческие специалисты, ученые, ориентированные на практику, гуманистические и демократические тенденции в образовании, вперед смотрящие. Знакомство с работами В.А. Шишкиной, непосредственное общение с ней рождало чувство – это как раз тот человек, который нужен нашей команде. Дальнейшее сотрудничество с ней оправдало наши надежды: мы не ошиблись.

«Вливанию» Валентины Андриановны в авторский коллектив программы мы были особенно рады. Оно было очень важно для нас: ведь главное – это обеспечение здоровья ребенка. Мы глубоко осознавали справедливость суждения, высказанного еще в XVII веке Я.А. Коменским в «Материнской школе» – фактически первой программе для начального образования: «так как обучать детей можно только в случае, если они будут живы и здоровы, то первая забота родителей оберегать здоровье детей» [1, с. 5].

Валентина Андриановна довольно быстро вошла в «ядро» нашего временного научного коллектива (и это несмотря на территориальную отдаленность ее места жительства от Минска). Ей удалось успешно воплотить основные принципы «Пралески» (прежде всего – принцип гуманизации) и разделы программы, связанные со здоровьем ребенка, его физическим развитием, придать оздоровительную направленность и другим ее компонентам [2].

Что такое гуманизация? Это, прежде всего, ориентация взрослых – и педагогов, и родителей – на личность ребенка в образовательном процессе, это отношение к нему как к субъекту собственной деятельности, это учет не только возрастных, а и индивидуальных особенностей развивающейся личности. На необходимость такого подхода в работе с детьми указывали еще основоположники педагогической психологии. Так, К.Д. Ушинский считал, что если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна изучить его во всех отношениях. И в «Пралеске», и в рекомендациях к ней В.А. Шишкина особое внимание педагогов обращает на диагностический аспект педагогической деятельности (изучение уровня здоровья, степени двигательной активности ребенка), предлагает пути, средства его реализации в условиях учреждения дошкольного образования [2; 3; 4]. Только познав ребенка, его особенности, возможности, можно в реальной педагогической практике осуществить индивидуальный подход к ребенку, грамотно прогнозировать его дальнейшее развитие, проявить индивидуальный и дифференцированный подход в профилактической и коррекционной работе с детьми в данной сфере.

Личностно ориентированный подход к ребенку – в учете талантливым педагогом амплификации его развития, природосообразности ребенка, ведущих мотивов деятельности дошкольника (прежде всего – игровых). Он проявился не только в работе Валентины Андриановны над программой

«Пралеска», методическими пособиями к ней. Вспоминаются физкультурные занятия одного из детских садов г. Могилева (№ 43), научным консультантом которого она является. Дети поразили нас, участников конференции, своими моторно-двигательными способностями, двигательной активностью, гармоничностью физического развития, высоким интересом к занятиям физической культурой, проявлением инициативности, творчества в двигательной сфере. Не трудно было отыскать и основной «ключик» к таким результатам: дети по ходу занятий (в разных группах) «превращались» то в лягушат, то в туристов, то в роботов, то в альпинистов... Немало физкультурных занятий довелось мне посмотреть, но таких ловких, умелых и увлеченных «скалолазов», пожалуй, больше нигде не видела.

Валентине Андриановне удалось реализовать в своих и совместных с единомышленниками работах и такой важный принцип, положенный в основу «Пралески», как принцип гармонии трех начал, проявляющийся в гармоническом единении основных направлений в развитии ребенка: физического, эмоционально-личностного, интеллектуального. Она нацеливает педагогов на развитие личности дошкольника средствами физической культуры. Немало усилий было приложено этим талантливым человеком и для внедрения в педагогическую практику идеи о необходимости создания в каждом дошкольном учреждении благоприятной развивающей среды для двигательной активности детей – осуществляемой не только под руководством взрослых, а и самостоятельной, в которой бы проявлялась субъектность каждого воспитанника, укреплялась его вера в свое «я». Забота о создании образовательной среды для детей – это, по убеждению глубокого исследователя физического развития и воспитания дошкольника, и обеспечение эффективного взаимодействия с воспитанниками, демократический стиль общения, благоприятный климат в группе дошкольного учреждения, и здоровье самого педагога.

Нацеленность на тесное сотрудничество учреждения дошкольного образования с родителями ради интересов ребенка, его здоровья – еще одна важная характерная особенность научного и методического творчества В.А. Шишкиной.

Не только педагогический талант отличает В.А. Шишкину. Она и художественно одаренный человек. Эти грани ее личности особенно ярко высвечивались во время встреч членов нашего творческого коллектива, проходящих на «домашней территории». На них обсуждались возникающие проблемы, вопросы, связанные с «Пралеской», уточнялись, корректировались ее отдельные фрагменты. Нередко они заканчивались чаепитием, музыкой, стихами. Атмосфера при этом складывалась особая – теплая, творческая, располагающая к открытости, доверительности. Когда на них присутство-

вала Валентина Андриановна, она читала свои стихи – о маме, детях, своей малой Родине, детстве... Ее художественная одаренность проявляется и в изобразительной, дизайнерской деятельности. Восхищение вызывают созданные из корней растений ее руками и фантазией цветы, знаки зодиака, забавные сказочные человечки... Ими могли любоваться (и любят) не только приходящие в ее дом гости, а и посетители выставок художественного творчества В.А. Шишкиной в Могилеве, Германии.

Юбилей «Эх, сколько видано – перевидано» за прошедшие десятилетия. И не только видано, а и сделано во благо настоящего и будущего молодого поколения, детей.

Живые, искрящиеся глаза этой талантливой женщины, ее нередко задумчивый взгляд как бы говорят:

Возраст никуда уже не денешь.  
Ни продать его, ни подарить.  
Нет такого бартера и денег,  
Чтоб вернуть утраченную прыть.  
Не считаю прожитые годы.  
Возраст – состояние души.  
Правда, ломит спину в непогоду  
И пешком не мерю этажи.  
Но когда искусство призывает –  
В наших душах вспыхивает свет.  
Кто тебе тогда года считает...  
Возраста у вдохновенья нет [5, с. 466].

Дорогая Валентина Андриановна! Сердечные поздравления с днем рождения, юбилеем! Здоровья Вам – физического и психологического! Успехов в творчестве – научном, педагогическом, художественном!

### Литература

1. Коменский, Я.А. Материнская школа / Я.А. Коменский. – М. : Учпедгиз. – 1947. – 104 с.
2. Пралеска. Воспитание и обучение детей в дошкольном учреждении. Базисная программа и методические рекомендации. Науч. рук. – проф. Е.А. Панько. 2-е изд., перераб. и доп. – Минск, 2000. – 472 с.
3. Шишкина, В.А. Базисная модель физического воспитания детей дошкольного возраста в Республике Беларусь: монография / В.А. Шишкина. – Могилев : МГУ им. А.А. Кулешова, 2007. – 238 с.
4. Шишкина, В.А. Физическая культура в программе «Пралеска»: технология реализации / В.А. Шишкина // Работаем по программе «Пралеска»: пособие для педагогов и руководителей учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования / Е.А. Панько [и др.]. – Минск : НИО; Аверсэв, 2007. – С. 6–22.
5. Дементьев, А. Ни о чем не жалеете вдовонку (стихи и мемуары) / А. Дементьев. – М. : ЭКСМО, 2009. – 496 с.

## БАЗИСНАЯ МОДЕЛЬ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Аннотация.** В статье представлены материалы многолетнего исследования по разработке базисной модели физического воспитания детей дошкольного возраста в Республике Беларусь. Даны концептуальные основания и структура модели, показана реализация ее в практике работы дошкольных учреждений.

**Summary.** The article presents a multi-year study to develop the basic model of the physical education of children of preschool age in the Republic of Belarus. Given the conceptual foundation and structure of the model, it shows the implementation in practice of the pre-school institutions.

Новые концептуальные подходы к дошкольному образованию потребовали отказа от унифицирования воспитания, в том числе физического, и создания разных его моделей. Однако инновационная «дозволенность» способствовала появлению программ, в которых подлинная гуманизация воспитания подменялась идеей «инновации и нетрадиционности» как самоцели.

В погоне за инновациями в практике дошкольных учреждений появилась тенденция одновременно использовать сразу несколько программ, принципиально отличающихся друг от друга, в результате чего целостность образовательного процесса подменяется принципом «лоскутного одеяла» (В.Т. Кудрявцев) [1], «шведского стола» (В.В. Давыдов).

Это вызвало необходимость создания программ нового типа – базисных, отвечающих государственному образовательному стандарту и гарантирующих всем детям равные возможности в получении качественного дошкольного образования и перехода на следующую ступень образования.

Такой программой в Республике Беларусь явилась программа «Пралеска» [2], разработанная творческим научным коллективом под руководством профессора психологии Е.А. Панько. Именно «Пралеска» стала основой базисной модели физического воспитания детей дошкольного возраста. Это была многолетняя экспериментальная работа в направлении поиска инновационной стратегии и тактики дошкольного образования.

Исследование выполнялось в рамках тем-заказов Министерства образования на базе Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова и дошкольных учреждений г.г. Могилева (№№ 13, 30, 43, 102), Гродно (№ 98), Бреста (№ 27), Минска (№ 533).

Базисная модель рассматривается в контексте государственного образовательного стандарта, гарантирующего обеспечение каждому ребенку физическое, психологическое и социальное благополучие и развитие в условиях общественного и семейного воспитания.

Она включает три основных структурных компонента: образовательную программу для дошкольных учреждений, технологию ее реализации, технологию профессиональной подготовки специалистов.

Ныне действующая учебная программа дошкольного образования (2013 г.) разработана на основе базисной программы «Пралеска».

Концептуально-содержательная сторона всех структурных компонентов модели опирается на результаты научных исследований нескольких предшествующих десятилетий в области физиологии, биологии, психологии, физической культуры, педагогики.

Хочу особо отметить в этом роль лаборатории физического воспитания НИИ дошкольного воспитания АПН СССР (М.Ю. Кистяковская, Н.Т. Терехова, Е.А. Сагайдачная, Т.И. Осокина, Е.Н. Вавилова). В результате многолетних научных изысканий, выполненных в лаборатории и под ее эгидой, разработаны и обоснованы фактически все важнейшие положения теории и практики физкультурно-оздоровительной работы с детьми, которые сегодня должны рассматриваться в качестве теоретической базы любого современного проекта физического воспитания дошкольников. Конечно, необходимо переосмысление научно-практического потенциала с позиции современной личностно-ориентированной образовательной парадигмы.

Физическое воспитание в базисной программе «Пралеска», а ныне в ее преемнице – учебной программе дошкольного образования ориентировано на развитие личности ребенка. Основопологающим фактором личностного развития обозначено здоровье, которое одновременно является и одной из линий развития ребенка. К прерогативе физического воспитания относятся и такие линии развития как физическое и двигательное.

Программы, как известно, определяют содержание работы с детьми и концептуальное основание этой работы. Однако при всей конкретности программы, увы, результаты работы бывают различными. В условиях сегодняшнего многообразия педагогических взглядов для обеспечения результативности воспитания, в том числе физического, необходимы модели реализации программ на уровне педагогических технологий.

В настоящее время термин педагогическая технология нашел широкое применение в педагогической науке и практике и справедливо рассматривается как способ качественного изменения «конкретной педагогической реальности» [3]. Теоретический аспект педагогической технологии в целом представлен в литературе широко и разносторонне. Однако отмечается неоднозначность и противоречивость как в самой трактовке понятия «Педагогическая технология», так и в характеристике основных ее слагаемых. Поэтому необходима обоснованно четкая их дифференциация на предметном уровне. В области физического воспитания дошкольников таких

конкретных образцов практической направленности встретить не удалось. Следовательно, разработка, апробация и внедрение в практику дошкольных учреждений технологии физического воспитания как структурного компонента базисной модели явилась необходимостью.

Разработанная нами технология физического воспитания трактуется как системный педагогический процесс, направленный на улучшение индивидуальных показателей здоровья, физического и двигательного развития детей, построенный на алгоритмах деятельности, призванной обеспечить эти результаты.

Разработана система оценок здоровья, физического и двигательного развития детей. Предложены принципиально новые подходы к оценке двигательной активности детей, а также соответствующие методики изучения индивидуального двигательного поведения детей разной подвижности на основе наблюдения и методы его оптимизации, коррекции, организации и руководства самостоятельной двигательной деятельностью.

В структурной модели легко прослеживается индивидуализация физкультурно-оздоровительной работы с детьми. В годичном цикле она строится следующим образом. В начале каждого учебного года проводится диагностика, направленная на изучение и комплексную оценку исходного физического состояния детей. Результаты диагностики заносятся в журнал мониторинга. На основании полученных данных определяется для каждого ребенка «ближайшая зона» здоровья, физического и двигательного развития, т.е. прогнозируются конечные результаты оздоровительной работы. Отбираются формы и методы индивидуальной и дифференцированной коррекционной работы по специальным программам. Обеспечивается система здорового образа жизни в целом для группы; создается развивающая физкультурно-игровая среда; продумываются задачи и формы сотрудничества с семьями воспитанников.

Основные характеристики педагогического процесса в технологии физического воспитания представлены в контексте личностно-ориентированной образовательной парадигмы, включают оздоровительную направленность, развивающее содержание, индивидуализацию педагогического процесса, интеграцию в целостную образовательную систему дошкольного учреждения.

Оздоровительная направленность физического воспитания строится на следующих концептуальных положениях:

- здоровье рассматривается как педагогическая проблема, связанная с обеспечением физического, психологического и социального благополучия детей;
- оценка здоровья проводится на основе динамики индивидуальных показателей, с использованием объективных критериев оценки;



– здоровье педагога рассматривается как профессиональная ценность, как особый «инструментарий» оздоровительной работы с детьми, поэтому педагог, обеспечивая оздоровительную среду в дошкольном учреждении, обязан проецировать ее и на детей, и на себя.

Основой развивающего физического воспитания является концепция саморазвития ребенка. Ребенок развивается за счет собственной оптимальной двигательной активности, разнообразия двигательных умений, включения в двигательное со-творчество со сверстниками, педагогами. Для этого в распорядке дня выделяется специальное время и место для самостоятельной двигательной деятельности детей. Особое внимание уделяется созданию развивающей физкультурно-игровой среды. Для ее обогащения разработан физкультурно-игровой комплект «Малыш», который запатентован и в конкурсе инновационных проектов отмечен дипломом лауреата. Он получил признание в практике, в том числе за пределами Республики Беларусь.

Общий режим дня пересмотрен в направлении усиления его содержательного-образовательного потенциала, оптимизации двигательной активности детей.

Движения рассматриваются в качестве операционального состава всех видов и форм специфически детских видов деятельности, в первую очередь – игровой.

Необходимым условием эффективного функционирования модели физического воспитания является качественная профессиональная подготовка педагогов, ориентированная на осознанное и творческое воплощение ее в образовательный процесс дошкольного учреждения и семьи.

В результате нашего исследования:

- определены основные принципы и содержание преемственности учебной дисциплины «Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста» в системах «ВУЗ – педколледж», «ВУЗ – дошкольные учреждения»; «ВУЗ – ИПК», где ведущим звеном является ВУЗ;

- разработана технология преподавания курса «Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста» в ВУЗе;

- апробированы программы повышения квалификации специалистов дошкольного образования разных категорий в области физического воспитания для курсов повышения квалификации в ИРО, методических объединений, семинаров – практикумов;

- создан комплект методического обеспечения для системы непрерывной подготовки специалиста дошкольного образования в области физического воспитания: для педколледжа и Вузов, для педагогов дошкольных учреждений, для детей дошкольного возраста, в том числе в соавторстве.

Об эффективности базисной модели свидетельствует положительная динамика показателей физического состояния дошкольников, представленная в публикациях практиков.

Базисные материалы Модели получили признание и представлены в российской программе дошкольного образования «Радуга» [4] (младшие группы) и экспериментальной программе обучения детей в дошкольной гимназии г. Брянска.

Большой интерес к модели физического воспитания дошкольников проявили отдельные российские авторы. Так в программе Н.М. Крыловой «Детский сад – дом радости» [5] раздел «Физическая культура» дословно заимствован из программы дошкольного образования «Пралеска».

Отдельные фрагменты из опубликованных в Беларуси и России методических материалов базисной модели физического воспитания использованы в учебных пособиях, в статьях из опыта работы.

### Литература

1. Кудрявцев, В.Т. Развивающая педагогика оздоровления (дошкольный возраст): программно-методическое пособие / В.Т. Кудрявцев, Б.Б. Егоров. – М. : ЛИНКА-ПРЕСС, 2000. – 296 с.
2. Пралеска: программа дошкольного образования / Е.А. Панько [и др.]. – Минск : НИО; Аверсэв, 2007. – 320 с.
3. Колесникова, И.А. Основы технологической культуры педагога: научно-методическое пособие для системы повышения квалификации работников образования / И.А. Колесникова. – СПб. : «Издательство «Дрофа» Санкт-Петербург», 2003. – 285 с.
4. Шишкина, В.А. Закладываем основы физической культуры / В.А. Шишкина // Радуга: программа и руководство для воспитателей первой младшей группы детского сада / Т.Н. Доронова, В.В. Гербова, Т.И. Гризик [и др.]; сост. Т.Н. Доронова. – М. : Просвещение, 1993. – С. 63–86.
5. Крылова, Н.М. «Детский сад – дом радости» : Программа целостного, комплексного, интегрированного подхода к воспитанию дошкольника как индивидуальности / Н.М. Крылова. – Пермь : Книжный мир, 2005. – 448 с.

УДК 373.2 (476.4)

И. А. Старовойтова (Могилев)

## РЕГИОНАЛЬНАЯ СИСТЕМА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ МОГИЛЕВСКОЙ ОБЛАСТИ

**Аннотация.** В статье раскрываются особенности региональной системы дошкольного образования Могилёвской области, повышения профессиональной компетентности педагогов через разные формы организации дополнительного образования взрослых. Адресуется специалистам по дошкольному образованию.

**Summary.** The article accounts for the characteristics of the regional pre-school education in Mogilev region and enhances the professional competence of teachers through various forms of organisation of adults' additional education. It is addressed to specialists in early childhood education.

Региональная образовательная система, направленная на развитие характеризуется способностью: создавать условия для развития системы; обеспечивать инновационную деятельность образовательных учреждений, координацию и экспертизу их деятельности; создавать механизмы отбора и оценки новшеств для широкого распространения; предоставлять широкие возможности повышения квалификации, обмена опытом и получения научно-консультативных услуг для всех желающих; обеспечивать прогнозирование результатов развития системы образования [1].

Дошкольное образование Могилевской области, реализуя стратегию развития системы образования и обладая вышеизложенными характеристиками непрерывно совершенствуется. В Могилевской области функционируют 513 учреждений, реализующих образовательную программу дошкольного образования, с количеством воспитанников свыше 43000 человек. В учреждениях дошкольного образования работает 54,5 % педагогов с высшим образованием (четвертый показатель; в республике – 56,1 %), из них высшее образование по профилю имеют 49,9 % педагогов (это один из лучших показателей среди регионов; в республике – 36,5 %). По квалификационному уровню педагогических работников учреждений дошкольного образования область находится также на второй позиции: 58,7 % педагогов имеют высшую и первую квалификационные категории (в республике – 54,3 %).

В области осуществляется работа по оптимизации сети учреждений образования. С целью увеличения охвата дошкольным образованием продолжается развитие вариативных форм организации дошкольного образования, посредством обеспечения функционирования «Материнских школ», адаптационных групп, групп выходного дня в учреждениях дошкольного образования, в том числе на платной основе, создание учреждений частной формы собственности.

По данным сверки педагогических кадров области в учреждениях образования, реализующих образовательную программу дошкольного образования, Могилевской области работает 4563 педагога. В 2015 году пройдут повышение квалификации 958 педагогов.

Содержание мероприятий дополнительного образования взрослых для педагогов учреждений, реализующих образовательную программу дошкольного образования, определяется в соответствии с основными тенденциями развития системы дошкольного образования, с учетом опыта взаимодействия отдела дошкольного образования, спорта и туризма с учреждениями дошкольного образования, заявок РУМК, областной сверки педагогических кадров и строится на основе компетентностного подхода. Педагоги посредством сайта института развития образования имеют возможность выбора содержания обучения в системе повышения квалифика-

ции, а программы повышения квалификации включают инвариантную и вариативную часть. Организовано обсуждение на форумах актуальных вопросов системы дошкольного образования.

Повышение компетентности педагогов осуществляется и через организацию инновационной и экспериментальной деятельности учреждений. В области действуют республиканские экспериментальные площадки по двум темам: Апробация научно-методического обеспечения образовательной области «Развитие речи и культура речевого общения (иностранный язык)» (2015-2016); Апробация моделей организации образовательного процесса на платной основе в условиях учреждений дошкольного образования (2014-2016). Внедрены следующие инновационные проекты: Внедрение модели формирования эффективного родительства как условия социального благополучия воспитанников дошкольного учреждения (2013-2016); Внедрение модели создания толерантной образовательной среды при организации интегрированного обучения и воспитания в учреждениях дошкольного образования (2014-2017); Внедрение модели формирования интеллектуальной самостоятельности дошкольников в игровой деятельности (2014-2017); Внедрение модели социально-педагогической и психолого-педагогической поддержки детей, находящихся в социально-опасном положении, детей, нуждающихся в государственной защите, через интеграцию и взаимодействие: детский сад-школа – социально-педагогический центр (2015-2018). Механизмами организации комплексной поддержки инновационных образовательных практик в регионе становятся: а) содействие становлению в регионе альтернативных моделей организации гуманитарных практик, обладающих опережающим характером своего содержания и технологий развития человеческого капитала; б) выявление и популяризация перспективных новшеств, повышающих конкурентоспособность учреждений образования как образовательных организаций, обеспечивающих развитие стратегических ресурсов регионов; г) внешний и внутренний аудит имеющейся ресурсной базы и условий развития образовательных практик; д) развитие сетевого взаимодействия организаторов инновационных образовательных практик; е) мониторинг качества образования, эффективности организации и проведения образовательного процесса на всех уровнях.

Для реализации эффективных практик инновационного развития учреждений важно наличие готовности к данной работе педагогического коллектива. Формирование соответствующих компетенций необходимо осуществлять уже в работе с молодыми специалистами, пришедшими в систему образования. Для решения данной задачи в области используются такие формы работы как: методические объединения; наставничество; школы молодого педагога; семинары-практикумы; мастер-классы; методические недели; пе-

дагогические чтения; посещение творческой лаборатории опытного педагога психологический тренинг; ярмарка педагогических идей; научно-практическая конференция; творческие педагогические конкурсы; составление портфолио; работа с материалами обобщенного педагогического опыта; работа в составе творческой группы; самообразование. Учитывая тот факт, что число неспециалистов в системе дошкольного образования в Могилёвской области ещё достаточно значительное (воспитатели дошкольного образования – 17, музыкальные руководители – 23, руководители физического воспитания – 259: всего 1199), нам предстоит ещё совместная работа с управлением образования, университетом по решению данной проблемы.

Приоритетной задачей учреждений системы дошкольного образования в 2015/2016 учебном году является обеспечение здоровьесберегающего процесса в учреждениях дошкольного образования на основе межведомственного взаимодействия с территориальными организациями здравоохранения. В настоящее время в сравнении с предыдущим годом отмечается снижение показателя заболеваемости в дошкольных учреждениях в целом по области с 73,4 случаев до 69,0 случаев на 100 детей. Показатель заболеваемости снизился в возрастной категории до трех лет и старше трех лет, с 94,1 случаев до 89,3 случаев на 100 детей и с 68,8 до 64,7 случаев на 100 детей соответственно. Заболеваемость в г. Могилеве снизилась в целом с 68,2 до 64,3 случаев на 100 детей, что ниже областного показателя (69,0 случаев на 100 детей), в г. Бобруйске заболеваемость выросла с 69,3 до 72,1 случаев на 100 детей, превысив областной показатель.

Внедрение информационно-коммуникационных технологий в образовательную сферу расширяет доступ к получению информации, способствует обеспечению доступности к качественным образовательным ресурсам. Сертификация педагогических кадров как пользователей информационных технологий предназначена для оценки уровня данной компетенции с учетом особенностей профессиональной педагогической деятельности. Педагоги дошкольного образования активно включаются в данный процесс: около 15 % педагогов имеют сертификаты. Растет уровень владения персональным компьютером. Более 50% педагогов имеют средний уровень, 25% – достаточный.

С позиции стратегии развития современного образования формой взаимодействия структурных элементов системы является кластер, а способом организации такого взаимодействия – сетевая структура. Образовательный кластер как механизм комплексной поддержки образовательных практик связывает в одно целое узлы сетевого взаимодействия (инициативные педагоги, творческие педагогические коллективы, ресурсные центры, опорные площадки, инновационные и экспериментальные площадки, институт развития образования, университет и иные заинтересованные структуры).

Таким образом, формирование образовательного кластера в области направлено на создание инфраструктуры для создания максимальных условий личностного развития всех субъектов образовательных отношений в сфере деятельности кластера, эффективному распространению новых знаний, интеграции кадровых, материальных, технических, инновационных, финансовых, информационных, трудовых ресурсов.

### Литература

1. Герасименко, О.А. Теоретико-методологические основы управления региональной образовательной системой / О.А. Герасименко // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 1 [Электронный ресурс] – Режим доступа : [www.science-education.ru/101-5490](http://www.science-education.ru/101-5490). – Дата доступа : 25.04.2015.

УДК373.2+37.033

С. Н. Николаева (Москва)

## ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ В РОССИИ: НАУКА – ПРАКТИКЕ

**Аннотация.** В статье рассматривается система экологического образования детей, построенная на адаптированных к психолого-педагогической специфике дошкольного детства ведущих идеях и понятиях экологии. Система включает пять подсистем: теоретический «фундамент» – понятия и ведущие идеи экологии, программа для детского сада, методы и технологии работы с детьми, управление.

**Summary.** The article discusses the system of ecological education of children, based on main ideas and concepts of ecological science, which are adapted for psychological and pedagogical specificity of preschool childhood. The system includes five subsystems: main ideas and concepts of ecological science; educational program for preschool; methods of education; technologies of education; education management.

Приобщение детей к природе, воспитание через природу, обучение на основе познания явлений и законов природы – это традиция российского образования. В конце прошлого столетия традиционное направление – методика «Ознакомления дошкольников с природой» претерпевает инновационные преобразования – ее начинает вытеснять новый – экологический подход к познанию природы детьми. Причины объективные: на рубеже столетий идет развитие двух параллельных процессов – усугубление экологических проблем планеты и их осмысление населением Земли, что требует совершенствования образования с целью более глубокого воздействия на сознание, мышление детей и взрослых.

Экология – это одна из наук естествоведческого цикла, которая рассматривает жизнь любого существа во взаимосвязи со средой обитания. В по-

следние десятилетия ушедшего века экология обрела методологическую значимость во многих естественнонаучных и гуманитарных направлениях. Экология стала основой новой ветви образования – экологического, которое интенсивно развивается все это время, а первым звеном в его непрерывной системе является детский сад.

Многообразие эмпирического поиска практиков и исследователей, отсутствие обобщающих работ высветили потребность комплексного подхода и системного рассмотрения вопроса экологического образования детей. Анализ научных материалов из области экологии, психологии и педагогики позволил выстроить систему экологического образования, которая охватывает все его аспекты: содержание, методы, технологии и управление [1]. Такой подход требовал выделения центрального системообразующего звена, которое могло бы обеспечить взаимосвязь и целостность функционирования всей области. Теоретическим «фундаментом» системы стали главные понятия и ведущие идеи экологии [2] – идея взаимосвязи организма и среды, ее постепенное раскрытие и восхождение: от отдельно взятого организма и условий его существования через сообщество организмов и среду их совместного проживания к биосфере как среде жизни всего планетарного сообщества. Идея включает ряд значимых понятий: *живой организм, среда обитания, экосистема, круговорот вещества и энергии в экосистеме, равновесие в экосистеме и его нарушение, экологические ниши, цепи питания и др.* Особо значимым является понятие *морфофункциональной приспособленности организма к среде обитания* – оно наглядно демонстрирует взаимосвязь всего сущего со средой жизни, его соответствие или его отсутствие. Этот блок (1 подсистема) для специалистов обеспечивает новый взгляд на природу, новое понимание окружающей среды, взаимосвязь всех компонентов природы. Он функционально объединяет все остальные блоки системы, «пронизывает» и наполняет их необходимым теоретическим содержанием, обеспечивает осознанность практической деятельности.

На основе теоретического блока была выстроена *дидактическая система экологических знаний о природе для детей* (2 подсистема). Отобранные и адаптированные на уровень развития дошкольников и возможностей детского сада сведения из области биоэкологии, экологии человека и социальной экологии вошли в программу «Юный эколог». Важно, что программа включает экологические знания о жизни растений и животных, *находящихся в пространстве жизнедеятельности дошкольников*. При этом она раскрывает *три аспекта их взаимосвязи с внешней средой*:

– связь как единственно возможный вариант существования живого организма, ее можно показать на примере любого растения и животного;

– протяженная во времени и постепенно меняющаяся по своему характеру связь организма со средой в процессе его онтогенетического развития. Примером является выращивание цветочного или огородного растения от семени до семени;

– связь, представленная в конвергентном сходстве ряда неродственных организмов, проживающих в сходной среде обитания, что является итогом филогенетического развития форм живой природы и демонстрирует морфофункциональное единство в их многообразии. Ее можно продемонстрировать на животных из разных классов, проживающих в одинаковой среде (рыбы, киты, дельфины, живущие в воде; птицы, насекомые, летучие мыши, летающие по воздуху). Данный тип связи подводит детей к пониманию биоэкологических зависимостей, раскрывающих жизнь всех живых существ в сообществе.

Экологическая по своей сути программа «Юный эколог» становится стержнем в экологическом образовании дошкольников. При этом она опирается на ведущие положения детской психологии и дошкольной педагогики: *экологические знания, обеспечивающие формирование у детей представлений о природе и развитие наглядно-образного мышления, рассматриваются как средство становления у детей осознанно-правильного отношения к окружающему миру природы.* А «отношение» строится на эмоциях и заинтересованной деятельности детей.

Теоретико-экспериментальные исследования показали: реализация программы требует разработки специальных методов воспитательно-образовательной работы с детьми, что составляет следующую подсистему – «методы» (третья подсистема в общей системе экологического образования дошкольников). В основу методов положены разные виды совместных (воспитателя с детьми) деятельности. Выделены три группы методов:

– *практические*: создание и поддержание условий для объектов природы, входящих в пространство жизнедеятельности детей, природоохранная деятельность;

– *познавательные*: наблюдение, речь и общение;

– *«отобразительные»*: моделирование, игра, речь, изобразительная деятельность.

Функция методов – это формирование у детей элементарных экологических представлений и эмоционального отношения к природе, с которой они взаимодействуют.

Многолетняя экспериментальная апробация программы в дошкольных учреждениях позволила выделить новые формы педагогической работы с детьми. Прежде всего, введено понятие «технология эколого-педагогической работы» с детьми. «Технология» (это четвертая подсистема) рассматривается как совокупность эколого-педагогических мероприятий, после-



довательно выполняемых на протяжении учебного года и реализующих программу с детьми той или другой возрастной группы. Это – «система-горизонталь», которая к концу учебного года повышает уровень экологической воспитанности детей любого возраста. Реализация технологий с детьми от 2-х до 7-ми лет создает «систему-вертикаль», результатом которой становится личностное новообразование – *начала экологической культуры* у детей идущих в школу. Широкая апробация в дошкольных учреждениях технологий эколого-образовательной работы высветила эффективность новых педагогических форм работы с детьми:

- циклов наблюдений за объектами природы;
- новых типов занятий – углубленно-познавательных, обобщающих, комплексных;
- недельной методики ознакомления с сезонными явлениями природы;
- календарей-моделей, отражающих динамику закономерных изменений объектов природы;
- игровых обучающих ситуаций, обеспечивающих соединение игры с обучением;
- «панорамы добрых дел»;
- природоохранных акций;
- экологических праздников.

Исследования показали: на практике эффект реализации системы в детском саду зависит от управления (пятой подсистемы) – поддержания в педагогическом коллективе атмосферы значимости экологического образования, создания обогащенной эколого-развивающей среды учреждения, организации мероприятий, обеспечивающих развитие профессиональной компетентности и экологической культуры воспитателей.

### Литература

1. Николаева, С.Н. Система экологического образования дошкольников / С.Н. Николаева. – М. : Мозаика-Синтез, 2011. – 253 с.
2. Реймерс, Н.Ф. Экология. Теория, законы, правила, принципы и гипотезы / Н.Ф. Реймерс. – М. : Россия молодая, 1994. – 367 с.

УДК 373

В. А. Гелло (Тирасполь)

## ПЕРСПЕКТИВНОСТЬ И ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ

**Аннотация.** Раскрывается сущность перспективности и преемственности как подходов к построению непрерывного дошкольного и младшего школьного образования, выявлены их противоречия в понимании разными участниками педагогического процесса, определены пути обеспечения единства дидактических связей преемственных периодов.

**Summary.** The present study focuses on prospect and continuity as major approaches to developing education of continuouspre – schooland primary school education. The research reveals a number of contradictions in understanding the above-mentioned approaches by different actors involved in the pedagogical process. The paper identifies ways of ensuring unity of didactic links between successive periods.

Проблема непрерывного образования человека имеет выраженный социальный характер. Взяв за основу одну из сторон непрерывного образования, а именно, образование на протяжении всей жизни, мы рассматриваем его институционализированную форму.

В исследованиях, направленных на обоснование путей совершенствования системы непрерывного образования, подчеркивается, что это касается содержания воспитания и обучения на смежных уровнях образования, а также разработки организационных вопросов их связи. В этом контексте непрерывность образования и соответственно развитие воспитанника может рассматриваться как с содержательной и технологической сторон, так и с организационно-структурной.

Очевидно, что непрерывность образовательного процесса может быть достигнута при условии его встречного движения. На этапе перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту, проблема непрерывного образования имеет достаточно выраженные особенности. Это связано со сменой ведущей деятельности. Как отмечал А.М. Леонтьев, на пороге перехода в школу наблюдается «психологический срыв», «кризис семи лет», обусловленные переходом от игровой к учебной деятельности [2]. Однако следует учитывать, что при этом сохраняется общая для обоих возрастов направленность развития: формирование взаимосвязи познавательных процессов и произвольности нравственно-волевых качеств, ориентировка на позицию сверстника и взрослого, возникновение социальных и познавательных мотивов поведения и деятельности, приобщение к богатствам культуры.

Изучая проблему непрерывности образования, надо учитывать, что рассматриваемые смежные возраста имеют особенности анатомо-физиологические и психические различия, в то же время они проживают единый период детства. Д.Б. Эльконин выделял внутреннюю общность этих двух «формаций» [3].

В настоящее время актуализировался вопрос – как сохраняя самооценку каждого возраста, одновременно обеспечить поступательность развития. Мы считаем, что ответ может быть найден через «преемственность» и «перспективность» построения педагогического процесса.

В теории и практике дошкольной педагогики налицо противоречия в понимании взаимосвязи этих двух процессов и в трактовке их сущности. Если понятие преемственности раскрывается как двухсторонний процесс, связывающий организацию дошкольного образования (ОДО) и школу, то

перспективность участниками педагогического процесса (педагогами и родителями) трактуется достаточно произвольно.

Позиция педагогов о недопустимости переноса в ОДО содержания и технологий школьного обучения, несомненно, заслуживает внимания. Однако не стоит отрицать того факта, что на предшествующем уровне образования должна быть создана основа для развития ребенка в перспективе с учетом зоны ближайшего развития.

Мы проанализировали готовность старших дошкольников к обучению в начальной школе по распространенной в настоящее время системе Л.В. Занкова и выявили, что без предварительного репетиторства они по ней не обучаемы [1].

Прежде всего, первоклассник не может работать на высоком уровне трудности, а это составляет основной принцип системы, тесно связанный с принципом ведущей роли в развитии теоретических знаний. Это касается способности понять связи и взаимозависимости окружающих его фактов, явлений, событий. Однако, данные современных психолого-педагогических исследований показывают, что уже в дошкольном возрасте ребенок вполне может выделить в какой зависимости находятся факты, явления и события окружающего мира (среда обитания – внешний вид животных, температура – сезонные явления) и понять общие принципы. Заинтересованность в выполнении сложных заданий возникает уже на рубеже раннего и младшего дошкольного возраста, и здесь важен не столько объем полученных детьми знаний, сколько технология их формирования и включение в практическую аналитико-синтетическую деятельность.

Имеет место разрыв между насыщенностью материалом занятий в ОДО и уроков в школе. И, как следствие, с первых же дней обучения в школе ребенку трудно работать равномерно в течение всего урока.

По системе Л.В. Занкова оптимизация развития умственной деятельности детей (система знаний, психические процессы, познавательные интересы, анализ и синтез, речь) происходит при быстром темпе обучения, освоении теоретических знаний. Здесь велика роль вариативных заданий, в основе которых на первых порах лежит наглядность, а далее абстрагирование. Не просто однообразное повторение, чередование видов деятельности, а раскрытие многоаспектности предмета или явления активизирует мышление и стимулирует сообразительность детей. Не готовые к такому взаимодействию дошкольники не всегда могут работать в заданном темпе, не ориентируются на поставленные цели, что дезорганизует их в школе.

В школьном обучении особое место занимает осознание процесса учения. Умение учиться (учебная деятельность) складывается уже в дошкольном возрасте. Однако до настоящего времени остается проблематичным

вопрос, насколько старший дошкольник понимает логическую взаимосвязь между качеством конечного результата обучения и уровнем освоения способов его достижения. Усвоив, что надо сделать, он часто недооценивает то, что надо понять, как это делать. Именно это не дает первокласснику придерживаться темпа, осваивать теорию, понимать смысл обучения.

Недостаточная эффективность внедряемой методики Л.В. Занкова имеет ряд причин, одна из которых слабая готовность старших дошкольников к обучению в режиме развития.

С нашей точки зрения при непрерывном образовании важна «стыковка» дошкольного (практического) и школьного (практико-теоретического) обучения. Являясь достаточно новым понятием, перспективность предполагает взгляд на обучение «снизу вверх». Педагогам следует предусмотреть развитие у дошкольников определенных предпосылок, опираясь на которые в школе можно было бы решать специфические задачи развития данного уровня образования. С диалектических позиций перспективность выступает как ориентировка на то отрицание, которое придет на смену действующему отрицанию. Она предусматривает взаимопроникновение более сложного уровня развития в предшествующий изначальный.

А.В. Запорожец указывал, что уровни образования должны ориентироваться на перспективные (появляющиеся через определенное время) цели и задачи образования. Конкретизируя сущность понятия «готовность к школе» он отмечал, что, не теряя особенности возраста, не нарушая последовательность строения «здания личности», мы должны учитывать требования школы не только в ее настоящем, но и в перспективах развития [2].

В контексте непрерывного образования, перспективность следует понимать как «ориентир» на тот уровень развития, который школа возьмет за основу при воспитании и обучении первоклассника, в выборе наиболее оптимальных форм организации педагогического процесса и не разрушит ранее сформированные стереотипы поведения.

Что касается понятия «преемственность», то это взгляд на обучение младших школьников «сверху вниз». Преемственность – это согласованность, учет, взаимосвязь, недопустимость резких различий содержания и форм организаний педагогического процесса на смежных уровнях образования.

Исторически складывалось так, что рассмотрение преемственности инициировалось педагогами школы. Это было связано с изменением возраста начала обучения детей (1943–1971 гг.), созданием программ, определяющих содержание и характер воспитания и обучения дошкольников (1936–1938 гг.), введением в детском саду обязательного обучения по «методике указаний» (1960 г.). В результате преемственность сводилась к формированию у дошкольников черт характера и качеств личности, необходи-

мых им для успешного обучения в школе. Это никак не отражало сущность преемственности.

Для снятия формализма в реализации преемственности необходимо единство в понимании дидактической связи между предшествующим и последующем развитием. Основополагающим должно быть положение, что предыдущее развитие рассматривается как достигнутая ценность, служит основой дальнейшего движения вперед, совершенствуется и преобразуется на более высокую ступень.

Все виды ОДО, так же как и начальная школа не совсем отвечают требованиям социума в части содержания, форм и методов развития детей. Потенциал развития возраста недостаточно реализуется, следует пересмотреть содержание общекультурного развития ребенка (освоение человеческих ценностей и предпочтений, развитие нравственных и эстетических чувств, понимание национальной идентичности и др.).

Преемственность предполагает согласованность форм организации и методов обучения. Через специальное педагогическое просвещение родителей, педагоги, психологи и руководители ОДО должны определить линии взаимосвязи форм и методов работы с детьми в семье, ОДО и школе.

При таком подходе к пониманию перспективности и преемственности нельзя недооценивать факт, что у семилетнего дошкольника имеются новообразования, непосредственно ориентирующие его на деятельность в школе. Это произвольность поведения, самосознание, комплексы готовности к школьному обучению (коммуникативная, когнитивная, технологическая, эмоциональная, личностная), рождается социальное «Я» ребенка, дифференцируются внутренние и внешние стороны личности, появляется новая социальная позиция – позиция школьника.

Перспективность и преемственность образования предусматривают корректировку регламентированного обучения, которое должно опираться на особый стиль отношений ребенка со взрослым. Постепенно, не выводя из игровой деятельности, старшего дошкольника следует подвести к пониманию того, что при обучении надо усвоить конечную цель, способы ее достижения, оценить достигнутые результаты и установить причины успеха или неудачи. В дошкольном возрасте обучение должно быть вариативным, относительно свободным по формам организации с преобладанием игровых технологий и разнообразных форм обучения, включающих специфические детские виды деятельности на интегрированной основе.

Перспективность и преемственность касается и моделирования развивающей среды, стимулирующей разнообразные виды деятельности, активизирующие инициативу, способность вести поиск, возможность разнообразных объединений.

На рассматриваемых уровнях образования в обучении наблюдаются существенные различия в формах общения детей со сверстниками и педагогом. Дошкольник в основном сориентирован на индивидуальные контакты, требует к себе большого внимания, не всегда активно взаимодействует со сверстником, не стремится к диалогическому проявлению инициативы, отстаиванию своей позиции, оцениванию своего уровня достижения и уровня других детей. Без этого в школе значительно ослабляется сущность обучения как двухстороннего процесса сотрудничества.

Перспективность и преемственность обеспечивают непрерывность образования, позволяют разрешить противоречия в поступательном развитии ребенка, возникающие в переходный период от одного возрастного этапа к другому. При таком подходе происходит раннее взаимоузнавание возможностей детей смежных возрастов, и на этой основе обеспечивается постепенное усложнение задач воспитания личности.

Через преемственность и перспективность создается конструктивно-технологическую модель непрерывности образования, характеризующуюся динамичностью, целенаправленностью, комплексностью, корректируемостью, системностью.

### **Литература**

1. Занков, Л.В. Избранные педагогические труды / Л.В. Занков. – М. : Педагогика, 1990. – 424 с.
2. Леонтьев, А.Н. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста: сб. статей / под ред. А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца. – М. : Международный образовательный и психологический колледж, 1995 г. – 144 с.: ил.
3. Эльконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1978 – 301 с.

УДК 373.2.016

В. Н. Шебеко (Минск)

## **ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЭМОЦИОНАЛЬНО-ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются психолого-педагогические аспекты формирования у детей эмоционально-положительного отношения к занятиям физической культурой. Главная роль в этом процессе отводится игре, которая дает ребенку возможность осознавать двигательную деятельность, находить собственный способ решения двигательной задачи, переживать свои эмоции, овладевать и управлять ими.

**Summary.** The article deals with the psychological and pedagogical aspects of formation in children emotionally positive attitude towards physical training. Home role in this process is assigned to the game which gives the child the opportunity to be aware of locomotors activity and find their own way to solve the motor problem, experience their emotions, to acquire and manage them.

На этапе раннего детства эмоциональный опыт ребенка представлен широким диапазоном эмоциональных реакций, вызываемых многочисленными воздействиями окружающего мира, источником которых выступает самое разнообразное предметное содержание: различные звуки, движения, интонации голоса, цвет, сильные запахи, игрушки, имеющие яркую окраску или необычную форму. При изучении развития социальных эмоций у дошкольников установлено, что в приобретении содержания деятельности особой эмоциональной значимости важную роль играет собственный практический опыт ребенка, доступные ему практические действия, особенно те, которые вызывают эмоциональное отношение со стороны взрослого [4]. В этом опыте происходит эмоциональная дифференциация различного содержания, с которым сталкивается ребенок в жизни. Вместе с тем наряду с дифференциацией происходит эмоциональное обобщение той информации и того содержания, которыми ребенок овладевает. Эмоциональные впечатления, вызванные определенным содержанием, легко переносятся с одного содержания на другое. Вначале этот процесс осуществляется при опоре на те сенсорные признаки, которые генетически очень рано вызвали яркое эмоциональное отношение и стали очень значимыми для ребенка. Впоследствии этот процесс происходит уже без такой опоры, только с помощью воображения [5]. В состав структуры эмоциональных процессов помимо вегетативных и моторных реакций включаются познавательные процессы. Таким образом, эмоции интеллектуализируются, становятся умными, обобщенными, предвосхищающими, а познавательные процессы, функционирующие в данной системе, приобретают аффективный характер и начинают выполнять роль смыслоразличения и смыслообразования, благодаря чему ребенок может заранее представить, пережить смысл данной ситуации и возможные последствия [3].

Изучая эмоциональные проявления детей в разных видах деятельности, ученые обнаружили, что любая деятельность является для ребенка полимотивированной, т.е. побуждаемой разными мотивами, и, во-вторых, полиэмоциональной, т.е. вызывающей разные и по динамике и по содержанию эмоциональные явления [4]. У ребенка выступают сразу несколько линий проявления и развития эмоций: I – эмоции, обусловленные предметно-операциональной стороной деятельности (переживания успеха-неуспеха); II – эмоции, связанные с отношением ребенка к другому человеку (нравственные эмоции); III – эмоции, обусловленные эстетическими требованиями выполнения определенного типа заданий (эстетические эмоции). Разные линии возникновения и развития эмоций свидетельствуют о характере складывающейся у ребенка ведущей мотивации поведения: у одних детей в виде мотивации достижений, у других – в виде мотивации отноше-

ний. Соотношение двух складывающихся систем мотивации и связанных с ними эмоциональных проявлений – важный вопрос становления ребенка как личности.

Ученые обращают внимание на качество эмоциональных переживаний детей. Положительные эмоции мобилизуют резервные силы организма, обуславливают его работоспособность и стимулируют творчество в разных видах деятельности, в то время как отрицательные эмоции блокируют, как бы парализуют кору головного мозга, что приводит к потере ориентировки в окружающей среде, препятствует самореализации.

При формировании эмоциональных проявлений детей одну из главных функций выполняют рефлексивные методы работы. Рефлексивность рассматривается учеными как способность выходить за пределы собственного «Я», осмысливать, изучать, анализировать что-либо посредством сравнения образа своего «Я» с какими-либо событиями, личностями; рассматривается и как умение конструировать и удерживать образ своего «Я» в контексте переживаемого события, как установку по отношению к самому себе в плане своих возможностей, способностей [5].

Г.М. Бреслав [2] важную роль в этом процессе отводит эмоциональной децентрации, под которой понимается способность ребенка воспринимать и учитывать в своем поведении состояния, желания и интересы других людей. Этот феномен формируется в целом в сюжетно-ролевой игре. Д.Б. Эльконин отмечает, что в игре, с одной стороны, обнаруживаются уже сложившиеся у детей способы и привычки эмоционального реагирования, с другой – формируются новые качества поведения, развивается и обогащается эмоциональный опыт [6]. Особо значим в игре момент перевоплощения в игровой образ. Действуя в воображаемой ситуации за другого, ребенок присваивает черты другого и испытывает чувства другого, свои чувства, мешавшие ему в жизни, при этом отодвигаются на второй план. Двойное самочувствие ребенка в игре обогащает его эмоциональную сферу, способствует пониманию им скрытого смысла ситуации, приводит к формированию новых положительных качеств, новых побуждений и потребностей.

В физическом воспитании игровое разрешение двигательных задач – это овладение «моторными полями», обширными корковыми зонами управления движениями. Они обеспечивают не простое копирование физических упражнений, показанных педагогом, а создают в корковых проекциях собственный способ решения двигательной задачи [1].

Игровой метод включает в свое содержание два вида деятельности, с одной стороны, это игровая деятельность, с другой – деятельность обучения. Эти виды деятельности составляют диалектическое единство, поэтому игровой метод имеет сложную структуру, представляющую собой синтез



учения и игры. Характерными признаками игрового метода выступают: ярко выраженное соперничество и эмоциональность в игровых действиях; изменчивость условий их выполнения; отсутствие строгой регламентации в характере действий и нагрузке; комплексное проявление разнообразных двигательных навыков и физических качеств; высокие требования к творческой инициативе в действиях.

В игровом методе процесс занятия физическими упражнениями всегда имеет сюжетное содержание и строится на использовании моделирования совместной деятельности взрослого и ребенка, положительного подкрепления выполняемых действий, коррекции неблагоприятных эмоций. Подражание действиям животных, птиц, явлениям природы и общественной жизни свойственно ребенку, ему присущи и положительные эмоции, проявляющиеся при этом. Они побуждают повторять двигательное действие много раз. Образцы, соответствующие характеру разучиваемого двигательного действия, помогают создать о нем правильное зрительное представление. Основное взаимодействие педагога с детьми при этом заключается в умении вызвать у ребенка соответствующий эмоциональный отклик, помочь войти в воображаемую ситуацию, увидеть и понять образ другого (новый образ «Я»), вести двигательный диалог через язык жестов, мимики, поз.

А.Н. Леонтьев [5], анализируя игровое действие, обращает внимание на обязательное возникновение в условиях его выполнения воображаемой, или так называемой «мнимой» ситуации. Для «мнимой» ситуации характерны перенос значений с одного предмета на другой и действия, воссоздающие в обобщенной и сокращенной форме реальные поступки в принятой ребенком роли. Во многом это зависит от личного опыта ребенка: чем разнообразнее его впечатления об окружающей жизни, тем богаче воображение, чувства, движения.

Двигательный замысел возникает у детей двумя путями: в большинстве случаев – спонтанно, с понимания-догадки. В других случаях – при сознательном анализе возможных путей его осуществления, когда для того, чтобы реализовать замысел – создать игровой образ, дети демонстрируют его характерные черты. Создание образов с помощью движений вызывает у детей эмоциональное отношение к двигательной деятельности, вовлекает в мыслительный процесс такие качества, как сообразительность, гибкость, способность переносить свойства выполняемого движения на новый игровой образ.

При конструировании двигательного образа основными приемами творческого мышления выступают комбинирование и аналогизирование, при этом прием комбинирования является ведущим. Комбинирование осуществляется как выбор основных, характерных действий из числа воз-

можных, которые в своей совокупности создают образ. Психологической особенностью проявления приема аналогизирования является наличие ассоциативного компонента. Это наличие проявляется тогда, когда ребенок использует обобщенные образы. В основе таких действий – искусственное комбинирование элементов известного движения, которое нужно усовершенствовать различными элементами других случайных движений. Многовариативность действий в одной и той же игровой ситуации создает благоприятные условия для реализации творческого потенциала ребенка, дает ему возможность постоянного совершенствования.

Важным условием развития детской игры является наличие у педагога «игровой позиции». Под ней понимается особое отношение педагога к детям, выражаемое при помощи игровых приемов. Исследователи рассматривают игровую позицию как сложное образование, которое включает в себя несколько тесно взаимосвязанных между собой компонентов: рефлексию как способность видеть реальную ситуацию со стороны и вычленять в ней игровые возможности; «инфантилизацию» как способность устанавливать доверительные отношения с окружающими; эмпатию как способность чувствовать игровые состояния других людей; креативность как способность находить нестандартные пути достижения цели [6].

«Игровая позиция» воспитателя основывается на общих принципах игры (прежде всего – самоценности, внеутилитарности, добровольности, игровом равенстве и др.) и предполагает овладение внутриигровым языком, выраженном в слове, жесте, мимике. Сформированная игровая позиция воспитателя (позиция «партнера», «режиссера», «соигрока») обеспечивает включение ребенка в игру, оказывает позитивное влияние на ее развитие.

Эффективность использования игровых методов работы находит выражение в увлеченности детей двигательной деятельностью, стремлении действовать самостоятельно; готовности искать новые варианты двигательных действий, сочетать, комбинировать известные движения; способности удачно подбирать движения, воплощающие игровой образ, проявлять оригинальность при принятии двигательных решений.

Таким образом, игровое содержание и игровые методы работы, используемые в физическом воспитании детей, помогают сохранить интерес ребенка к физическим упражнениям, способствуют формированию эмоционально-положительного отношения к двигательной деятельности в целом.

### Литература

1. Бернштейн, Н.А. Физиология движений и активность / Н.А. Бернштейн; под ред. О.Г. Газенко. – М. : Наука, 1990. – 494 с.
2. Бреслав, Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: норма и отклонения / Г.М. Бреслав. – М. : Педагогика, 1990. – 144 с.

3. Запорожец, А.В. Взаимосвязь развития когнитивных и эмоциональных процессов у ребенка / А.В. Запорожец // Вопросы психологии. – 1974. – № 6. – С. 74–75.
4. Кошелева, А.Д. Актуальные вопросы эмоционального развития дошкольников / А.Д. Кошелева // Повышение эффективности воспитательно-образовательной работы в дошкольных учреждениях: сб. науч. тр.; отв. редакторы Н.Н. Поддяков, Л.А. Парамонова. – М. : Акад. пед. наук СССР, 1998. – С. 62–70.
5. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 303 с.
6. Эльконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1978. – 304 с.

УДК 373.2 +37.037.1

Е. А. Сагайдачная (Москва)

## ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются социокультурные аспекты образовательного пространства, направленного на укрепление здоровья и физическое развитие детей дошкольного возраста; проанализированы научные подходы к организации социокультурного пространства; проведен структурный анализ вариативных моделей организации социокультурного пространства с выявлением его основных компонентов.

**Summary.** This article focuses on the socio-cultural aspects of the educational environment aimed at improving the health and physical development of children of preschool age ; reviewed scientific approaches to the organization of social and cultural space ; We carried out a structural analysis of alternative models of organization of social and cultural space , identifying its main components

### *Актуальность проблемы.*

Характерной особенностью содержания и организации современной системы дошкольного образования является её интеграционный и межведомственный характер. Сегодня в передовой практике активно развиваются инновационные модели и технологии совместной деятельности разных субъектов образования на основе целостности социокультурной среды, необходимой для первичной социализации, разностороннего развития детей, формирования жизненных компетенций для самореализации.

Социокультурное пространство образования – это составляющая часть всей окружающей социальной инфраструктуры и культурной среды, определяющая комплекс отношений между субъектами образования по формированию ключевых ценностных установок, успешной социализации и позитивной самореализации человека.

В свете вышеизложенного, актуализируется проблема проектирования модели социокультурного пространства оздоровительной направленности, обеспечивающей активный отдых и оздоровление, комфортное психологи-

ческое состояние, формирование навыков здорового образа жизни, проведение физкультурно-спортивных занятий и рост физической подготовленности детей, исходя из индивидуально-групповых потребностей.

*Теоретическая новизна исследования:* определение социокультурных ресурсов образовательной среды в детском саду, способствующих укреплению здоровья и совершенствованию физического развития детей на уровне дошкольного образования.

*Практическая значимость исследования* – обоснование и разработка модели организации социокультурного пространства в сфере укрепления здоровья и физического воспитания детей на уровне дошкольного образования.

*Теоретико-методологическую основу* разработки и построения исследования составляют:

- положения и концепции классиков отечественной философии и истории о необходимости насыщения образовательной среды духовно значимыми для личности общечеловеческими ценностями, смыслами и образами (М.М. Бахтин, Н.А. Бердяев, Л.Н. Вернадский, Л.Н. Гумилев, В.С. Соловьев, А.Ф. Лосев, П.А. Флоренский, И.А. Ильин и др.);

- культурологический подход, позволяющий акцентировать в сфере образования пространство трансляции культуры и смыслов, освоение ценностей культуры и социокультурных норм (А.И. Арнольдов, В.С. Библер, Е.В. Бондаревская, И.М. Быховская, А.С. Запесоцкий, И.А. Ильева и др.);

- антропологические идеи о гуманистической миссии образования как важнейшего социального института, обеспечивающего усвоение традиций, ценностей, норм; рост человеческого потенциала и приобретение компетентности личности и формирование самоидентичности (А.Г. Асмолов, К.А. Абульханова-Славская, Л.С. Выготский, В.И. Слободчиков, В.А. Петровский, В.Т. Кудрявцев, А.Н. Тубельский, Г.Г. Филонов, Д.И. Фельдштейн и др.);

- социологический подход, который раскрывает социальную сущность процессов взаимодействия между участниками образовательного процесса (П. Бурдье, А.Б. Гофман, Г. Зиммель, П. Сорокин и др.);

- психолого-педагогический подход, задаваемый новые гуманистические возможности развития творческой и активной личности, формирования базовых ценностей, обретения личной идентичности (В.И. Загвязинский, П.Г. Щедровицкий, А.Г. Асмолов и др.);

- средовой подход, определяющий окружающие и природно-ландшафтные условия, в которых протекает деятельность общества и человека (К. Левин, Г.Г. Дилигенский, В. Кеннон, Ю.С. Мануйлов В.Э. Мильман и др.).

Важная роль в социокультурном контексте отводится многими авторами новому, *интегративному*, видению и осмыслению ценности «здоровья» и «здорового образа жизни». В рамках синкретичного подхода понимание

сущности здоровья рассматривается как совокупность физического, духовного и социального состояния человека в конкретной социокультурной среде (ситуации), а не только как отсутствие болезней и дефектов развития (И.С. Ларионова, И.Х. Лисеев, А.Т. Шаталов и др.).

На основе изучения лучшего педагогического опыта был осуществлен структурный анализ организации социокультурного пространства с выявлением его основных компонентов (факторов). Результаты эмпирических исследований показали, что социокультурное пространство, образуемое как результат взаимодействия субъектов образования, обладает сложной поликомпонентной структурой, которая включает в себя:

- *субъектно-личностный компонент*, отвечающий на вопрос, кем формируется пространство и раскрывающий состав субъектов образования;

- *пространственный компонент*, определяющий природный ландшафт, дизайн и архитектуру физкультурно-оздоровительных и спортивных сооружений;

- *ценностно-смысловой аспект*, т.е. культурно-ценностные доминанты и социально-значимые ориентиры, обеспечивающие целостность физкультурно-оздоровительных педагогических систем на разных уровнях образования;

- *системообразующий компонент*, выделяющий виды и механизмы социальной коммуникации в связи с их важной ролью в сохранении и передаче культурных ценностей формирования здоровья и здорового образа жизни на уровне личности, социальной группы, образовательных систем, социальных институтов, общества в целом;

- *предметный компонент*, раскрывающий направления и формы совместной деятельности, партнерства в сфере формирования культуры здоровья и приобщения к здоровому образу жизни;

- *социальный компонент*, определяющий социальный статус того или иного сообщества, семьи, учреждения или индивида.

В ходе комплексных исследований выявлено также, что базовой основой проектирования социокультурного пространства являются *возможности социальных взаимодействий и коммуникаций*. Обнаружена множественность контекстов взаимодействий и коммуникации как на микроуровне (внутри системы образования), так и на макроуровне (между субъектами образования и представителями иных социальных структур, институтов и даже общества в целом).

В качестве основных коммуникаций в педагогической практике применяются следующие виды: *локальный* диапазон взаимодействия (внутри конкретной образовательной системы); *внутриведомственное сетевое взаимодействие* разных образовательных систем и их элементов; *межведомственные формы* взаимодействие образовательного учреждения с социальными

институтами; *городская или сельская зоны взаимодействия; муниципальные, региональные и межрегиональные* формы совместной деятельности.

В ходе изучения внедряемых в практику моделей построения социокультурного пространства выявлены разные типы коммуникаций и отношений в рамках социокультурного пространства: *межличностные и групповые, межсубъектные и надсубъектные* связи и отношения; *прямые* (непосредственные) *и косвенные* (опосредованные) формы контактов, *формальные и неформальные* формы коммуникаций.

Обоснование и определение компонентов, которые позволяет изучить особенности взаимодействия субъектов образования, служит необходимым условием для разработки мониторинга функционирования модели социокультурного пространства в области охраны и укрепления здоровья, физического развития и становления ценностей здорового образа жизни. На данном этапе исследования мониторинг представляет собой следующую группу требований:

1) *к структурированию социокультурного пространства* (границы и объемы, уровни и интенсивность объединения внутренних и внешних ресурсов; модели и динамичность культурных контактов по взаимодействию различных субъектов образования);

2) *к содержанию и условиям* использования социокультурных практик оздоровления и физического развития:

– поликультурные компоненты (особенности региональных и национальных культур; статусные позиции и ценностные ориентации образовательного учреждения; типология культурных традиций; диалог и обогащение культур);

– социальные компоненты (принципы и функции, формы и виды организации образовательного партнерства, предполагающие взаимную помощь, координацию, сотрудничество и сотворчество, сетевое взаимодействие инновационных общеобразовательных учреждений);

– организационные компоненты (нормативно-правовые основы, договорная документация, совместные проекты и образовательные программы, программы, мероприятия/праздники, конкурсы, фестивали, детские спортивные олимпиады и др., планы и отчеты работы Координационного Совета, Попечительского Совета, экспертной и рабочих групп);

3) *к результатам внедрения* физкультурно-оздоровительных и спортивно-ориентированных практик и технологий, обеспечивающих социальную и культурную значимость образовательной деятельности (личностные достижения детей, педагогов и родителей; достижения учреждений-партнеров).

В целом, комплексный анализ теоретических предпосылок и педагогической практики позволяет выделить вариативные модели организации со-

циокультурного пространства в рамках совместной деятельности внутри и вне образовательного учреждения: это *структурно-функциональная модель*, которая определяет состав участников и элементы социального взаимодействия; *учебно-методическая и организационно-управленческая модели*.

В настоящее время исследование данной проблемы продолжается по линии разработки диагностического инструментария, необходимого для обеспечения стандартизации методов оценки моделей социокультурного пространства, объединяющих образовательную деятельность учреждений дошкольного и начального общего уровня образования в интересах сохранения здоровья и физической подготовки каждого ребенка, семьи и детско-взрослого сообщества.

### Литература

1. Асмолов, А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования как института социализации / А.Г. Асмолов // Развитие личности. – 2009. – № 1 – С. 38–63.
2. Виленский, М.Я. Ценности физической культуры и их интериоризация учащимися / М.Я. Виленский // Спорт в школе. – 2007. – № 17.
3. Крылова, Н.Б. Социокультурный контекст образования / Н.Б. Крылова // Новые ценности образования. – М. : Инноватор, 1995. – № 2. – С. 67–99.
4. Лисицин, Ю.П. Здоровье человека – социальная ценность / Ю.П. Лисицин, А.В. Сахно. – М. : Мысль, 1989. – 270 с.
5. Лотоненко, А.В. Культура физическая и здоровье / А.В. Лотоненко – М. : Еврошкола, 2008. – 450 с.
6. Мид, М. Культура и мир ребенка: избранные произведения / М. Мид. – М. : Наука, 1988. – 429 с.
7. Панченко, С.В. Социокультурное пространство ребенка : дис. ... канд. философ. наук : 09.00.13 / С.В. Панченко. – М., 2005. – 149 с.
8. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев // Развитие субъективной реальности в онтогенезе : учебное пособие для вузов. – М. : Школьная Пресса, 2000. – 421 с.
9. Социология дошкольного детства: Труды по социологии образования / В.С. Собкин, К.Н. Скобельцина, А.И. Иванова, Е.С. Верясова – М. : Институт социологии образования РАО, 2013. – 168 с.
10. Эриксон, Э. Детство и общество / Э. Эриксон. – М. : Университетская книга, 1996. – 592 с.

УДК 37.015.31:17.022.1-053.4

Л. В. Лохвицкая (Переяслав-Хмельницкий)

## НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОД УГЛОМ КОМПАРАТИВНОГО АНАЛИЗА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ОСНОВ

**Аннотация.** В статье раскрывается психологическая сущность нравственного воспитания личности ребенка-дошкольника, исходя из социальных запросов, поставленных развитием современного общества. На основе компаративного анализа результатов пси-

холого-педагогических исследований по вопросу нравственного воспитания детей выводится актуальность поиска решений. Для реализации изучаемого вопроса предлагается экспериментальная программа нравственного воспитания дошкольников «Сокровищница нравственности».

**Summary.** The article highlights the psychological contents of moral education of a preschooler's personality, based on the social requirements set forth by the development of the modern society. Based on the comparative analysis of results of psychological and pedagogical studies on the issue of moral education, the author draws the relevance for the search of corresponding solutions. To implement the issue in question, an experimental program for moral education of preschool children is suggested, the «Treasury of Morals».

Современные условия и ритм жизни накладывают отпечаток на нравственное становление личности, которое оценивается как такое, что требует значительного повышения его уровня. Прежде всего, это отображается на подрастающем поколении, наших детях, воспитание которых определяет завтрашнее будущее. Период дошкольного детства характеризуется как такой возрастной этап, который является сенситивным в становлении различных сфер личности, в том числе и нравственной.

Актуальность рассматриваемого вопроса и необходимость его решения имеет место в государственных документах, регулирующих дошкольную образовательную систему, в Республике Беларусь и Украине. В частности, подчеркивается, что «целью воспитания является формирование разносторонне развитой, нравственно зрелой, творческой личности» [10, с. 4], соответственно педагогический процесс в дошкольном образовательном учреждении должен быть направлен на «предоставление приоритета социально-нравственному развитию личности» [1, с. 5]. На основе проведенного компаративного анализа Государственного стандарта дошкольного образования в Украине (2012) и Учебной программы дошкольного образования Республики Беларусь (2013) было установлено, что нравственному воспитанию отводится основополагающая роль во всех образовательных линиях инвариантной составляющей БКДО [1] и оно включено в образовательную область «Ребенок и общество» учебного плана дошкольного образования [10], а в программе школьного курса трансформируется в направление «Нравственность». Это дает право утверждать, что нравственное воспитание осуществляется в различных видах детской деятельности, имеет место во всех формах организации детей, его невозможно проводить обособленно (отдельно от других процессов), поскольку это постоянная и непрерывная работа, а поэтому фактически объединенная с другими воспитательными воздействиями. Таким образом, нравственное воспитание в дошкольном детстве имеет ведущее значение, поскольку в этот период происходит становление личности, формирование ее нравственных установок



относительно самой себя, способности соответствующим образом влиять на условия жизнедеятельности, осознавать собственное «Я».

Теоретическое подтверждение составляют положения и результаты научных исследований о необходимости осуществления целенаправленного нравственного воспитания личности, начиная с дошкольного возраста. Исследование базисной платформы нравственного воспитания детей в разных его аспектах представлено в научных работах психологов и педагогов разных стран последних лет. По мнению В.С. Мухиной (2006) именно в дошкольном возрасте необходимо осуществлять формирование у детей нравственного идеала, который способствует накоплению знаний и «представлений о всеобщей норме, образце человеческого поведения и отношений между людьми.

Нравственный идеал каждого отдельного человека имеет индивидуальную направленность, обретает для него уникальный смысл» [9, с. 18]. То есть, ученая характеризует период дошкольного детства как сенситивный в нравственном становлении личности, что обеспечивается процессом нравственного воспитания. Её соотечественница Н.В. Мельникова (Россия, 2009), изучая развитие нравственной сферы личности дошкольника, убедительно доказала, что в ее основе лежит «формирование личностных механизмов поведения, первичных этических инстанций, которые на основе моральной оценки приводят к появлению нравственных мотивов поступков и действий» [8, с. 35]. Этот процесс возможен путем реализации задач нравственного воспитания, которое является основополагающим для дальнейшего развития ребенка.

В белорусской психолого-педагогической мысли также имеется значительное количество работ, посвященных проблемам осуществления воспитательного процесса с детьми. Так, В.Т. Кабуш (2008) ставит акценты на поиске инновационных подходов в воспитательной работе, указывая, что в планировании ее «должны быть задействованы как минимум три стороны: дети, педагоги, родители» [5]. Разрабатываются также и показатели воспитания детей дошкольного возраста (исследования В.А. Шишкиной, 2009), среди которых имеют место данные о развитии нравственности [12].

Представители украинской научной школы, подчеркивая значение нравственного воспитания в становлении личности ребенка, изучают проблему эффективных путей его усовершенствования. И.Д. Бех (2008) выступает с позицией, что сегодня существует противоречие между растущими требованиями к нравственной воспитанности подрастающей личности и отсутствием оптимальных средств, для реализации этой цели. «Личность – это субъект свободного и нравственно-ответственного действия. На самом деле проблема заключается в том, как воспитывать», – пишет ученый [2, с. 832]. Из этого следует, что необходимо создавать такую действенную си-

стему нравственного воспитания личности, которая могла бы существенно оптимизировать результаты и улучшить уровень нравственной воспитанности детей. Взгляды украинского психолога Е.И. Кононко (2001) сосредоточены на исследовании личностного роста в период дошкольного детства, что обуславливается следующими особенностями: нравственные правила, принципы, ценности ребенку дошкольного возраста нельзя навязывать, их надо согласовать с возможностями, индивидуальным опытом, содержанием внутренней жизни каждого из них [6]. Таким образом, подчеркивается важность базирования на психологических закономерностях воспитательного влияния, которые отражают реальные объективные процессы личностного развития воспитанника.

Проведенный краткий обзор некоторых научных исследований по изучению психолого-педагогических основ нравственного воспитания в период дошкольного детства в контексте его влияния на дальнейшее развитие и становление личности дал возможность выделить этот вопрос как важный и требующий решения с точки зрения практического усовершенствования. Поэтому также был рассмотрен существующий арсенал практических пособий по данной тематике для воспитателей дошкольных образовательных учреждений. Выполненный элементарный поиск засвидетельствовал наличие такой литературы в Республике Беларусь: о развитии эмоциональной сферы дошкольников (О.Н. Жигалко, 2011) [4]; формировании поведения детей в социуме (Д.М. Дубинина, 2012 [3]; становлении основ толерантности (Н.Е. Ефремчина, 2009) [11] и др. В украинской системе дошкольного образования в последние годы больше внимания уделялось «знание-центрическим» аспектам, которые широко представлены, что определяет необходимость подготовки экспериментально-практических материалов по вопросу нравственного воспитания дошкольников.

Для периода дошкольного детства очень важным в нравственном воспитании является формирование осознанности соблюдения нравственных норм, принятие их как личностных ориентиров и развитие соответственных поведенческих реакций. На такой концепции построена парциальная программа нравственного воспитания детей дошкольного возраста «Сокровищница нравственности» (2014), которая одобрена комиссией по дошкольной педагогике и психологии Министерства образования и науки Украины для использования в дошкольных образовательных учреждениях (авт. Л.В. Лохвицкая) [7]. Программа направлена на выполнение требований Государственного стандарта дошкольного образования в Украине (БКДО [1]) в диапазоне развития нравственной сферы личности дошкольника. В ней определены задачи и содержание нравственного воспитания детей дошкольного возраста (3-6 лет) с ориентацией на их потребности, интересы

и возрастные возможности и очертанием конечного результата – обеспечения повышения уровня их нравственной воспитанности. Программа своей главной целью имеет формирование у дошкольников нравственного самосознания, которое, с одной стороны, выступает детерминантом нравственного развития личности, а с другой – субстанцией (основой) нравственного воспитания. Главным показателем является «внутреннее» принятие плана нравственных действий и «наружное» его проявление через нравственные поступки и поведение, которые основанные на соблюдении норм и правил морали как личностной потребности. Таким образом, программа построена на материалах компаративного анализа психолого-педагогических исследований вопроса нравственного воспитания дошкольников и внедрения прогрессивных научных взглядов в процесс его усовершенствования.

Представленные материалы это лишь фрагмент проведенной работы по изучению базисной платформы процесса нравственного воспитания детей дошкольного возраста и научно-экспериментального поиска путей его модернизации. Анализ результатов психолого-педагогических исследований (И.Д. Бех, В.Т. Кабуш, Е.И. Кононко, Н.В. Мельникова, В.С. Мухина, В.А. Шишкина и др. [2; 5; 6; 8; 9; 12]) дал основания утверждения, что исследуемая проблема является актуальной для широкой научной среды. Обобщая изложенное выше, можно сформулировать следующие выводы:

- во-первых, вопрос нравственного воспитания личности имеет место как первоочередная задача в государственных документах, регулирующих образование и в Республике Беларусь, и в Украине;

- во-вторых, психолого-педагогические исследования ученых разных стран убедительно доказывают, что сформированные в дошкольном возрасте базовые основания личности, в частности основы становления нравственности, являются устойчивыми и существенно определяют последующее развитие в дальнейшие годы;

- в-третьих, несмотря на существенные достижения в изучении теоретико-методологических основ нравственного становления личности, имеют место и потребности в разработке практических аспектов нравственного воспитания и его реализации. Об этом подчеркивается в государственных документах, регулирующих образовательную сферу, и проанализированных научных работах, что и определило цель нашей научной работы;

- в четвертых, предлагаемая программа нравственного воспитания дошкольников «Сокровищница нравственности» направлена на формирование их нравственной воспитанности, дает возможность повысить уровень личностно-нравственного потенциала каждого ребенка и улучшить систему дошкольного образования в целом, что соответствует социальным запросам современного общества.

Дальнейшие научные разработки по вопросу нравственного воспитания дошкольников будут проходить в русле создания системы работы по формированию их нравственного самосознания. Это предполагает внедрение инновационных методов, техник и приемов, способствующих повышению нравственной воспитанности (как результата) у детей дошкольного возраста.

### Литература

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) / наук. кер. А.М. Богущ, Спец-вип. журн. «Вихователь-методист дошкільного закладу». – К., 2012. – 30 с.
2. Бех, Д.І. Виховання особистості: підруч. для студ. вищ. навч. закл. / І.Д. Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.
3. Дубініна, Д.М. Свет вакол мяне: вучэб.-метады. дапам. для педагогаў устаноў дашкільнай адукацыі з беларус. мовай навучання / Д.М. Дубініна. – 2-е выд., пашыр. – Мінск : Нац. ін-т адукацыі, 2012. – 128 с.
4. Жигалко, О.Н. Развитие эмоциональной сферы детей дошкольного возраста: практическое пособие для педагогов учреждений, обесп. получение дошкольного образования / О.Н. Жигалко. – Мозырь : Белый Ветер, 2011. – 82 с.
5. Кабуш, В.Т. Гуманистическое воспитание школьников. Человек: программно-методические рекомендации по воспитанию учащихся / В.Т. Кабуш // Творческая педагогика. – 2008. – № 1. – С. 61–78; № 2. – 64–71.
6. Кононко, О.Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника: автореф. дис. ... докт. психол. наук: спец. 19.00.07 / О.Л. Кононко; Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – Київ, 2001. – 37 с.
7. Лохвицька, Л.В. Програма з морального виховання дітей дошкільного віку «Скарбниці моралі» / Л.В. Лохвицька. – Тернопіль : Мандрівець, 2014. – 128 с.
8. Мельникова, Н.В. Развитие нравственной сферы личности дошкольника: автореф. дис. ... докт. психол. наук: спец. 19.00.13 / Н.В. Мельникова. – Казань, 2009. – 40 с.
9. Мухина, В.С. Реальность социального пространства / В.С. Мухина // Развитие личности. – 2006. – № 2. – С. 10–24.
10. Учебная программа дошкольного образования / Министерство образования Республики Беларусь. – Минск : НИО ; Аверсэв, 2013. – 416 с.
11. Формирование толерантности у детей дошкольного возраста: пособие для педагогов учреждений, обесп. получение дошкольного образования / сост. Н. Е. Ефремчина. – Мозырь : ООО ИД «Белый Ветер», 2009. – 82 с.: ил. – (Из опыта работы дошкольных учреждений).
12. Шишкина, В.А. Показатели воспитания, обучения и развития детей от рождения до школы / Е.В. Горбатова, А.Л. Давидович, Д.Н. Дубинина [и др.], Мин. обр. РБ, ЮНИСЕФ. – Минск : Альтиора – Живые краски, 2009. – 125 с.

## СЕКЦИЯ № 1

# ФИЗИЧЕСКОЕ, ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ И СОЦИАЛЬНОЕ ЗДОРОВЬЕ РЕБЕНКА

УДК:796.011.3–057.875–056.24

А. В. Виндюк, Е. А. Захарина (Запорожье)

### ДЕТСКИЙ ФИТНЕС КАК СРЕДСТВО ОЗДОРОВЛЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Аннотация.** Рассмотрена проблема оздоровления детей дошкольного возраста. Приведен анализ публикаций ученых о взаимосвязи показателей здоровья с организацией физического воспитания и уровнем общей двигательной активности детей. Подан примерный план занятий с элементами гимнастики «BABY GYMNAST» для детей дошкольного возраста.

**Summary.** Children's fitness as a means of improvement preschool age persons. It examines the problem of improvement of children of preschool age.. The analysis of scientific publications on the relationship of health indicators with the organization of physical education and the level of total physical activity for children. Posted a sample lesson plan with elements of gymnastics "BABY GYMNAST" for kindergarten children.

Ухудшение здоровья детей разного возраста, которое наблюдается в последние годы, связывают с действием ряда факторов, негативно влияющих на показатели заболеваемости и физического развития ребенка: нерациональное питание, ограниченная двигательная активность. При этом существующая система физического воспитания детей дошкольного оказалась малоэффективной для нейтрализации влияния этих факторов. Особенно остро это касается дошкольного физического воспитания, когда закладываются основы здоровья. В течение первых шести лет жизни ребенок проходит большой путь физического и духовного развития.

Одной из особенностей развития ребенка является естественная потребность в движениях, то есть организм может развиваться только в движении. По данным многих авторов (А.Д. Дубогай [2], А.Г. Сухарев [4], С.В. Хрущев [5] и др.) прослеживается четко выраженная взаимосвязь показателей здоровья с организацией физического воспитания и уровнем общей двигательной активности детей.

Особенностью двигательной активности детей дошкольного возраста, как указывает Г.П. Юрко, являются большие колебания в количестве локомоций [7]. По результатам исследований ряда авторов средние величины

двигательной активности детей дошкольного возраста различны. Так, по данным Д.М. Шептицкого показатели суточной двигательной активности составили для 5-6-летних мальчиков – 12625 шагов и девочек – 11869 шагов; для 6-7 летних – 14 608 шагов и 12 875 соответственно [6].

Н.Т. Лебедева отмечает, что для детей 6-ти лет показатель суточной двигательной активности равен 9,7 тыс. шагов [3]. Гипокинезия в условиях дошкольного возраста резко снижает физическую подготовленность, функциональные возможности детей и способствует повышению заболеваемости. Так, от общей продолжительности пребывания ребенка в детском саду на организованные формы физического воспитания приходится только 8-14%, а на свободную двигательную деятельность – 16% времени. Двигательный компонент в режиме дня ребенка в детском саду не превышает 30%, тогда как для детей дошкольного возраста его нормированная продолжительность должна составлять не менее 50% времени бодрствования.

Организм ребенка стремится к сохранению определенного уровня двигательной активности, обусловленного потребностью в движениях. Биологическая потребность в движениях свойственна всем детям. Ее количественные характеристики зависят от уровня физической подготовленности ребенка, типа высшей нервной деятельности, пола, возраста, времени года, климатических условий и телосложения, функциональных возможностей растущего организма и обуславливаются родом занятий, количеством свободного времени, доступностью спортивных сооружений и пр.

Фитнес является важнейшей составляющей образа жизни детей. Оптимальный режим занятий фитнесом, который способствует эффективному развитию двигательных функций дошкольников, следует рассматривать с количественной и качественной сторон. В понятие количественной характеристики входят: объем движений, выполняемых детьми в определенный календарный период (сутки, неделя), а также место занятий фитнесом в режиме дня дошкольника. Качественная сторона характеризует содержание двигательной активности. К ней относятся форма занятий, характер физических упражнений, способы организации детей при их выполнении.

Занятия фитнесом в детском возрасте выступают как необходимое условие формирования основных структур и функций организма. Движения в дошкольном возрасте – это один из постнатальных стимулов развития структур и функций детского организма и развития резервных механизмов физиологических систем, обеспечивающих надежность их функционирования в различных условиях жизни. В тренированном организме повышается сопротивляемость негативному влиянию окружающей среды [1].

Приводим примерный план занятий с элементами гимнастики «BABY GYMNAST» для детей дошкольного возраста. На занятиях по гимнастике

разучиваются построения, общеразвивающие упражнения, основные движения, подвижные игры, доступные детям этого возраста. Они направлены на освоение новых физических упражнений и закрепление хорошо знакомых. В занятия можно включить упражнения с использованием спортивных снарядов (мини-батут, гимнастическую стенку, канат и др.) Эти упражнения развивают силу и выносливость. Можно также включить комплекс физических упражнений с элементами акробатики, художественной гимнастики, ритмичных танцевальных мелодий. Движения подбираются интересные по содержанию и легко выполняемые детьми.

Занятия, как правило, проводятся под музыку, которая в определенных частях занятия является фоном, а в некоторых – частях необходимым содержанием. Цель занятий – укрепление здоровья, развитие физических качеств (гибкости, силы, ловкости). Задачи направлены на развитие двигательных навыков; формирование правильной осанки; профилактику плоскостопия; развитие функциональных способностей организма.

Занятие по гимнастике строится по общепринятой структуре: разминка (5-7 минут) акцентирует внимание детей и подготавливает организм к повышенной физической нагрузке в основной части занятия; основная часть (18-20 минут) развивает двигательные навыки и физические качества, тренирует функциональные возможности организма; заключительная часть (5-7 минут) снимает общее возбуждение и приводит частоту сердечных сокращений в норму.

Мотивация выполнения физических упражнений усиливается при введении сюжетно-ролевых игр, в которых движения детьми осваиваются не в готовом виде, а с позиции творчества, включая двигательную импровизацию, двигательное воображение.

Предметом особого внимания служит работа над осанкой, поскольку тяжелая походка (на всю стопу), боковые раскачивания тела, полусогнутые ноги, опускание головы, неравномерность шагов бывают главной проблемой детей от трех до шести лет. Следует обеспечить индивидуальный подход к ребенку, учитывать его возрастные особенности.

Занятие следует начинать с организованного входа в зал, желательно под веселую музыку, которая продолжает звучать как фон в течение всего занятия. Затем осуществляется построение и начинается разминка. Для вводной части занятия следует подбирать достаточно простые упражнения, чтобы дети не тратили много усилий на их осознание и освоение. Если упражнение будет очень сложным для ребенка, то он выполнит его некачественно. Разминку можно проводить в сопровождении коротких сказок, стихов для того, чтобы привлечь внимание ребенка. Следует избегать длительного статического положения всего тела, поскольку нарушается приток крови к мышцам, костным тканям и наступает мышечное утомление.

При подборе содержания для основной части занятия необходимо соблюдать следующие правила: 1) физические упражнения должны быть понятны детям, вызывать у них интерес; по мере освоения их детьми – периодически менять; 2) упражнения должны быть оптимальными по физической нагрузке.

Для предупреждения утомления необходимо чередовать работу различных групп мышц. Упражнения с большой нагрузкой (такие, как приседания, наклоны, повороты туловища) повторяют не более 2-3 раз (для детей от 1,5 до 3 лет) и 4-6 раз (для детей от 3 до 6 лет); упражнения для рук и плечевого пояса, а также для ног – по 4-5 раз (для детей от 1,5 до 3 лет) и 6-8 раз (для детей от 3 до 6 лет). Упражнения должны способствовать развитию навыков ходьбы, бега, лазанья, бросание мяча и, самое главное, формированию правильной осанки. Как правило, новые движения дети выполняют неточно, с лишним напряжением. Поэтому к ним не нужно предъявлять повышенных требований. Ребенок хорошо усваивает то, что представлено наглядно. Запоминает не все, а то, что очень его поразило. Поэтому любое движение должно сопровождаться показом и объяснением действия.

При выполнении упражнений в заключительной части занятия следует обратить внимание на правильное дыхание.

Обучение упражнениям должно быть систематизированным, строиться на многократном повторении упражнений. Однако повторение должно быть разнообразным, с различными предметами, в разных условиях, с разным объяснением. Например, обруч может быть в одном случае «домиком», в другом – «машиной», в третьем – «солнышком».

Анализ данных специальной литературы позволил установить, что использование детского фитнеса в процессе физического воспитания детей дошкольного возраста носит эпизодический характер. Однако активное внедрение такой формы организации занятий в практику будет, на наш взгляд, способствовать оздоровлению детей дошкольного возраста.

### **Литература**

1. Вильчковский, Э.С. Педагогические основы процесса формирования двигательной подготовленности детей 3-7 лет: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 23.00.04: 13.00.01 / Э.С. Вильчковский. – КГПИ им. А.М. Горького. – М., 1989. – 44 с.
2. Дубогай, А.Д. Психолого-педагогические основы формирования здорового образа жизни : дис... д-ра пед. наук: 13.00.01. / А.Д. Дубогай. – К., 1991. – 374 с.
3. Лебедева, Н.Т. Двигательная активность в процессе обучения младших школьников (Гигиенические основы физического воспитания) / Н.Т. Лебедева. – Минск : Нар. асвета, 1979. – 80 с.
4. Сухарев, А.Г. Методика социально-гигиенического мониторинга детского и подросткового возраста / А.Г. Сухарев // Здоровье населения и среда обитания. – 2002. – № 2. – С. 4–10.



5. Хрущев, С.В. Взаимосвязь биологического возраста с морфофункциональными особенностями детей и подростков / С.В. Хрущев, И.И. Бахрах, Р.Н. Дорохов // Педиатрия. – 1980. – № 12. – С. 3–5.
6. Шептицкий, Д.М. Исследование двигательной активности (основных локомоций) дошкольников 5-7 лет: автореф. дис. . канд. пед. наук. – М., 1972. – 19 с.
7. Юрко, Г.П. Пути совершенствования физического воспитания детей дошкольного возраста / Г.П. Юрко // Проблемы совершенствования физического воспитания дошкольников: сб. науч. трудов. – М., 1988. – С. 4–10.

УДК 613.72: 372.36-053.2-056.36

С. С. Волкова, С. В. Кудинова (Запорожье)

## **ФОРМИРОВАНИЕ БЫТОВЫХ НАВЫКОВ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ У ДЕТЕЙ 3-4 ЛЕТ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

**Аннотация.** В статье представлены материалы исследования в области формирования бытовых навыков у детей с задержкой психического развития. С этой целью предлагается использовать средства физической реабилитации. Это позволит повысить уровень мелкой моторики и благоприятно повлияет на уровень самообслуживания и выполнения важных бытовых движений у детей 3-4 лет.

**Summary.** The article presents research on the formation of life skills in children with mental retardation. For this purpose it is proposed to use the means of physical rehabilitation. This will increase the level of fine motor skills and a positive impact on the level of self-service and perform important domestic movements in children 3-4 years.

В связи с ухудшением экологической ситуации, неудовлетворительным состоянием охраны материнства, а также высоким уровнем детской заболеваемости и травматизма, количество детей с различными ограничениями жизнедеятельности имеет тенденцию к росту. Значительную часть среди них занимают дети с задержкой психического развития. Поэтому вопросы, связанные с коррекцией отклонений физического и психического развития у детей данной категории, относятся к актуальным не только для медицины, но и для физической реабилитации [1; 2; 3].

Понятие задержки психического развития употребляется по отношению к детям со слабо выраженной органической недостаточностью центральной нервной системы. В большинстве из них наблюдается незрелость сложных форм поведения, целенаправленной деятельности на фоне быстрого истощения, нарушения работоспособности.

Исследователи отмечают, что у детей с задержкой психического развития наблюдается общее отставание в моторике, особенно двигательных актов, недостаточная скоординированность и четкость произвольных движений, трудности переключения и автоматизации [4].

Характеристики детей с задержкой психического развития, представленные в литературе, говорят о том, что для многих детей характерна моторная незрелость, слабое формирование тонких дифференцированных движений пальцев рук и кистей. В результате дошкольники с трудом овладевают навыками самообслуживания: долго не могут застегнуть молнию, пуговицы, зашнуровать ботинки и пр. [5].

Мы предполагаем, что повышение уровня мелкой моторики у детей с задержкой психического развития благоприятно повлияет на уровень самообслуживания и выполнения важных бытовых движений.

Нами были поставлены задачи:

1) проанализировать специальную и методическую литературу по теме исследования;

2) определить исходный уровень двигательных функций;

3) разработать комплекс физической реабилитации, направленный на формирование бытовых навыков у детей дошкольного возраста;

4) оценить эффективность предложенных мер физической реабилитации.

Методы исследования: анализ литературных источников; медико-биологические методы; методы физической реабилитации; педагогический эксперимент; методы математической статистики, определение активной гибкости в лучезапястном суставе методом гониометрии.

В начале исследования была проведена первичная диагностика уровня развития мелкой моторики, которая предусматривала выявление качества и степени дифференциации движений пальцев и кистей рук:

– поставить пальцы в кольцо;

– раскрыть ладони «Пальчики здороваются»;

– попеременно соединять все пальцы руки с большим пальцем сначала правой рукой, затем левой, далее обеими руками одновременно;

– «Дождик» – кисть руки лежит на столе, пальцы согнуты, попеременно постукивать пальцами рук по столу;

– намотать на карандаш нити сначала на себя, а затем наружу.

Результаты оценивались по 4 уровням.

Исследование двигательной памяти предусматривало определение уровня правильности, четкости, последовательности выполнения движений в соответствии с инструкцией: повторить за педагогом упражнения для рук: руки вперед, вверх, в стороны, а дальше выполнить их самостоятельно. Повторить за педагогом выше перечисленные движения за исключением одного запрещенного. Результаты оценивались по 4 уровням

Определение уровня развития умений и навыков самообслуживания оценивалась по разделу «Одежда – обувь». Мы оценивали по видам деятельности: умение одеваться и снимать одежду без подсказок или с ми-

нимальным помощью; умение застегивать пуговицы и молнию на одежде самостоятельно; умение самостоятельно одевать и снимать обувь, умение завязывать шнурки самостоятельно или с незначительной помощью; умение аккуратно относиться к своей обуви; самостоятельно ставить обувь в шкаф, если мокрая – поставить сушиться.

Критерии оценивания: высокий, средний, низкий уровень по времени выполнения действий.

Исследование проводилось на базе Запорожского областного специализированного дома ребенка «Солнышко» с детьми 3-4 года жизни в течение 5 месяцев,

Для решения поставленных задач нами подобраны такие средства физической реабилитации:

1) утренняя гимнастика; гимнастика «пробуждения» мозга, «пробуждение» мышц верхних конечностей; чередование напряжения и расслабления мышц, туловища упражнения для позвоночника; «пробуждение» мышц нижних конечностей. Каждую неделю чередовались комплексы: № 1 «Зарядка – игра», № 2 «Комплекс с мячами», № 3 «Зарядка – закалка»;

2) занятия по физической культуре, которые проводились по общепринятой методике;

3) пальчиковая гимнастика: растирание ладоней шестигранным карандашом, растирание ладоней, растирание поверхности пальцев, сжатие и разжатие, сгибание и разгибание, движения с переплетением пальцами, упражнения с сомкнутыми ладонями с преодолением сопротивления, «Ножницы» [6]. Пальчиковая гимнастика проводилась ежедневно 2-3 раза в день по 3-5 мин;

4) игры дидактической направленности: проводились ежедневно по 5-7 минут, например: «ремонтируем автомобили», «поможем мишке», «украсим клумбу цветами», «цветами украсим коврик» и т.д.;

5) игры с песком и водой совмещали с пальчиковой гимнастикой, например: «Достань ракушку», «Поймай льдинку», «Обвал» и т. п.

После выполнения программы физической реабилитации были отмечены положительные результаты по всем показателям у всех детей экспериментальной группы.

Движения правой руки в действии «сгибание» улучшились на 4 градуса, в действии «разгибание» – на 5,46 градусов. Левая рука – «сгибание» – улучшилась на 6, а в разгибании на 5,75 градусов. Это свидетельствует о снижении тонуса мышц, что привело к увеличению амплитуды активных движений в лучезапястном суставе.

Показатели результатов сформированности навыков самообслуживания также улучшились: достигли высокого уровня у 4 детей, 4 детей перешли на средний уровень, детей с низким уровнем развития навыков самообслуживания в экспериментальной группе нет.

Дети экспериментальной группы более охотно выполняли задачи по одеванию и раздеванию. Время на застегивание пуговиц сократилось на 8 секунд, крючков на 4 секунды. Из предложенных четырех позиций с высоким уровнем статистически достоверно изменились два важных обязательных бытовых действия для любого, даже здорового ребенка – застегивание пуговиц и крючков, а по остальным позициям заметна тенденция их улучшения. В контрольной группе в конце эксперимента изменения практически не отмечены.

### Литература

1. Власова, Т.А. Актуальные проблемы клинического изучения задержки психического развития у детей / Т.А. Власова // Дефектология. – 2004. – № 6. – С. 8–17.
2. Зацепина, А.В. Особенности социального развития детей дошкольного возраста с умеренной формой умственной отсталости, воспитывающихся в семье / А.В. Зацепина // Дефектология. – 2003. – № 1. – С. 60–66.
3. Козловская, Г.В. Психологическое здоровье детей – социальная проблема страны / Г.В. Козловская // Вестник педагогики. – 2003. – № 3. – С. 42–47.
4. Лебединский, В.В. Нарушение психического развития в детском возрасте / В.В. Лебединский. – М. : Педагогика, 2006. – 280 с.
5. Мартынюк, В.Ю. Основы медико-социальной реабилитации детей с органическими поражениями нервной системы: учеб. пособие / В.Ю. Мартынюк, С.М. Зинченко. – М. : Интермед, 2005. – 416 с.
6. Бодня, О.В. Пальчиковая гимнастика / О.В. Бодня, О.В. Узорова, Е.А. Нефедова. – М. : Астрель, 2007. – 127 с.

УДК159.922.7

И. С. Голуб (Рогачев)

## ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ПЕРВОКЛАССНИКА В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ К ШКОЛЕ

**Аннотация.** В данной статье затронута проблема сохранения психологического здоровья первоклассников, их психического и личностного развития, рассмотрены признаки школьной дезадаптации. В ней содержится краткая информация о практике организации курсов, направленных на развитие ребенка и снижение риска школьной дезадаптации.

**Summary.** This article looks into the problem of first-graders' psychological health preservation, their mental and personal development. The article examines the signs of deadaptation. Also, it contains a summary on the practice of organizing courses aimed at child development and reduction of deadaptation risk.

Каждый взрослый мечтает вырастить своего ребенка здоровым, психически гармоничным и счастливым. Что нужно делать, чтобы не только мечтать об этом?

Проблема охраны психического здоровья детей, актуальность которой становится все более очевидной в связи с наблюдаемым ростом нервно-психических заболеваний детского населения, требует широких профилактических мер в системе образования. Атмосфера школьного обучения, складывающаяся из совокупности умственных, эмоциональных и физических нагрузок, предъявляет новые, усложненные требования к социально-психическому уровню ребенка. Поступление в школу всегда связано с изменением привычного образа жизни и требует адаптации к новым условиям социального существования.

Анализ зарубежной и отечественной психологической литературы показывает, что термином «школьная дезадаптация» или «школьная неприспособленность» фактически определяются любые затруднения, возникающие у ребенка в процессе школьного обучения. Но к числу основных первичных внешних признаков и врачи, и педагоги, и психологи единодушно относят затруднения в учебе и различные нарушения школьных норм поведения.

Наибольший риск представляет момент поступления ребенка в школу и период первичного уровня усвоения требований, предъявляемых новой социальной ситуацией. Многочисленные исследования свидетельствуют о повышении распространенности невротических реакций, неврозов и других нервно-психических и соматических расстройств по сравнению с дошкольным возрастом. На протяжении дня у первоклассников не бывает возможности полного расслабления. Некоторые дети выглядят переутомленными, у них появляются головные боли и боли в области живота. Страх, тревога перед предстоящей работой в классе, из-за расставания с домом, родителями столь велики, что ребенок в некоторые дни не может идти в школу.

«Социальная позиция школьника, налагающая на него чувство ответственности, долга, может спровоцировать появление страха «быть не тем» [4, с. 31]. Дети, которые не приобрели до школы необходимого опыта общения, неуверенные в себе, боясь не оправдать ожидания взрослых, испытывают трудности адаптации в школьном коллективе и страх перед учительницей. Школьные страхи не только лишают ребенка психологического комфорта, радости учения, но и способствуют развитию детских неврозов. Очень важно подготовить ребенка к школе психологически.

К 6-7 годам повышается подвижность нервных процессов, отмечается большее, чем у дошкольников, равновесие процессов возбуждения и торможения. Но процессы возбуждения все еще преобладают над процессами торможения, что определяет такие характерные особенности младших школьников, как непоседливость, повышенная активность, сильная эмоциональная возбудимость.

С поступлением в школу формируется новый для ребенка вид деятельности – учебная деятельность. На основе этой новой деятельности развиваются основные психологические новообразования: в центр сознания выдвигается мышление. Таким образом, мышление становится доминирующей психической функцией и начинает определять постепенно и работу всех других психических функций (памяти, внимания, восприятия). Развитие мышления способствует появлению нового свойства личности ребенка – рефлексии, то есть осознания себя, своего положения в семье, классе, оценка себя как ученика. Эту оценку «себя» ребенок черпает из того, как относятся к нему окружающие, близкие люди. Согласно концепции известного американского психолога Э. Эриксона, в этот период у ребенка формируется такое важное личностное образование как чувство социальной и психологической компетентности или при неблагоприятных условиях – социальной и психологической неполноценности [6, с. 225].

Психологам постоянно приходится слышать жалобы учителей и родителей на невнимательность, несобранность, отвлекаемость первоклассников. Их внимание еще слабо организовано, имеет небольшой объем, плохо распределяемо, неустойчиво, что во многом объясняется недостаточной зрелостью нейрофизиологических механизмов, обеспечивающих процессы внимания. Разные свойства внимания поддаются развитию в неодинаковой степени. Наименее подвержен влиянию объем внимания, он индивидуален, в то же время свойства распределения и устойчивости можно и нужно тренировать, чтобы предотвратить их стихийное развитие [2, с. 72].

Невнимательность младших школьников – одна из наиболее распространенных причин сниженной успеваемости. Одним из эффективных подходов к формированию внимания является метод, разработанный в рамках концепции поэтапного формирования умственных действий [1]. Согласно этому подходу внимание понимается как идеальное, интериоризированное и автоматизированное действие контроля. Именно такие действия и оказываются несформированными у невнимательных школьников.

Природа школьной неуспеваемости может быть представлена следующими факторами: недостатки в подготовке ребенка к школе, социально-педагогическая запущенность, соматическая ослабленность ребенка, нарушение формирования отдельных психических функций и познавательных процессов, двигательные нарушения, эмоциональные расстройства.

Все перечисленные факторы представляют непосредственную угрозу, прежде всего для интеллектуального развития ребенка. Зависимость же школьной успеваемости от интеллекта не нуждается в доказательствах. Именно на интеллект в младшем школьном возрасте падает основная нагрузка.

Немалую роль в успешной адаптации к школе играют личностные особенности детей, сформировавшиеся на предшествующих этапах развития. Умение контактировать с другими людьми, владеть необходимыми навыками общения, способность определить для себя оптимальную позицию в отношениях с окружающими чрезвычайно необходимы ребенку, поступающему в школу, так как учебная деятельность, ситуация обучения в целом носит, прежде всего, коллективный характер.

Таким образом, трудности, которые могут возникать у ребенка в период начального обучения, связаны с воздействием большого числа факторов, как внешнего, так и внутреннего порядка.

Взрослые ежедневно стараются управлять жизнью ребенка согласно своим представлениям. Если обратиться к закономерностям естественного развития детей, то можно понять, что силой ничего не возьмешь от природы, только разрушишь.

В нашем центре «Умницы и умнички», организованном на базе учреждения образования «Средняя школа № 5 г. Рогачева», в течение 2014-2015 года проводились занятия, направленные на развитие возможностей детей 5-6 лет. Дошкольники занимались на курсах «В школу с радостью», «Введение в мир иностранных языков», посещали авторский курс по страноведению «В англоговорящий мир с лягушкой-путешественницей» Е.А. Константинович. Основной принцип занятий был сформулирован еще в старой песенке: «Учиться надо весело, чтоб хорошо учиться!» Мы превратили курсы в веселую игру. В процессе игры возникло удовольствие от обучения не столько от получения каких-то знаний, сколько от умения ими активно пользоваться и их применять в реальной жизни. Когда ребенок чувствует, что получаемые знания постоянно применяются в бытовых ситуациях, — это мотивирует его эти полезные знания получать.

Мы формировали у дошкольников положительное отношение к будущей повседневной школьной деятельности. Когда учеба приносит детям радость или хотя бы не вызывает негативных переживаний, связанных с осознанием себя неполноценным, тогда школа не является проблемой. Следовали принципу: сравнение достижений ребенка только с его собственными, похвала за улучшение его личных результатов. Данные курсы способствовали развитию познавательных процессов, произвольности, формированию элементарной коммуникативной компетентности. Изучение иностранного языка по специально разработанной методике способствовало интеллектуальному развитию, исчезли страхи и барьеры в общении на английском языке, повысился уровень самоконтроля. Много внимания уделялось формированию базовых знаний об англоговорящем мире.

Настоящие курсы предназначены для предупреждения школьной дезадаптации. Цель – всестороннее развитие ребенка, его способностей, а не «натаскивание» для поступления в школу. Главным достижением проделанной работы явилась минимизация отрицательных психологических моментов и, как следствие, получение детьми возможности безболезненно «влиться» в школьную жизнь. В 1-ом классе ребенка будут ждать уже ставшие родными стены, знакомые педагоги и друзья.

### Литература

1. Гальперин, П.Я. Экспериментальное формирование внимания / П.Я. Гальперин, С.Л. Кабыльницкая. – М. : Университет, 1974 – 101 с.
2. Ермолаев, О.Ю. Внимание школьника / О.Ю. Ермолаев, Т.М. Марютина, Т.А. Мешкова. – М. : Знание, 1987. – 80 с.
3. Захаров, А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка: книга для воспитателя детского сада / А.И. Захаров. – М. : Просвещение, 1986. – 128 с.
4. Овчарова, Р.В. Практическая психология в начальной школе / Р.В. Овчарова. – М. : Творческий центр сфера, 1999. – 238 с.
5. Репкина, Г.В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности: в помощь учителю начальных классов / Г.В. Репкина, Е.В. Заика. – Томск : Пеленг, 1993. – 61 с.
6. Хьелл, Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер, 1997. – 606 с.

УДК 373.2+37.037.1

О. Ф. Голуб (Минск)

## ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОСЛАБЛЕННЫМ ЗДОРОВЬЕМ

**Аннотация.** На сегодняшний день состояние здоровья детей дошкольного возраста имеет неблагоприятную тенденцию к ухудшению. Количество детей, имеющих те или иные нарушения в развитии, неуклонно растет. В данной статье описаны психолого-педагогические особенности личности детей дошкольного возраста с нарушениями в состоянии здоровья.

**Summary.** Today of health the children of preschool age is an unfortunate tendency to deterioration. The number of children with certain developmental disorders is growing steadily. This article describes the psychological and pedagogical features of the personality of children of preschool age with impaired health status.

В настоящее время среди дошкольников с особыми образовательными потребностями отдельную группу составляют дети с ослабленным здоровьем и сохранным интеллектом, число которых в последние годы во всех странах мира неуклонно растет. По данным медицинских исследований, только около 10% детей являются действительно здоровыми. Ослабленные и часто болеющие дети составляют около 70–80% [2; 3; 6].



Ребенок с ослабленным здоровьем – это ребенок, который подвержен частым инфекционным, соматическим заболеваниям вследствие ослабленной иммунной системы или по другим причинам [4, с. 14]. Ослабленный ребенок в силу своей физической слабости имеет особые образовательные потребности и нуждается в специальных условиях обучения без ущерба для своего здоровья.

К группе детей с ослабленным здоровьем, посещающих учреждение дошкольного образования, ученые относят дошкольников с нарушением зрения; с нарушениями опорно-двигательной системы (аномалиями осанки, сколиозами и др.); с нарушениями нервно-психического здоровья: имеющих минимальную мозговую дисфункцию, имеющих невротические и преневротические расстройства (нарушения сна, тики, патологические привычки, беспричинный плач), имеющих психопатологические отклонения (астеноневротический синдром и пр.); соматически ослабленных (страдающих жаждой, булимией, рвотой после еды, ожирением, излишним весом (на 15–20 кг превышающим норму), дистрофией, непереносимостью отдельных видов пищи, кожным зудом и высыпаниями и пр.); с вегетодистоническими нарушениями (головокружения, головные боли, нарушения ритма сердцебиения, одышка, обмороки, повторные боли в животе, гиперемия кожи, отрыжка воздухом и т. д.); часто болеющих (склонных к простудным, инфекционным, респираторным заболеваниям), болеющих более 4 раз в течение календарного года, и «истинно часто болеющих» – 6–12 раз в год; а также детей с хроническими заболеваниями [7, с. 29].

Как отмечает В.В. Николаева: «Любая хроническая болезнь, независимо от того, какова ее биологическая природа, какой орган или функциональная система оказывается пораженной ею, ставит человека в психологически особые жизненные обстоятельства, или, иначе говоря, создает объективную социальную ситуацию развития психики человека [6, с. 34].

Современные медицинские и психолого-педагогические исследования определяют ситуацию развития часто болеющего ребенка как качественно иную по сравнению с ситуацией развития здорового ребенка. В ситуации болезни для ребенка характерно амбивалентное отношение к болезни и здоровью, особые взаимоотношения со сверстниками, характеризующиеся дефицитностью, преобладание «привязывающе-подавляющего стиля» воспитания в семье, сниженный уровень активности в процессе общения и деятельности [2; 6]. Как следствие такая особая, «качественно иная» ситуация развития оказывает тормозящее влияние на развитие личности часто болеющих детей старшего дошкольного возраста.

Среди личностных особенностей часто болеющих детей исследователи выделяют, прежде всего, высокую тревожность. Учеными выявлена прямая корреляционная зависимость между уровнем тревоги и страхов и

частотой соматических заболеваний. А.А. Михеевой экспериментально доказано, что у детей, болеющих ОРЗ более 6 раз в год, уровень тревожности даже несколько выше, чем у детей, хронически больных бронхиальной астмой, в то время, как у детей, болеющих ОРЗ 4-5 раз в год, средний показатель уровня тревожности ближе к таковому у здоровых детей [5].

У больного ребенка формируется негативное представление о собственной личности; отмечается неустойчивая оценка болезни, нарастание пессимизма и депрессивности. По мнению исследователей, психологическое состояние часто болеющего ребенка характеризуется постоянным ожиданием неблагополучия, страхом, эмоциональным напряжением. За высокой тревожностью, с точки зрения тех же авторов, стоит неуверенность в себе, боязливость, зависимость от чужого мнения.

Г.А. Арина и Н.А. Коваленко выявили, что для часто болеющих детей характерно приписывание себе отрицательных эмоций, таких как горе (печаль), гнев (злость), страх и чувство вины. Весьма частым для них является переживание одиночества и агрессии [1, с. 119].

В младшем и среднем дошкольном возрасте у часто болеющих детей более выражена тенденция к адекватной самооценке, чем у их здоровых сверстников, но она во многом зависит от типа семейного воспитания. А.А. Михеева [5], изучая самооценку собственного здоровья у часто болеющих дошкольников, пришла к выводу, что самооценка здоровья ЧБД зависит от условий их воспитания. У ЧБД, не посещающих детские сады, доминирует высокая самооценка в отношении своего здоровья, лишь небольшая их часть считает себя больными. Часто болеющие дети из детского сада значительно чаще считают себя больными. Автор объясняет такие данные различным окружением детей. Поскольку самооценка здоровья всегда относительна и является результатом сравнения себя с окружающими, то естественно, что часто болеющие дети, посещающие детский сад, ощущают себя более болезненными, чем их здоровые сверстники, а домашние дети не имеют возможности такого сравнения.

В психологической литературе имеются также указания на социально-психологические аспекты проблемы часто болеющих детей. Наиболее очевидные следствия этой проблемы вытекают из-за нерегулярности посещения ребенком детского сада. Невозможность из-за частых болезней жить полноценной для своего возраста жизнью приводит к социальной дезадаптации, трудностям формирования социальных навыков и закреплению таких черт характера, как замкнутость, скованность, раздражительность и др.

Степень коммуникативной компетентности, ровно как и степень неблагоприятности социальной ситуации вокруг ребенка, также зависят от частоты эпизодов ОРЗ, что экспериментально было доказано А.А. Михее-

вой на контингенте ЧБД дошкольного возраста. Чем чаще болеет ребенок, тем большие трудности он испытывает в общении со сверстниками, тем ниже его социометрический статус [5, с. 63].

Вследствие повышенной нервно-психической истощаемости наблюдаются нарушения устойчивости внимания и целенаправленности познавательной деятельности. К особенностям познавательной деятельности старших дошкольников с ослабленным здоровьем исследователи относят истощаемость психической деятельности, которая проявляется в значительном снижении показателей умственной работоспособности; трудности переключения внимания, снижение продуктивности воспроизведения; снижение продуктивности внимания; статистически достоверное уменьшение уровней развития творческого воображения; меньший объем произвольной зрительной памяти; более позднее формирование моделирующих перцептивных действий по сравнению со здоровыми детьми; большая эмоциональность, выразительность монологической речи, но меньшая самостоятельность, полнота и логическая последовательность [2, с. 67-68].

По мнению Н.В. Гребенкиной, у часто болеющих детей страдает, прежде всего, эмоционально-волевая сфера, поскольку формирование регуляторных механизмов у них происходит позднее, чем у здоровых сверстников [4]. В своем диссертационном исследовании О.В. Волкова установила, что волевое действие часто болеющих детей старшего дошкольного возраста имеет специфические особенности по сравнению со здоровыми сверстниками. Уровень развития волевого действия часто болеющих детей достоверно ниже, что отражается в таких показателях как, умение выбирать цель, способность принимать решение, умение планировать деятельность, способность прилагать усилия, исполнять намеченное и умение оценивать результат своей деятельности [2, с. 14].

Таким образом, биологический измененный статус ребенка (болезнь) нарушает его психофизическое равновесие, что часто приводит к негативным изменениям в формировании его личности, развитии эмоциональной, потребностно-мотивационной, волевой, коммуникативной сфер. Чтобы сохранить физическое и психическое здоровье ребенка дошкольного возраста с ослабленным здоровьем необходимо создать максимально комфортные условия для его обучения и развития в учреждении дошкольного образования с учетом особенностей его личности и состояния здоровья.

### Литература

1. Арина, Г.А. Часто болеющие дети. Какие они? / Г.А. Арина, Н.А. Коваленко // Школа здоровья. – 1995. – Т. 2. – № 3. – С. 116–125.
2. Волкова, О.В. Особенности развития личности часто болеющего ребенка. [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2010. – № 2.

3. Государственный доклад «О санитарно-эпидемиологической обстановке в Республике Беларусь в 2013 году» от 31 января 2014 г. / под ред. зам. Министра здравоохранения, гл. гос. санит. врача Республики Беларусь И.В. Гаевского. – Минск, 2014. – 186 с.
4. Гребенкина, Н.В. Прогнозирование возможности обучения детей с ослабленным здоровьем в условиях реабилитационного центра: автореф. дисс. ...канд.пед наук : 13.00.01 / Н.В. Гребенкина. – Тюмень, 1999. – 146 с.
5. Михеева, А.А. Психологические особенности часто болеющих детей: дис. ...канд. пед наук : 19.00.13 / А.А. Михеева. – Москва, 1999. – 168 с.
6. Николаева, В.В. Влияние хронической болезни на психику / В.В. Николаева. – М. : Издательство Московского университета, 1987. – 166 с.
7. Пазухина, С.В. Закономерности формирования ценностного отношения будущих педагогов к личности ребенка с ослабленным здоровьем в условиях антропологического подхода / С.В. Пазухина [и др.], под общ. ред. С.В. Пазухиной. – Тула: Изд-во ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2014. – 200 с.

УДК 373.2.015.31:796

М. Н. Дедулевич (Могилев)

## **ДВИГАТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ И СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ДВИГАТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ И ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Аннотация.** В статье представлены результаты изучения двигательного режима в дошкольных учреждениях и его влияние на уровень двигательных умений и физических качеств у детей старшего дошкольного возраста.

**Summary.** The article presents the results of studying motor mode in preschool and its impact on motor skills and physical qualities of preschool children.

Положение о первенствующей роли двигательной активности (ДА) в жизнедеятельности организма человека, определяющей его здоровье, физическую и умственную работоспособность, активное долголетие, является в настоящее время общепризнанным. Неоднократно и убедительно доказано особое значение двигательной активности в детском возрасте, когда она выступает в качестве необходимого условия формирования всех систем и функций организма, включая деятельность мозга [1].

Многими современными исследованиями экспериментально доказано благоприятное влияние двигательной активности на уровень физической подготовленности и здоровье в целом [2; 3].

Формирование двигательных умений и физических качеств у детей дошкольного возраста тесно связано с их двигательной активностью. Так, оптимальная двигательная активность способствует овладению детьми не-

обходимыми двигательными умениями, которые, в свою очередь, обеспечивают богатое содержание двигательной деятельности детей. Исходя из этого, оптимальная содержательно обогащенная двигательная активность, на наш взгляд, должна рассматриваться как одно из фундаментальных условий воспитательно-образовательного процесса в дошкольном учреждении и основного средства формирования двигательных умений и физических качеств у детей.

Целью нашего исследования было выявление влияния ДА, выступающей в роли целостного двигательного режима, на развитие двигательных умений и физических качеств детей дошкольного возраста. Двигательная активность детей изучалась с использованием комплексной методики [4]. Она включала: хронометаж (с помощью секундомера фиксировалась продолжительность ДА в разных формах деятельности); педагогическое наблюдение (отмечалось содержание ДА в контексте деятельности); шагомерию (определялся объем ДА в условных шагах с помощью электронного шагомера), оценку интенсивности ДА. Непрерывный хронометраж и наблюдение велись индивидуально по схеме.

#### Хронометражная карта изучения показателей ДА детей

Дата \_\_\_\_\_ Ф.И. ребенка \_\_\_\_\_ Возраст \_\_\_\_\_

Время	Деятельность ребенка	Игрушки, пособия	Общение	Эмоц. сост.	Позы, движения										Всего поз и движений
					сидел	стоял	ходил	бегал	прыгал	лазал	бросал	присед.	наклон.	др. движ.	
8-05	Игра с куклой	Кукла	-	±	1	2,4	5,9	8	-	-	-	3,7	6	-	9
8-10	(усааж. за стол,	к/посуда	-	±	1	2,5	4,7	6	-	-	-	3,8	-	-	8
8-15	кормит и пр.)	стол,стул	+	-	1	2,4	3,5	-	-	-	-	-	-	-	5
8-20	и т.д.														

Для получения оптимального количества разносторонней информации хронометраж проводили по пятиминутным отрезкам. В каждом временном интервале отмечались вид и содержание деятельности, используемые пособия, моменты общения детей друг с другом и воспитателем, эмоциональное состояние, позы и движения в порядке их следования.

Данная методика позволяет оценить продолжительность и объем ДА, количество, состав движений и поз детей в различных видах и формах деятельности, состояние двигательного режима в целом, а также дает возможность определить в распорядке дня оптимальное время для движений и найти резервы для повышения ДА детей, совершенствования ее качества.

Изучение двигательного режима проводилось в дошкольных учреждениях г. Могилева в утренний 3-часовой отрезок времени. Сравнительные данные представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Средние показатели ДА детей 6 лет за 3-часовой период**

Дошкольные учреждения		ДА (общая)		Интенсивность (дв./мин)	Кол-во смен поз и движений	ДА (по формам деятельности)								
						бытовая			организованная			самостоятельная		
		мин	усл. шаг.			время (мин)	ДА (мин)	движ. и позы	время (мин)	ДА (мин)	движ. и позы	время (мин)	ДА (мин)	движ. и позы
1	Девочки	34	3056	106	152	25	5	22	75	15	50	80	14	80
	Мальчики	30	3076	116	155	22	4	20	84	13	60	74	13	75
	<b>ΣХ</b>	<b>32</b>	<b>3066</b>	<b>111</b>	<b>153</b>	<b>23</b>	<b>4</b>	<b>21</b>	<b>80</b>	<b>14</b>	<b>55</b>	<b>77</b>	<b>14</b>	<b>77</b>
2	Девочки	61	5821	95	203	20	6	24	59	20	74	101	35	105
	Мальчики	74	7765	105	200	20	6	21	55	25	75	105	44	104
	<b>ΣХ</b>	<b>67</b>	<b>6793</b>	<b>100</b>	<b>201</b>	<b>20</b>	<b>6</b>	<b>22</b>	<b>57</b>	<b>22</b>	<b>74</b>	<b>103</b>	<b>39</b>	<b>104</b>

Сравнительный анализ данных показал, что при практически одинаковых условиях и режиме работы учреждений результаты ДА детей оказались различными. Так, продолжительность ДА в одних ДУ составила в среднем 32 мин. или 29% от биологической нормы, в других – 67 мин. или 62% от биологической нормы. Объем ДА детей – в среднем 3066 усл. шаг. и 6793 усл. шаг. соответственно.

Хронометраж не показал существенной разницы у мальчиков и девочек в продолжительности ДА (30 и 34 мин.), в объеме (3076 и 3056 усл. шаг.), интенсивности (116 и 106 дв./мин.), а также в общем количестве смен поз и движений (155 и 153) в первых дошкольных учреждениях, что можно объяснить крайним дефицитом времени двигательного режима в них, не способствующим индивидуальным проявлениям ДА детей. Во вторых таковые различия выражены.

При изучении двигательной активности важно было определить ее продолжительность в основных формах детской деятельности: бытовой, организованной, самостоятельной, а также оценить рациональность временного соотношения в общем распорядке дня. Кроме того, в контексте нашего исследования значительный интерес представлял анализ состава и разнообразия движений не только в целом за день, но и по указанным формам деятельности. Это необходимо для того, чтобы определить основные

направления и способы оптимизации двигательного режима, обогащения его содержания и усиления развивающе-образовательной роли.

В ходе исследования установлено разное временное соотношение форм деятельности детей в распорядке дня. Самой продолжительной в первых ДУ оказалась организованная деятельность – в среднем 80 мин (во вторых – 57 мин.); самостоятельная составила 77 мин. (во вторых – 103 мин.); бытовая – 23 мин. (во вторых – 20 мин.). Время ДА детей в организованной и самостоятельной деятельности в первых ДУ одинаковое (по 14 мин.), во вторых ДУ этот показатель равен соответственно 22 и 39 мин.

Полученные в ходе исследования данные свидетельствуют о нерациональном двигательном режиме в одних ДУ и оптимальном – в других.

Изучение уровня развития двигательных умений и физических качеств проводилось в контексте выявленных двигательных режимов. Использовались традиционные стандартные методики, широко применяемые в практике [5]. Программа обследования включала бег на 30 м; прыжок в длину с места; метание на дальность правой и левой рукой мешочка весом 200 г; челночный бег; бег змейкой; тест на выносливость (бег 150 м), гибкость. Полученные данные представлены в таблице 2. В графах под цифрой 1 представлены показатели воспитанников в дошкольных учреждениях с нерациональным двигательным режимом, в графах 2 – с оптимальным двигательным режимом.

Таблица 2

**Сравнительные данные уровня развития физических качеств у детей 6 лет**

Тесты		М ± m (6 лет)	
		мальчики	девочки
бег 30 м (с)	1	8,18 ± 0,14	8,09 ± 0,16
	2	7,6 ± 0,10	8,02 ± 0,12
прыжок в длину с места (см)	1	98,83 ± 2,68	97,45 ± 3,04
	2	106,3 ± 2,48	98,14 ± 2,32
метание правой рукой (м)	1	7,65 ± 0,31*	5,74 ± 0,31*
	2	7,4 ± 0,28	5,62 ± 0,21
метание левой рукой (м)	1	5,16 ± 0,32	4,64 ± 0,22*
	2	5,7 ± 0,20	4,70 ± 0,16
челночный бег (с)	1	12,07 ± 0,22	12,39 ± 0,22
	2	11,1 ± 0,20	11,54 ± 0,19
бег змейкой (с)	1	7,18 ± 0,17	7,52 ± 0,23
	2	6,7 ± 0,13	7,02 ± 0,18
бег на выносливость (мин.)	1	1,26 ± 0,09	1,27 ± 0,11
	2	1,14 ± 0,62	1,04 ± 0,7
наклон, стоя на скамейке (см)	1	5,37 ± 0,54	5,09 ± 0,63
	2	4,6 ± 0,53	5,87 ± 0,33

\* – статистически недостоверны различия между сравниваемыми показателями детей при  $p = 0,05$ .

Анализ таблицы показывает, что достоверно выше оказались показатели по всем тестам у детей из дошкольных учреждений с оптимальным двигательным режимом, за исключением упражнения на гибкость (у мальчиков), в метании правой рукой у мальчиков и девочек. Наиболее значимые отличия отмечаются по показателям в беге на 30 м, прыжке в длину с места у мальчиков.

В контексте обсуждаемой проблемы несомненный интерес представляют исследования, в которых двигательная активность рассматривается в деятельностном аспекте [6]. Автор фиксирует внимание не только на количественных показателях ДА, но и оценивает ее развивающий аспект, анализируя операциональный состав деятельности (игровой, бытовой, самостоятельной). Утверждается, что разнообразие состава движений и их сменяемость повышают содержательный аспект деятельности детей, будь то игра, общение или труд.

Поэтому среди различных показателей ДА ребенка весьма важными являются состав (виды и способы) и повторяемость движений, общее количество смен поз и движений. Они несут информацию о содержании различных видов деятельности ребенка, таких как двигательная, игровая, и косвенно характеризуют состояние развития деятельности в целом.

Результаты наших наблюдений документируют чрезмерно бедный состав движений у всех обследованных детей в самостоятельной деятельности. Преобладают, в основном, ходьба и бег. Значительно реже использовались прыжки. Меньше всего при наблюдении зафиксированы такие движения, как броски и лазанье. Этим, на наш взгляд, объясняется достоверность в отличиях в метании у девочек и мальчиков (правой рукой) из различных дошкольных учреждений.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости экспериментального поиска средств и методов оптимизации двигательного режима в учреждениях дошкольного образования, поскольку имеется тесная связь с его влиянием на степень развития движений и физических качеств у детей.

### Литература

1. Кольцова, М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка / М.М. Кольцова. – М. : Педагогика, 1973. – 144 с.
2. Вавилова, Е.Н. Развивайте у дошкольников силу, ловкость, выносливость / Е.Н. Вавилова. – М. : Просвещение, 1981. – 94 с.
3. Осокина, Т.И. Физическая культура в детском саду / Т.И. Осокина. – 3-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 1986. – 228 с.
4. Шишкина, В.А. Организация двигательного режима в детском саду в группах второго и третьего года жизни / В.А. Шишкина // Семинарские, лабораторные и практические занятия по курсу «Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста»; сост. А.В. Кенеман. – М. : Просвещение, 1985. – С. 37–50.



5. Шишкина, В.А. Двигательное развитие дошкольника : пособие для педагогов учреждений дошкольного образования / В.А. Шишкина. – Минск : Нац. ин-т образования, 2013. – 136 с.
6. Шишкина, В.А. Двигательная активность детей 2-3-летнего возраста и педагогическое руководство ею в процессе деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / В.А. Шишкина. – Москва, 1978. – 183 с.

УДК 37+159.9

З. Р. Железнякова (Брест)

## **ВЛИЯНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОЦЕНКИ НА РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ ДОШКОЛЬНИКА**

**Аннотация.** В статье рассматривается влияние педагогической оценки на развитие субъектных качеств детей раннего и дошкольного возраста в процессе взаимодействия с педагогом. Представлены результаты экспериментального исследования оценивающей деятельности педагогов учреждений дошкольного образования. Выделены условия овладения педагогами учреждений дошкольного образования оценивающими действиями.

**Summary.** The article reviews the influence of pedagogic evaluation on development of subjective characteristics of young and preschool children when interacting with the teacher. The results of the experimental study on the evaluation activities of preschool teachers are presented. The conditions of evaluation skills acquirement by preschool teachers are given.

В современных педагогических исследованиях ребенок рассматривается как субъект специфически детских видов деятельности и общения со взрослыми и сверстниками. По мнению отечественных психологов (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, М.И. Лисина и др.) модель развития ребенка как субъекта осуществляется от неосознанного субъекта к осознанному субъекту. Значительную роль в процессе взаимодействия с детьми раннего и дошкольного возраста принадлежит оценке взрослых. Исследования ученых (Б.Г. Ананьев, Ш.А. Амонашвили, Т.И. Бабаева, Л.И. Божович, Т.В. Гуськова, Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова, Е.О. Смирнова, В.В. Третьяченко и др.) свидетельствуют о том, что оценка взрослого оказывает влияние на развитие разных сторон личности и деятельности ребенка. Так, Б.Г. Ананьев, В.В. Третьяченко раскрывают сущность педагогической оценки через функции, которые она должна выполнять в процессе взаимодействия педагога с детьми – ориентирующую, констатирующую, стимулирующую и контролирующую. То есть оценка взрослого помогает ребенку осознать и усвоить образцы поведения и способы деятельности, стимулирует его на повторение социально одобряемых действий и поступков, вселяет уверенность ребенка в своих силах, способствует развитию навыков самооценки и самоконтроля, и пр.

Овладение педагогами оценочными умениями предполагает понимание и освоение механизма их реализации. По мнению Ш.А. Амонашвили, действие оценивания осуществляется на основе эталона, который представляет собой образец материальной или идеальной действительности, составляющей содержание обучения. Это – умение, навык, мыслительная операция, способ деятельности, поведения, с помощью которых ребенок присваивает человеческую культуру. Процесс оценивания предполагает осуществление субъектом анализа, сравнения результатов деятельности с заданным эталоном и выражения итога в оценочном суждении, отражающем степень соответствия результата эталону. Основным эталоном закладывается в учебную задачу как цель и ориентир деятельности. Поэтому педагогу необходимо уметь точно формулировать учебную задачу и определять ту систему требований, ориентация на которые позволит ребенку добиться качественного результата.

Анализ работ по рассматриваемой проблеме показывает, что в научной литературе раскрываются различные аспекты, имеющие важное значение для осознанного использования взрослыми педагогической оценки в процессе их взаимодействия с детьми. Исследование С.Е. Кулачковой показало, что оценки педагога, его заинтересованное отношение к тому, что делают дети, позволяют воспитанникам лучше ориентироваться в окружающем мире, положительно окрашенные эмоциональные контакты с воспитателем способствуют развитию у детей еще большей общительности и коммуникабельности. Автор делает вывод о том, что лишь в результате двухсторонних контактов, при которых ребенок чувствует себя объектом внимания и уважения со стороны взрослого, у него формируется положительное отношение к его оценкам и воздействиям. Ребенок становится более общительным и доброжелательным с окружающими. И, наоборот, отсутствие эмоционального созвучия со взрослыми, ожидание ребенком с его стороны холодного или индифферентного отношения тормозит активность направленную на то, чтобы заслужить одобрение взрослого, его расположение, формирует недоверчивое к нему и его оценке отношение. Поэтому отношение воспитателя к детям должно быть всегда объективное, справедливо-требовательное, поддерживающее и поощряющее. В этой связи Г.П. Лаврентьева отмечает, что на первом этапе овладения моральными правилами одобрение взрослого служит основным мотивом, побуждающим детей к положительному поведению. Основным психологическим смыслом поощрения – вызвать у детей положительные переживания в связи с выполнением норм поведения, затронуть чувства ребенка. Осуждая поведение ребенка, педагог дает почувствовать ребенку, что его поступок не одобряется, педагог огорчен, ему неприятно. Автор подчеркивает, что оценоч-

ное отношение педагога оказывает воспитательное влияние в том случае, когда между педагогом и ребенком установлены теплые, дружеские отношения. Ребенок в дошкольном возрасте очень нуждается в положительных эмоциональных отношениях со взрослыми, дорожит ими и крайне тяжело переживает, если они нарушены [3]. Существенное значение имеет оценка взрослого в развитии у детей дошкольного возраста действий контроля и оценки. На появление у детей умений контролировать свою деятельность указывают такие факты поведения как сосредоточенность, самостоятельность, интерес к указаниям взрослого как именно надо делать. Таким образом, в дошкольном возрасте происходит характерная перестройка движений и действий ребенка заключающаяся в том, что они начинают выполняться, контролироваться и регулироваться самим ребенком на основе представления о предстоящем действии и условиях его осуществления. Исследование Н.Е. Анкудиновой показало, что способность объективно оценить свои действия в разных видах деятельности (рисовании, рассказывании и пр.) зависит от возрастных особенностей развития детей, а также от уровня осознания ими своих возможностей. Пятилетние дети, как правило, переоценивают свои действия. В возрасте 5-5,6 лет происходит резкий скачок в осознании умений, их оценка становится более точной и обоснованной. В возрасте 7 лет наблюдается еще более осознанное отношение к своим умениям, и абсолютное большинство испытуемых оценивает их правильно. Однако, подчеркивается, что дети старшего дошкольного возраста могут оценить отдельных сверстников и себя в конкретной деятельности в тех случаях, когда качества, подлежащие оценке, имеют достаточно выраженные внешние показатели.

Анализируя условия развития оценочных умений у старших дошкольников Т.И. Бабаева установила, что причиной низкого уровня способности к самоконтролю и самооценке у дошкольников является неэффективная тактика руководства детской деятельностью со стороны воспитателей и родителей. Одна из причин, на наш взгляд, кроется в содержании взаимодействия взрослого с ребенком и способах его организации. Исследования по проблеме педагогического взаимодействия показывают, что самоконтроль как предмет специального обучения в данном процессе не представлен. Организуя разные виды деятельности, воспитатели не фиксируют, как ребенок принял задание, имеет ли поставленная взрослым задача личностный смысл для ребенка. Увидев затруднения ребенка, воспитатели, зачастую, просто подсказывают правильное действие, показывают способ его выполнения. В итоге, – как подчеркивает Л.И. Божович, – потребность во взрослении и самостоятельности, свойственная старшему дошкольному возрасту, не получает своего подтверждения в фактической результативно-

сти детской деятельности, так как недостаточное внимание воспитателя к осознанию и оценке дошкольниками своих действий приводит к повторению ими прежних ошибок [2].

Существенным недостатком в деятельности воспитателей является отсутствие содержательных, развернутых во всех своих компонентах оценок, которые направлены не только на результат, но и на ее процессуальную сторону. «Что касается самих ошибок, – указывает Ш.А. Амонашвили – то скорее наоборот: именно находя, замечая, анализируя ошибку, ребенок может иногда более успешно овладеть верными эталонами, чем тогда, когда его всячески отгораживают от ошибок или поправляют ему ошибки» [1, с. 191]. Г.Г. Кравцов и Е.Е. Кравцова отмечают, что оценка доступна пониманию детей тогда, когда они сами в состоянии ее обосновать, оценить себя, сопоставив свои действия и поступки с эталоном, с тем какими они должны быть. А поскольку дошкольники еще не умеют верно оценивать свои действия и поступки, то педагог должен решать эту задачу в разных видах совместной с детьми деятельности, чтобы прийти к требуемому результату – самоконтролю и самооценке. Оценочными суждениями педагог помогает ребенку осмыслить действие, выделить положительное и недостатки, последовательно сравнить свой результат с каждым из выделенных требований, найти несоответствия и исправить ошибки.

Одной из задач нашего исследования явилось изучение содержания оценивающих воздействий воспитателя в процессе взаимодействия с детьми. Для решения задачи исследования использовался комплекс разработанных нами методик, в основе которых лежит метод наблюдения за взаимодействием воспитателя с детьми. Особенностью данных методик является то, что в процессе наблюдения фиксируются не только оценивающие действия педагога по отношению к отдельному ребенку или группе детей, но и ответные акты детей на оценку воспитателей (возрастание активности, эмоциональное удовлетворение, огорчение и т.п.); а также инициативные обращения детей к педагогу, в которых заключена потребность в оценке воспитателя, и ответные действия воспитателя. Отмечается также, фиксирует ли воспитатель реакцию детей на свои оценочные воздействия, изменяет ли, при необходимости, свое поведение.

В результате исследования нами выделены особенности оценивающей деятельности воспитателей дошкольных учреждений. Из общего числа обращений к детям за единицу времени практически половина содержит оценочные суждения. Чаще всего воспитатели хвалят детей. Однако, оценка дается формально, без учета того, какие усилия прикладывает ребенок при выполнении задания. Оценки однотипны, неаргументированы: «Катя молодец. Марина тоже молодец», «Вот это да!» и т.п. Очень редко в оценке воспита-

теля содержатся критерии качества, которыми может руководствоваться ребенок в своей работе: «Сергей, разве у лисы такие ушки? У неё они остренькие. Ну-ка, сделай ей и носик вытянутый». Анализ оценочных суждений воспитателей также показал, что они не содержат способов выполнения действий, а следовательно и не влияют на успешность овладения ребенком деятельностью. В основном воспитатели сами исправляют ошибки детей, не объясняя как нужно делать и не давая возможности самостоятельно выполнить действие правильно, не выделяют способ достижения правильного результата и не фиксируют реакцию ребенка на свое воздействие. В оценочных обращениях в большей степени реализуется констатирующая функция, т.е. воспитатели дают оценку полученному ребенком результату и не анализируют процесс его достижения. Мы полагаем, что затруднения воспитателей связаны с неумением выделить способы достижения результата деятельности, которым он обучает ребёнка, с непониманием сущности педагогической оценки и механизма ее реализации. Они не связывают оценку с учебной задачей, которая подлежит усвоению. При оценке познавательной активности ребенка воспитатели также не выделяют способов поиска ответа. Загадав загадку, они ожидают, пока дети догадаются сами то, о чем идет речь в загадке или стимулируют активность такими обращениями: «Катя, будь внимательнее! Подумай еще». При оценке поступков детей, воспитатели чаще замечают нежелательные формы поведения и используют запрещающие воздействия: «Не трогай», «Нельзя» и пр. При этом они не мотивируют данные обращения, не обучают детей положительным способам поведения и общения. В редких случаях воспитатели применяют положительную предвосхищающую оценку, практически не ориентируются на внутреннюю потребность ребенка заслужить похвалу, одобрение установить контакты со взрослым и пр. Отсутствие в оценочных суждениях воспитателей описания точного способа действий и этапов его выполнения, описания эталонного результата и его критериев, отсутствие в процессе взаимодействия обучающих ситуаций затрудняет развитие у ребенка важных субъектных качеств – способности к целеполаганию, осознанию своих действий, активности, направленной на достижение цели, инициативности и др.

Основными условиями овладения оценочными умениями, на наш взгляд, являются: – понимание сущности педагогической оценки и ее значения в развитии детей; – освоение педагогом механизма оценивающей деятельности; – овладение умениями формулировать учебную задачу, выделять критерии ее достижения, фиксировать содержание деятельности ребенка и способы ее выполнения; – овладение различными способами и формами оценивания, адекватными возрастным особенностям развития детей и конкретной ситуации взаимодействия.

## Литература

1. Амонашвили, Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников / Ш.А. Амонашвили – М. : Педагогика, 1984. – 296 с.
2. Божович, Л.И. Психологический анализ условий формирования и строения гармонической личности / Л.И. Божович // Психология формирования и развития личности. – М. : Наука, 1981 – 263 с.
3. Лаврентьева, Г.П. Культура общения дошкольников / Г.П. Лаврентьева. – К. : Рад. шк., 1998. – С. 76–80.

УДК 376.4

Т. А. Карпекова, И. Т. Кушнер (Могилев)

## ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ДИАГНОСТИКИ И ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С АУТИСТИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ

**Аннотация.** В статье представлен обзор современных зарубежных и отечественных исследований по проблеме нарушений аутистического спектра у детей. Дается определение феномена аутизма, его международная статистика; описываются диагностические критерии, положенные в основу международных классификаций аутизма; рассматриваются методы диагностики, обучения и терапии для детей с аутистическими нарушениями в рамках различных направлений.

**Summary.** The article reviews contemporary literature on research done in Russia and abroad in the field of autism. The studies define the term “autism spectrum disorder”, show international statistics related to the disorder, identify its nature and causes, describe the diagnostic criteria for International Classifications for autism, analyze assessment methodologies, teaching approaches, and therapies for children with autism spectrum disorders.

Проблема аутизма является одной из наиболее актуальных проблем мирового масштаба на сегодняшний день и привлекает к себе пристальное внимание специалистов: психологов, педагогов и психиатров из разных стран. Это объясняется как высокой частотой развития аутистических нарушений, так и определенными трудностями своевременной диагностики и во многих случаях, отсутствием детально разработанной системы специализированной помощи, что не может не привести к инвалидизации детей, страдающих детским аутизмом.

В соответствии с новыми статистическими данными американских и западно-европейских исследователей, аутизм обнаруживается почти у каждого одного индивидуума из 250 человек (E.Fombonne). Согласно распространенной информации, в Беларуси с 2005 по 2012 год количество детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) выросло в 2,8 раза – с 251 до 699 случаев. По состоянию на октябрь 2013 года детей с официально установленным диагнозом РАС стало еще больше – 786 человек, при этом рост заболеваемости РАС отмечается во всех областях республики, особенно в городе Минске [5].

По данным исследований О.С. Никольской, Е.Р. Баенской, В.М. Башиной синдром раннего детского аутизма обнаруживается у мальчиков в 3-4 раза чаще, чем у девочек [3].

Современные исследователи проблемы аутизма (В.М. Башина, К.С. Лебединская, О.С. Никольская, И.И. Мамайчук, Т. Питерс, Х. Ремшмидт, Л.М. Шипицына, Р. Prelock), отмечают, что аутизм встречается в странах всего мира вне зависимости от расовой принадлежности, этнической группы и социальной среды.

Аутизм (от греч. Autos – сам) представляет собой отрыв от реальности, отгороженность от окружающего мира. Впервые термин «аутизм» был использован немецким психиатром Эйгеном Блейлером в 1911 г. для обозначения симптома у взрослых больных, страдающих шизофренией, который проявляется в виде ухода человека от внешней реальности в мир собственных фантазий.

Всемирная Организация Здоровья (ВОЗ) и Американская Ассоциация Психиатров (ААП) классифицируют «аутистическое нарушение» как основной тип «первазивного расстройства развития» (от англ. pervasive – проникающий, распространяющийся повсюду), являющегося комбинацией качественных нарушений в области социальных взаимоотношений, вербального и невербального общения и воображения, а также чрезвычайно ограниченной сферы деятельности и интересов. Аутизм как первазивное нарушение развития, охватывает практически все области психического развития и влияет на различные аспекты жизнедеятельности и функционирования индивидуума.

В отечественной научно-исследовательской литературе наиболее значимой среди многообразных факторов, указывающих на наличие аутизма, признается следующая специфическая триада симптомов:

- 1) непосредственно аутизм, как уход в себя;
- 2) стереотипность поведения;
- 3) особая характерная задержка и нарушение развития речи [1].

Эти симптомы проявляются уже в начальные два-три года жизни ребенка.

Аутизм – тяжелое нарушение психического развития, при котором, прежде всего, снижена способность к общению, социальному взаимодействию.

Среди основных поведенческих проблем аутичных детей особое место занимают расстройства эмоционально-аффективной сферы: страхи, негативизм, неконтролируемые влечения, агрессия и самоагрессия и др. При этом агрессивные тенденции, так же, как и страхи, имеют неоднозначную психологическую оценку. С одной стороны, они могут отражать разлаженность поведения ребенка, его расторможенность, проявляться в форме вле-

чений, нести функцию психологической защиты от непереносимых воздействий, исходящих от окружения. Но, с другой стороны, могут свидетельствовать и о положительном росте активности ребенка, представляя собой спонтанные попытки преодоления страха, выхода на контакт с другим. Это обуславливает необходимость соблюдения строго индивидуального подхода к психолого-педагогической работе с ребенком.

Особенности ребенка с РАС не дают возможности обрести друзей и поддержку в их лице, зачастую они становятся объектом шуток и откровенных издевательств сверстников. Если же ребенок проявляет агрессивность, плохо контролирует свое поведение, подвержен истерикам, конфликты приводят к еще более серьезным проблемам. В случае правильной и своевременной диагностики проблемы, психологическая помощь ребенку может быть действенной не только в коррекционном учреждении или реабилитационном центре, а и в стенах обычного образовательного учреждения.

Исследователи проблемы аутизма считают, что аутизм – это постоянное нарушение развития человека, которое проявляется в течение первых трех лет жизни, является следствием неврологического расстройства, характеризуется отрывом от реальности, отгороженностью от мира, отсутствием или парадоксальностью реакций на внешние воздействия, пассивностью и сверххранимостью в контактах со средой в целом [2; 3; 4].

Сказанное выше со всей очевидностью указывает на необходимость психологического сопровождения детей с РАС, которое должно быть направлено на преодоление в первую очередь поведенческих нарушений, дефицитов социальной и коммуникативной сферы. Данный факт делает проблему поиска эффективных методов диагностики и обучения детей с РАС чрезвычайно актуальной.

В зарубежных и отечественных исследованиях разработаны и активно используются разнообразные методы и программы обучения и психотерапии для детей с нарушениями аутистического спектра:

- прикладной анализ поведения – Applied Behavior Analysis (B.F. Skinner; M.L. Sundberg, J.W. Partington; M.L. Barbera; C.C. Морозова);
- метод модификации поведения (O.I. Lovaas);
- холдинг-терапия – метод «усиленных касаний» (M. Welch);
- методика комплексной медико-психолого-педагогической коррекции, основанная на представлении об аутизме как аффективном расстройстве (В.В. Лебединский; О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг).

Одним из методов, который доказал свою эффективность в работе с аутичными детьми и получил широкое распространение и признание в ряде стран Западной Европы и Америки, является прикладной анализ поведения. Прикладной анализ поведения определяется как отрасль научного зна-



ния, основанного на принципах и стратегиях обучения Б.Ф. Скиннера и направленного на усовершенствование поведения индивидуума и его адаптации к условиям социальной среды (B.F. Skinner; J.O. Cooper, T.E. Heron, & W.L. Heward). Современные исследователи в области прикладного анализа поведения, работающие с детьми с нарушениями аутистического спектра, фокусируют свое внимание на следующих направлениях [2]:

- 1) деструктивное и саморазрушающее поведение;
- 2) самостимулирующее поведение;
- 3) развитие речи;
- 4) развитие социальных навыков (W.D. Frea & G.L. Vittimberga; M.L. Sundberg & J.W. Partington; M. Barbera).

Одна из причин успеха поведенческих программ заключается в том, что они используют функциональный подход при анализе поведения индивидуума. При этом, любое поведение человека анализируется с точки зрения причин его возникновения и выявления функций, поддерживающих данное поведение. Затем, с помощью специально подобранной системы стимулов-подкрепителей, закрепляются положительные формы поведения и, соответственно, ослабляются негативные проявления поведения [2].

Традиционными, принятыми на постсоветском пространстве и в ряде зарубежных стран, методами работы с аутичными детьми являются психодиагностические и психокоррекционные методы. Существуют специальные методики, направленные на преодоление проблем социализации, коммуникации, нарушения поведения у детей с РАС, поскольку такие умения и навыки не приобретаются в процессе естественного развития, как у здоровых детей. У детей с аутизмом общественные правила не усваиваются через подражание, их необходимо целенаправленно обучать социальным навыкам, пониманию и управлению эмоциями [3].

В настоящее время в Беларуси активно ведутся исследования, направленные на организацию педагогической, психологической и психиатрической помощи детям с РАС. В частности, создается модель и инструменты для оказания системной помощи детям с РАС [5].

Актуальная, значимая в плане охраны здоровья и социального благополучия тема расстройств аутистического спектра у детей в Беларуси за 10 последних лет (2005-2014 гг.) привлекла внимание многих исследователей, научно-исследовательских организаций. Вместе с тем, в Беларуси проблема раннего детского аутизма исследована прежде всего с точки зрения коррекционно-педагогической помощи детям с таким расстройством и их родителям. При этом очевидно, что проблема раннего детского аутизма требует разработанности медико-психологического подхода, технологий и инструментов, в том числе диагностики, коррекции и лечения данного расстройства.

## Литература

1. Лебединская, К.С. Диагностика раннего детского аутизма / К.С. Лебединская, О.С. Никольская. – М. : Просвещение, 1991. – 53 с.
2. Морозова, С.С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах. Пособие для учителя-дефектолога / С.С. Морозова. – М. : Владос, 2007. – 176 с.
3. Никольская, О.С. Аутичный ребенок: пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М. : Тервинф, 1997. – 342 с.
4. Питерс, Т. Аутизм. От теоретического понимания к педагогическому воздействию / Т. Питерс. – М. : Владос, 2002. – 240 с.
5. Орлов, А.Л., Васнев, Д.В. Исследование разработанности проблемы детского аутизма в Республике Беларусь / А.Л. Орлов, Д.В. Васнев [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://samlib.ru/o/orlow\\_a\\_l/issledowanierazrabotannostitemyautizma.shtml](http://samlib.ru/o/orlow_a_l/issledowanierazrabotannostitemyautizma.shtml). – Дата доступа : 8.09.2015.

УДК 159.98

Е. Н. Климова (Могилев)

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИХ ТЕХНИК В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Аннотация.** Рассматриваются теоретические аспекты использования арт-терапии в работе с детьми дошкольного возраста, перечисляются основные техники, приводятся конкретные примеры арт-терапевтических упражнений.

**Summary.** The paper examines the theoretical aspects of the use of art therapy in work with preschool children, are the main techniques are specific examples of art therapy exercises.

Арт-терапия является популярным направлением психологической практики, которое позволяет психологу общаться с клиентом на символическом уровне. Важность и ценность применения искусства в терапевтических целях заключается в том, что благодаря ему возможно экспериментировать с внутренними подсознательными процессами, включая страхи, внутренние конфликты, воспоминания, исследовать и выражать их адекватным способом.

Основным базисным убеждением арт-терапии является то, что внутренний мир человека отражается в зрительных образах всегда, когда он творит, особенно когда процесс творчества спонтанный [1].

Задачи арт-терапии следующие:

- 1) дать социально приемлемый выход агрессивности и другим негативным чувствам;
- 2) облегчить процесс лечения;
- 3) получить материал для интерпретаций и диагностических заключений;
- 4) проработать подавленные мысли и чувства;

- 5) наладить отношения между психологом и клиентом;
- 6) развить чувство внутреннего контроля;
- 7) сконцентрировать внимание на ощущениях и чувствах;
- 8) развить художественные способности и повысить самооценку [2].

Арт-терапия активно используется с детьми дошкольного возраста, являясь при этом развивающей и коррекционной деятельностью. Кроме того, она позволяет развивать коммуникативные навыки ребенка, способность к сотрудничеству со сверстниками.

Творчество пронизывает жизнь дошкольника. Дети еще не умеют ясно выражать свои мысли, зато умеют рисовать, лепить, фантазировать. Именно методы арт-терапии позволяют ребенку выразить свое состояние через рисунок, танец, сказку, игру. Чувства и эмоции нередко находят выход с помощью используемых детьми символов. Происходит смешение внутреннего мира и внешней реальности. В своем творчестве дети не задумываясь, рисуют, изображают, воспроизводят то, что чувствуют. Арт-терапия позволяет добиться положительного развивающего эффекта.

В работе с дошкольниками возможно использовать следующие арт-терапевтические техники:

- Техника «мандала» (рисование в круге) – включает в себя спонтанную работу с цветом и формой внутри круга, способствует изменению состояния сознания человека и открывает возможность для личностного роста.
- Техника направленной визуализации – стимулирование и направление потока воображения ребенка в определенное русло.
- Техника образа и пластики настроения – работа с пластилином, тестом или глиной используется для снятия мышечного напряжения, а также способствует развитию навыков самоконтроля, формирует творческую активность.
- Техника работы с песком – такая работа дает возможность для выражения самых разных чувств, хорошо снимает агрессию.
- Техника рисования на стекле – используется для парных работ, способствует развитию коммуникативных навыков.
- Техника фотоколлажа и аппликаций – способствует снятию мышечного напряжения, развивает абстрактное мышление и креативность.
- Техника работы с метафорическими психологическими картами.
- Музыкальная терапия [1].

Рисование – любимый вид деятельности детей дошкольного возраста, и именно через него возможно осуществление наиболее глубокой корректирующей деятельности. Выделяют следующие основные арт-терапевтические упражнения в рисовании:

- Упражнения с цветом. Дошкольнику предлагают выбрать цвет, который больше всего нравится, и нарисовать произвольный рисунок, используя этот цвет. Эта работа способствует снятию эмоционального напряжения, повышению самооценки ребенка.

- Упражнения с каракулями. Ребенку дают чистый лист бумаги и предлагают заполнить его каракулями. Затем просят внимательно в них всмотреться и увидеть какие-либо образы, придумать про них историю. Благодаря этому, развиваются творческие способности ребенка. Кроме того, это упражнение имеет диагностический характер, т.к. помогает выявить детские интересы и страхи.

- Упражнения с цветными пятнами. Психолог просит дошкольника заполнить лист бумаги цветными пятнами, кляксами (можно использовать монотипию). Затем ребенку необходимо придумать название для этого рисунка, по необходимости дорисовать его. В ходе этого упражнения развиваются творческие способности детей, снимается напряженность и агрессия.

- Упражнение «Рисуем маску». Данное упражнение не только развивает креативность, но и помогает выплеснуть эмоции. Детям предлагается с помощью различных изобразительных средств (восковых мелков, карандашей, гуаши, угля) раскрасить заранее приготовленные психологом шаблоны для масок, наполнить маски своим содержанием. После завершения каждый ребенок надевает маску на лицо, рассказывает о том, что хотел изобразить. Можно предложить станцевать танец своей маски под музыку.

В арт-терапии дошкольник может не только создавать свою работу, но и фантазировать, рассказывать о себе, используя для этого уже готовые материалы. Например, можно использовать арт-комплект «Времена года», в который входят 36 карточек с репродукциями картин художников. Арт-терапевтическая работа с дошкольниками заключается в следующем. Необходимо предложить ребенку выбрать понравившуюся картину, побеседовать по ее содержанию, провести ассоциацию – «На кого (что) на этой картине ты похож? Почему?» Если существуют детско-родительские проблемы, то можно попросить ребенка найти на картине родственников, рассказать о них. Далее ребенку можно предложить рассказать, что измениться на этой картине с течением времени. Такая форма работы сближает психолога и ребенка, носит диагностический характер, способствует раскрытию дошкольника, выходу эмоций и переживаний.

Арт-терапия помогает детям не только выразить эмоциональный настрой, но и обогащает внутренний мир ребенка. Это эффективная технология развития познавательной сферы. Арт-терапия используется в социальной, педагогической, психологической работе как средство гармонизации и развития психики через занятия художественным творчеством и относится

к психологическому воздействию искусством. В работе с детьми важно использовать гибкие формы психотерапевтической работы, и арт-терапия предоставляет ребенку возможность проигрывать, переживать, осознавать конфликтную ситуацию, какую-либо проблему наиболее удобным для его психики способом.

### Литература

1. Киселева, М.В. Арт-терапия в работе с детьми. / М.В. Киселева. – М. : Речь, 2014. – 160 с.
2. Рудестам, К. Групповая психотерапия. / К. Рудестам. – СПб. : Питер, 2006. – С. 216–230.
3. Сусанина, И.В. Введение в арт-терапию / И.В. Сусанина. – М. : Когито-Центр, 2007. – 100 с.

УДК 373.2:614.8

И. А. Комарова (Могилев)

## БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ: ИСТОРИЯ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

**Аннотация.** Автором статьи раскрывается проблема истории возникновения и современного состояния безопасности жизнедеятельности детей дошкольного возраста. Особое внимание уделяется содержанию, методам и условиям безопасности жизнедеятельности детей в контексте Учебной программы дошкольного образования.

**Summary.** The author considers the history of occurrence and the current state of the problem of preschool children life safety. Special attention is given to the content, methods and conditions of children life safety in the context of the training program of a preschool institution.

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 к последующей жизни в социуме, одним из важных направлений которого является здоровый образ жизни и обеспечение безопасности жизнедеятельности.

Проблема безопасности жизнедеятельности человека имеет давнюю историю и возникла одновременно с появлением человека на земле. С изменением условий жизни человека (появлением транспорта, сети коммуникаций, технизации жилища) менялись и правила безопасности жизнедеятельности.

С середины XIX века вопросы воспитания здорового образа жизни и навыков безопасного поведения стали обсуждаться и в педагогической

литературе. Еще известный русский педагог К.Д. Ушинский писал о том, что образование уменьшает число опасностей, угрожающих нашей жизни, уменьшает число причин страха и уменьшает напряженность страха ввиду этих опасностей.

В первые годы Советской власти по заданию Наркомпроса вводится обязательный учебный предмет школьная гигиена с целью обучения детей оказанию первой медицинской помощи при несчастных случаях, а в программных документах дошкольных учреждений 20–30-х годов XX века отмечается необходимость ознакомления маленьких детей с некоторыми вопросами техники безопасности в быту (владение молотком, ножом, пилой, клещами, ножницами, иглой и др. бытовыми инструментами).

Значительное внимание, начиная с 30-х годов XX века и до настоящего времени, обращалось на вопросы профилактики дорожно-транспортных происшествий и обучение детей дошкольного возраста основам уличной безопасности (исследования В.М. Федяевской, Э.Я. Степаненковой, М.Ф. Филенко и др.).

В последние десятилетия проблеме безопасности жизнедеятельности уделялось особое внимание в содержании комплексных и парциальных программ для дошкольных учреждений Российской Федерации.

Анализ комплексных программ «Детство», «Истоки», «Радуга» и др. показывает, что в них, наряду с задачами охраны и укрепления здоровья детей, выдвигаются требования формирования у дошкольников знаний по обеспечению личной безопасности и умению осуществлять данные правила в повседневной жизни. Вместе с тем, данные программы не лишены и ряда погрешностей: представленные задачи находятся в разных разделах программы, не отражают всех компонентов безопасного поведения ребенка (в частности, недостаточно рассмотрены бытовые опасности), основной акцент сделан на старший дошкольный возраст.

Особого внимания заслуживает парциальная программа и учебно-методическое пособие «Основы безопасности детей дошкольного возраста» (авторы: Н.Н. Авдеева, О.Л. Князева, Р.Б. Стеркина), получившая в последние годы наибольшую популярность и признание среди специалистов дошкольного образования не только Российской Федерации, но и нашей страны по вопросам безопасного поведения детей. В основу выделения шести разделов программы (ребенок и другие люди, ребенок и природа, ребенок дома, здоровье ребенка, эмоциональное благополучие ребенка, ребенок на улицах города) авторами положено группирование опасных ситуаций по возможности их возникновения, связанной с местом пребывания ребенка; впервые выделен блок социальных опасностей, а также знания о здоровом образе жизни и психическом здоровье.

К сожалению, в практике работы учреждений дошкольного образования Республики Беларусь имеется небольшое количество методических материалов по проблеме безопасности жизнедеятельности. Их научно-методическая основа была заложена в программе «Пралеска» (2010). Авторы программы акцентировали внимание на отдельных компонентах безопасности жизнедеятельности детей (пожарная безопасность, правила дорожного движения, поведение в опасных ситуациях и др.) в образовательном блоке «Я и мир вокруг меня».

Центральным понятием безопасности жизнедеятельности следует считать термин «опасность», который связан с угрозой жизни, возможностью нанесения ущерба здоровью, нарушением условий нормального функционирования всех органов и систем организма. Вместе с тем безопасность – это не просто сумма усвоенных знаний, но и умение правильно себя вести в различных ситуациях. Чрезвычайной для ребенка может быть любая ситуация, выходящая за рамки привычного быта (дома, на улице, в природе, при контакте с незнакомыми людьми и др.). Дошкольник по своим физиологическим и психологическим особенностям не в состоянии самостоятельно определить всю меру опасностей, окружающих его, и здесь велика роль взрослых. Задача педагогов и родителей заключается в стимулировании развития у детей потребности в ответственности и осуществление постоянного контроля за собственным поведением в различных жизненных ситуациях. Следует заметить, что преимуществом дошкольников в обучении персональной безопасности является тот факт, что они любят выполнять правила, целиком придерживаются их и мгновенно реагируют на любые ошибки и погрешности взрослых либо сверстников при их нарушении.

В новой Учебной программе дошкольного образования (2012) вопросы безопасности жизнедеятельности рассматриваются, начиная со второго года жизни, в образовательной области «Ребенок и общество». Особое внимание авторами программы обращается на формирование представлений о правилах безопасного поведения дома, на улице, в природе; безопасности при пользовании колющими и режущими орудиями ручного труда, лекарственными и бытовыми препаратами; пользовании спичками, электрическими и газовыми бытовыми приборами; общении с незнакомыми людьми и бездомными животными. Однако, несмотря на значительно более обширный объем знаний и умений для детей, представленный в Учебной программе, материал недостаточно систематизирован и рядоположен, а его сущностная основа нуждается в некоторой детализации и конкретизации. К примеру, если вопросы пожарной безопасности или правил дорожного движения не нуждаются в особой корректировке и обосновании, да и в практике работы ДОУ накоплен достаточный опыт работы с воспитанниками и родителями в

данных направлениях, то другие аспекты безопасности жизнедеятельности (пользование опасными предметами, лекарственными и бытовыми препаратами, общение с незнакомыми людьми и животными, поведение в экстремальных ситуациях и др.) в научно-методической литературе и практике разработаны в недостаточной степени, а отдельные (в частности, радиационная безопасность), в программе не представлены и вовсе, хотя научно-методические разработки в данном направлении имеются.

Актуальность своевременного решения данных задач на уровне дошкольного образования определяется рядом возникших противоречий:

- между объективной необходимостью раннего информирования ребенка о правилах безопасного поведения и отсутствием образовательных программ по безопасности жизнедеятельности детей дошкольного возраста в нашей стране;

- между жизненной потребностью в накоплении ребенком практического опыта безопасного поведения в быту, дома, на улице, в природе, при контакте с незнакомыми людьми и отсутствием научно обоснованной работы с дошкольниками в данной области;

- между важностью целенаправленной деятельности специалистов ДОУ с детьми и родителями по вопросам безопасности жизнедеятельности в условиях детского сада и семьи и недостаточным практикоориентированным уровнем подготовки в данном направлении будущих и нынешних специалистов дошкольного образования.

Разработанное нами содержание образовательной области «Безопасность жизнедеятельности» для детей пятого-шестого и шестого-седьмого годов жизни включала восемь базовых тем по проблемам обучения пользованию телефоном в экстренных случаях («Мой помощник – телефон»), общения с незнакомыми людьми дома и на улице («Я и другие люди»), дорожной безопасности («Пешеход на улице»), пожарной безопасности («Пожар!»), радиационной безопасности («Радиация»), пользованию бытовой техникой («Домашние помощники»), травмоопасными предметами и препаратами («Орудия труда»), общению с животными, в т. ч. бездомными («Животные дома и на улице»).

Методика взаимодействия педагога с детьми предполагала работу в двух направлениях: устранения травмоопасных ситуаций и воспитание безопасного поведения.

В основу усвоения детьми основных правил безопасности жизнедеятельности был положен специфически дошкольный вид деятельности – игра, в противовес словесному обучению и специальным обучающим занятиям. Основной принцип дошкольной педагогики – обеспечение активности каждого ребенка, реализовывался нами посредством широкого ис-



пользования в образовательном процессе дидактических и подвижных игр, игровых обучающих ситуаций с использованием литературно-сказочных персонажей (Стобеда, Дяди Степы, Карлсона, Незнайки и др.), элементов сюжетно-ролевых и театрализованных игр, сюжетов сказок и игровых тренингов.

В качестве первоочередных условий организации безопасности жизнедеятельности детей дошкольного возраста нами были определены:

- оказание воспитывающего и обучающего воздействия на детей в процессе организованного обучения и самостоятельной деятельности;
- организация игровых и проблемных ситуаций с целью развивающего взаимодействия между детьми;
- создание развивающей предметно-игровой среды, побуждающей к использованию знакомых правил поведения в самостоятельной и совместной деятельности детей и взрослых.

Немаловажную роль в реализации идей безопасной жизнедеятельности детей и их родителей играет профессионально подготовленный специалист. Ведь непосредственно от его уровня профессионализма в области безопасности жизнедеятельности зависит качество знаний и практических умений детей в данном направлении.

УДК159.922.7

В. И. Кулаковская (Москва)

## **ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРИ ПЕРЕХОДЕ ИЗ СЕМЬИ В ДОУ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности эмоциональной сферы у детей младшего дошкольного возраста в период перехода из семьи в ДОУ.

**Summary.** In article emotional features at children of younger preschool age during transition from a family to kindergarten are considered.

Обеспечение эмоционального благополучия дошкольников является одной из важных задач, обозначенных в Федеральных образовательных стандартах Дошкольного Образования. Эмоциональная сфера – это система наиболее быстрого реагирования на любые, важные с точки зрения потребностей ребенка изменения внутренней и внешней среды. Во многих исследованиях эмоциональное благополучие синонимично понятию эмоциональное здоровье, и выступает показателем оптимальности общего развития ребенка и психического здоровья [1; 2; 3; 4].

В психическом развитии ребенка есть периоды наибольшей нагрузки на его эмоциональную систему, прежде всего это конец раннего и младший дошкольный возраст, чаще всего именно на этот возрастной период приходится момент поступления их в детское образовательное учреждение, как правило, характеризующийся резким подъемом напряжения и беспокойства, общим нарушением эмоционального состояния большинства детей. В связи с этим особую значимость в структуре эмоционального благополучия приобретает изучение роли переживаний, одной из основных форм активности, определяющих особенности самосознания и поведения ребенка в значимые периоды жизни.

О таком переживании писал Л.С. Выготский: «Переживание надо понимать как внутреннее отношение ребенка как человека к тому или иному моменту действительности... Переживание является определяющим с точки зрения того, как тот или иной момент среды влияет на развитие ребенка... В переживании, следовательно, дана, с одной стороны, среда в ее отношении ко мне, в том, как я переживаю эту среду; с другой – сказываются особенности развития моей личности... Это обязывает к глубокому внутреннему анализу переживаний ребенка..., т.е. к изучению среды, которое переносится в значительной степени внутрь самого ребенка, а не сводится к изучению внешней обстановки его жизни...» [2].

С началом посещения детского сада у младшего дошкольника появляются особого рода переживания, это переживание-страдание – проявления страха и тревоги и яркое аффективное реагирование на ситуацию разлуки с самыми близкими людьми.

Оценить реальные переживания страдания у детей в период прихода ребенка в детский сад в большей степени дает наблюдение за их поведением.

Для анализа такого поведения детей мы опирались на показатели наличия кризисных явлений и переживаний ребенка: силу и длительность страдания ребенка как проявлений страха и тревоги на ситуацию разлуки с самыми близкими людьми; диапазон и качество доступных ребенку эмоциональных контактов с чужими взрослыми и сверстниками; характер освоения новой предметно-пространственной среды с преобладанием заинтересованности окружением или же возрастанием общей тревоги; возможность активного приобщения (вовлечения) детей к той или иной культурной практике (занятиям и деятельности детей; степень захваченности сознания ребенка аффектом как своеобразным «барьером» на пути открытия им новых впечатлений, интересов, ожиданий, смыслов).

На основе этих показателей стало возможным построение вариантов переживания детей младшего дошкольного возраста внутри аффективно-

го типа переживаний. Было выделено 4 варианта переживаний детей на начальном этапе посещения ДОУ: 1) *аффективно-дезадаптивные* дети – дети с длительным (до 2-х месяцев) периодом аффективных переживаний, где ситуация на разлуку с близким взрослым характеризуется почти постоянным плачем. Такое аффективное поведение проявляется не только в ситуации разлуки с близким взрослым, но и в течение разных отрезков в режиме дня. Для этих детей характерно избегание контакта с детьми и незнакомыми взрослыми, но полная эмоциональная поглощенность образом и действиями воспитателя (ходит следом или держась за руку), при обращении других детей может ответить агрессией. Почти весь период привыкания к детскому саду таких детей мало что интересует, даже, когда кажется, что ребенок включился в какую-то совместную деятельность, он может внезапно, без всякой видимой причины расплакаться. Некоторые дети могут внезапно разбросать игрушки и предметы, которые только что использовали на занятиях или в играх, толкнуть рядом находящегося ребенка. Дети не признают изменений, происходящих на начальном этапе привыкания, проявления страха и тревоги проявляются при появлении незнакомых взрослых, при приходе детей в новое помещение (например, в музыкальный зал или спортивный зал). Также явные отрицательные эмоции как «переживание-воспоминание» проявляются у детей на присутствие в группе родителей вновь пришедших детей.

2 группу детей мы называли *аффективно-адаптивные* дети. Это группа младших дошкольников, у которых аффективные реакции на привыкание к детскому саду проявляются менее длительный период (до 2-х недель) и имеют парциальный характер, то есть, как правило, переживания тревоги и страха в виде плача проявляются утром во время разлуки с близким взрослым. В течение дня в некоторых ситуациях у этих детей могут проявиться «переживания-воспоминания», но они, как правило, быстро затухают. Диапазон отношений со взрослым и сверстниками у данной группы детей разнообразен: есть дети, которые стремятся к взаимодействию с другими детьми, некоторые ребята стараются контактировать только со взрослым (воспитателем), есть и младшие дошкольники, которые контактируют как со взрослыми, так и с детьми. Характер освоения новой предметно-пространственной среды (как отдельной группы, так и детского сада в целом) характеризуется выраженным интересом. Дети активно включаются в игры, другие виды деятельности, предложенные воспитателем или стихийно организованные другими дошкольниками, адекватно реагируют на незнакомых взрослых и новизну ситуации. Захваченность сознания ребенка аффектом как своеобразным «барьером» характерен для таких детей только в период «отрыва» от близкого взрослого – первые дни прихода в детский сад.

3-я группа – «адаптивные дети» – характеризуются быстрым, без явных аффективных реакций, привыканием к детскому саду. У детей данной группы почти не зафиксировано проявлений страха и тревоги. Дети быстро включаются в игры, организуют контакты со взрослым и ребенком, деятельностны и активны, иногда проявляя элементы агрессии (по поводу игрушек и др.) Дети с выраженным интересом осваивают предметно-развивающую среду, контактируют с любым взрослым, как знакомым так нет. Яркие аффективные проявления характерны в основном только в спорных для ребенка ситуациях (отобрали игрушку, не пускают в игру, на замечания воспитателя и т.п.).

Нами был выделен отдельный вариант переживаний детей на этапе освоения ими детского сада. Этот вариант мы назвали «отсрочено-дезадаптивным». Процесс привыкания у детей данной группы протекает в два этапа. В первое время (одна-две недели) для детей характерны все проявления «адаптивных» детей, следующий этап, (может продолжаться до 2-х и более месяцев) привыкания уже схож с поведением и реакциями «аффективно-дезадаптивных» детей.

Наблюдения показали, что все типы аффективного поведения (как наименее болезненные, так и болезненные, фиксированные, несущие ребенку угрозу нервного срыва сосуществуют на протяжении всего периода привыкания к детскому саду. Сила и длительность этого страдания, как проявления страха и тревоги на ситуацию разлуки с самыми близкими людьми, у разных детей различны.

Таким образом, у детей младшего дошкольного возраста в кризисных или в конфликтных ситуациях, таких как переход из семьи в детский сад, возникают переживания на основе выраженных аффективных реакций (аффект новизны, аффект разлуки с близким человеком) и захватывают всего ребенка (его познавательные процессы, волю, телесность).

### Литература

1. Авдеева, Н.Н. Зависимость типа привязанности ребенка ко взрослому от особенностей их взаимодействия : (В семье и Доме ребенка) / Н.Н. Авдеева, Н.А. Хаймовская // Психол. журн. – 1999. – № 1. – С. 39–48.
2. Выготский, Л.С. Детская психология. Избранные психологические труды в 6-ти томах / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, – 1984. – Т. 4. – С. 382–383.
3. Кошелева, А.Д., Обобщение и рефлексия переживаний ребенком как условие его эмоционального и речевого развития / А.Д.Кошелева // Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 85-летию Ф.А. Сохина /Под ред. О.С. Ушаковой и В.И. Яшиной. – М. : НИИ школьных технологий, 2013 . – 307 с.
4. Филиппова, Г.Г. Психология материнства / Г.Г. Филиппова. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 240 с.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ И СОЦИАЛЬНОЕ ЗДОРОВЬЕ РЕБЕНКА-СИРОТЫ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме психологического и социального здоровья детей-сирот дошкольного возраста. Описывается качество эмоциональных отношений между приёмным ребёнком и приёмными родителями. Делается вывод о возможности полоролевой идентификации детей с приёмными родителями и описываются условия, препятствующие ей.

**Summary.** The article is devoted to a problem of psychological and social health of children-orphans of preschool age. Quality of emotional relations is described between the adopted child and receiving parents. Drawn conclusion about possibility of sexual role identification of children with receiving parents and terms impedimental to her are described.

На сегодняшний день в педагогической и психологической науках закрепились представления о том, что основными показателями сформированности психологического и социального здоровья ребёнка дошкольного возраста являются процесс адаптации его к новому социальному окружению, уровень развития коммуникативных навыков, уровень положительной мотивации к социально важной для данного возраста деятельности, отсутствие отклонений в поведении.

Психологическое и социальное здоровье детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, как особой категории в рамках дошкольного возраста является предметом анализа в данной работе.

Сиротство и социальное сиротство в том числе, является острой социально-экономической и психолого-педагогической проблемой любого цивилизованного общества, в том числе и в нашей стране. В 2012 количество детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в Беларуси, составило 23 955. Из них 72,7% детей оказались социальными сиротами. Также в 2012 году 13 811 детей были признаны находящимися в социально опасном положении.

Для решения данной проблемы на уровне государства реализуется «Национальный план действий по улучшению положения детей и охране их прав» [1]. Национальные планы разрабатываются с 1995 года, в настоящее время действует четвертый план – на 2012-2016 годы. Основными задачами плана являются обеспечение повышения качества межведомственного взаимодействия и повышения приоритета проблем детей в деятельности органов государственного управления, общественных объединений. Реализация мероприятий планов действий по улучшению положения детей и охране их прав позволила признать, что каждый ребенок нуждается в помощи, поддержке и защите и прежде всего тот, кто оказался в трудной жиз-

ненной ситуации (дети-сироты, дети, оставшиеся без попечения родителей, дети-инвалиды, дети с особенностями развития и др.).

Научно доказанным и общепризнанным в психологической науке с середины XX века стало положение о том, что важнейшим условием развития маленького ребенка является наличие тесных и стойких эмоциональных связей с матерью (или другим взрослым, замещающим мать). Отсутствие таких связей получило название «материнской депривации» (*maternal deprivation*). Уже только сам по себе факт воспитания ребёнка в условиях материнской депривации влечет за собой колоссальные отрицательные последствия для психического развития ребёнка [2; 3]. С точки зрения психологической науки причины дезадаптации детей-сирот кроются не столько в малоэффективности мер, принимаемых специалистами государственной заботы о сиротах, сколько в том, что сама система интернатных учреждений формирует *особый тип личности ребёнка-сироты*.

Следует особо подчеркнуть, что существует большая разница в психологическом смысле между детьми, оказавшимися с рождения в государственном учреждении и детьми, имеющими опыт проживания в своей биологической семье, но оказавшимися впоследствии социальными сиротами. В первом случае, мы имеем дело с так называемым «*безэмоциональным типом личности*». Это ребёнок, у которого не было возможности установления теплых эмоциональных связей со значимым взрослым. «Не было...» и поэтому нет представлений, модели поведения как может быть, как правильно. Во втором случае ребёнок имеет опыт проживания в своей биологической семье, но теперь он этого лишен. Это *депривированный ребёнок*.

Теперь остановимся на тех психологических особенностях, которые характеризуют каждый из этих типов личности ребёнка-сироты и вместе с тем отличают их от ребёнка, растущего в семье.

Для детей-сирот характерно выраженное нарушение общения с окружающими. Причём у сирот с рождения это проявляется в неумение и нежелании вступать в значимые отношения с другими людьми, снижении или отсутствии спонтанности, любопытства, общительности. У социальных сирот нарушение общения с окружающими выражается в неразборчивой общительности, например, чрезмерной фамильярности со взрослыми, даже с почти незнакомыми людьми, постоянных просьбах о чем-то и требовании повышенного внимания [4].

Задержка в развитии речи более выражена у детей-сирот, находящихся на государственной опеке с рождения. Следовательно, и интеллектуальное отставание у них выражено в большей степени. Для детей, оказавшихся в интернатном учреждении позднее, характерно шаблонное мышление, формализм мышления и низкая познавательная активность [4].

Особенности эмоциональной сферы у детей, не знавших материнской любви, проявляются в неуверенности в себе, они часто испытывают тревогу, страх. В целом для них характерна вялость эмоциональных реакций. Дети, чьи родители лишены родительских прав, чаще проявляют вспышки гнева, агрессию.

В эмпирической части нашего исследования приняли участие 32 ребенка в возрасте от 4 до 6 лет, оставшиеся без попечения родителей, помещенные в детский социальный приют, а в дальнейшем оказавшиеся в приемной семье. Исследование проводилось на базе Гомельского городского социально-педагогического центра (с социальным приютом), который осуществляет сопровождение приёмных семей г. Гомеля.

К ключевым особенностям биологических семей детей, принявших участие в исследовании, следует отнести алкоголизацию родителей (одного или обоих), оставление детей в социально опасном положении, оставление на попечение других родственников. В целом, к моменту помещения в социальный приют у всех детей наблюдались признаки «депривационного синдрома».

Период пребывания приёмного ребёнка в новой семье на момент проведения исследования во всех изученных случаях составил более 9 месяцев, которые необходимы для адаптации ребёнка к новым семейным условиям.

В исследовании были использованы следующие методики «Цветовой тест отношений» А.М. Эткинда, методика «Три дерева» Р. Горбоц, Е. Клессманн, «Детский апперцептивный тест» Л. Беллак, С. Беллак. Для статистической обработки данных в исследовании был использован пакет прикладных программ SPSS 13.0 и EXEL 7.0.

Предваряя результаты эмпирического исследования, хотелось бы отметить некоторые психологические особенности дошкольников, оставшихся без попечения родителей. Из наблюдения и опыта работы с такими детьми следует акцентировать внимание на их навязчивости в общении со взрослым, что безусловно вызвано недостатком внимания со стороны биологических родителей. Кроме того, уровень познавательной активности, которая при обычной семейной ситуации развивается также во взаимодействии со значимым взрослым, у дошкольников, оставшихся без попечения родителей, значительно ниже. Существенные трудности обнаруживаются и в игровой деятельности. Дошкольники в приюте не в состоянии самостоятельно организовать игру. Когда же на помощь приходит взрослый и организует деятельность, то игра продолжается только в его присутствии. Оставшись одни, дети снова не знают, что и как делать дальше.

Особым образом влияет на психологическое и социальное здоровье дошкольников, оставшихся без попечения родителей, нарушение при-

вязанности с биологическими родителями. У детей, воспитывающихся в неблагополучных семьях, где забота родителей является переменной непостоянной, чаще всего формируется ненадёжный тип привязанности [2]. Ненадежная привязанность отражает наличие у ребенка переживания ненадежности окружающего и собственной уязвимости. Ребенок с ненадежной привязанностью, испытывая тревогу и страх, избегает контактов. Помещение ребёнка в интернатное учреждение влечет за собой разрушение прежних эмоциональных связей с близким окружением. Разрыв с матерью начинается с тяжелейшего эмоционального переживания ребенка. Ребенок, отделенный от матери, может терять ранее приобретенные навыки (например, навыки самообслуживания).

Для дошкольников, лишённых родительского попечительства, характерна неполная полоролевая идентификация, усугубляющаяся дефицитом эталонов мужественности, поскольку большинство таких детей (по данным нашего исследования около 65,6%) являются выходцами из неполных семей, а именно воспитывались матерью. Этот факт кажется нам важным ещё и потому, что исследователи отмечают ведущую роль отца в моделировании социальных стереотипов пола своих детей. Поведение же матери по отношению к маленькому ребёнку не зависит от его пола [5].

Такой негативный опыт препятствует созданию новых эмоциональных связей ребёнка с окружающими, его адекватной идентификации со взрослым своего пола и в целом существенно затрудняет процесс адаптации ребенка к его новому социальному окружению, в частности к приёмной семье.

Характер эмоциональных отношений ребёнка с приёмными родителями обуславливает возможность установления отношений привязанности и идентификации с ними. По результатам нашего исследования в приёмных семьях у девочек 4-6 лет преобладает положительно зависимое эмоциональное отношение к матери ( $\varphi^* = 1,65$  при  $p \leq 0,05$ ) и амбивалентное эмоциональное отношение к отцу ( $\varphi^* = 1,73$  при  $p \leq 0,05$ ), что способствует полоролевой идентификации девочки с родителем одного с ней пола. Об этом же свидетельствуют и другие данные нашего исследования, согласно которым у девочек преобладает адекватная объектная направленность идентификации ( $\varphi^* = 4,30$  при  $p \leq 0,001$ ), преобладающим объектом идентификации является приёмная мать.

У мальчиков 4-6 лет преобладает амбивалентное эмоциональное отношение к приёмному отцу ( $\varphi^* = 2,65$  при  $p \leq 0,01$ ) наряду с положительно зависимым (у 42,1% приёмных мальчиков) или амбивалентным (у 60,7% приёмных мальчиков) эмоциональным отношением к приёмной матери, что, с одной стороны, затрудняет маскулинно ориентированную идентификацию мальчика с приёмным родителем одного с ним пола, а с другой стороны, способствует



феминно ориентированной идентификации с приёмным родителем противоположного пола. У мальчиков в приёмных семьях преобладающими является нарушенная объектная направленность идентификации (при  $p \leq 0,05$ ), при этом в качестве объекта идентификации чаще выступает приёмная мать.

Неудовлетворённость эмоциональными отношениями с приёмным отцом у большинства детей, принявших участие в исследовании, связана, прежде всего, с его пассивностью, незаинтересованностью в этих отношениях. В такой ситуации в более выгодном положении в приёмной семье оказывается девочка, поскольку её положительные эмоциональные отношения с приёмной матерью способствуют полоролевой идентификации с ней, приобретению гендерной идентичности и формированию социально одобряемых качеств личности. Положение мальчика в приёмной семье усугубляется наличием психологического конфликта между ним и приёмным отцом, возможность разрешения которого зависит от улучшения качества этих отношений. Только при этом условии возможно становление полноценной психосексуальной идентичности и гендерной роли мальчика в приёмной семье.

Таким образом, психологическое и социальное здоровье детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, дошкольного возраста характеризуется следующими особенностями:

- 1) навязчивость в общении со взрослым;
- 2) неразвитость навыков игровой деятельности;
- 3) низкий уровень познавательной активности;
- 4) ненадежный тип привязанности, при котором ребёнок испытывает тревогу и страх, избегает контактов;
- 5) трудности установления положительного эмоционального отношения со значимыми взрослыми;
- 6) проблемы полоролевой идентификации;
- 7) затруднён процесс адаптации ребенка к его к новому социальному окружению.

### Литература

1. Реализация прав детей в республике Беларусь. Ситуационный анализ. – Минск, 2015. – 280 с.
2. Боулби, Дж. Привязанность / Дж. Боулби; пер. Н.Г. Григорьевой; под общ. ред. Г.В. Бурменской. – М. : Гардараки, 2003. – 477 с.
3. Ainsworth, M.D. The effects of maternal deprivation: a review of findings and controversy in the context of research strategy / M.D. Ainsworth // *Deprivation of maternal care: a reassessment of its effects*. – Geneva, 1962. – P. 97–165.
4. Прихожан, А.М. Психология сиротства / А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых. – СПб. : Питер, 2005. – 400 с.
5. Варга, А.Я. Идентификация с родителями и формирование психологического пола // *Семья и формирование личности: сб. научных трудов / под ред. А.А. Бодалёва*. – М., 1981. – С. 21–26.

## СОЦИАЛЬНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

УДК 373.2.016:39

Т. Т. Андреева (Переяслав-Хмельницкий)

### ВОСПИТАНИЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА БЕРЕЖНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ СРЕДСТВАМИ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы воспитания бережного отношения к природе средствами народной педагогики, начиная с раннего возраста. С помощью колыбельных, игр-забав, народных сказок, пословиц и поговорок у детей на конец дошкольного детства будет сформировано этическое отношение к окружающей природе.

**Summary.** The article deals with the education of respect for nature means of national pedagogiki from an early age. With lullabies, games, fun, folk tales, proverbs and pogoavorok children at the end of the preschool will be formed ethical attitude towards the natural environment.

На протяжении тысячелетий, с момента возникновения человечества, происходил сложный и противоречивый процесс поиска оптимальных путей взаимодействия человека и природы. На этом пути было много побед человека, было много и поражений. Цивилизации сменяли одна другую, но количественный состав человеческой популяции оставался ограниченным. Эксплуатация природных ресурсов до начала научно-технической революции носила, в основном, экстенсивный характер, основывалась на увеличении количества продуктов, которые брали от «природы». Но постепенно ситуация начинает изменяться, увеличивается численность населения Земного шара, наука и техника позволяют производить изменения в глобальном масштабе. Как результат – к середине XX столетия экстенсивный способ эксплуатации природы приближается к критичным точкам.

Решение экологических проблем требует новых, нетрадиционных методов и подходов к анализу взаимодействия человека и природы, смены мировоззренческой парадигмы. Вместе с тем, современное природоведение должно наследовать традиции понимания природы, которые были разработаны великими мыслителями на протяжении развития общества, а также учитывать практический опыт разных народов в отношении к природе.

Природа всегда была, есть и будет источником материальных и духовных благ для человека. Народ всегда понимал это, отражал свои знания и представления в своем творчестве. В наше время педагоги должны всемерно изучать и внедрять в педагогический процесс произведения народного творчества, с раннего детства показывая детям красоту родной природы, ее ценность, богатство растительного и животного мира, весь богатый народный опыт охраны и приумножения природных богатств.

Украинские педагоги большое внимание уделяют вопросам экологического образования и воспитания детей дошкольного возраста. Над данной проблемой работали В.О. Сухомлинский, А.В. Беленькая, З.П. Плохий, Г.С. Тарасенко, Н.В. Лысенко и др.

Начинать формирование бережного отношения к природе следует на первом году жизни. В этот период ведущей деятельностью считают непосредственное эмоциональное общение с взрослыми. Народная педагогика эмпирическим путем установила наиболее подходящие для этой цели средства: колыбельные, игры-забавы. Украинцы поют своим малышам такие колыбельные как «Ой, повешу колыбельку я на калиноньну», «Несет сонько три цветочка». Общими, наверное, для всех славян есть колыбельные про кота-воркота, про голубей – «Прилетели гули», – о ближайшем природном, знакомом ребенку, окружении. Также широко известные народные забавлянки «Сорока-ворона», «Идет коза рогатая» благодаря которым ребенок запоминает животных и испытывает к ним положительные эмоции. Хорошо, если есть возможность наблюдать за этими и другими животными, показывать детям особенности ухода за ними.

На следующем возрастном этапе – от года до трех – становится ведущей элементарная поисковая деятельность. Народная педагогика в этом возрасте предлагает детям для ознакомления с природой и воспитания заботливого отношения к ней небольшие песенки и сказки, такие как «Курочка ряба», «Пошел котик по водицу», «Репка», «Грушка» и др. Родители и педагоги должны в этот момент быть особенно внимательными и постоянно давать детям пример этического отношения к природе, рассказывать о значении объектов природы и их охране.

Для славян очень важен аграрный аспект земли – «мать-сырая земля», ведь от земли, урожая зависит жизнь, поэтому очень много обрядов и традиций связано с аграрным аспектом. Наши предки поклонялись также Солнцу, другим космическим объектам. Детей дошкольного возраста нужно познакомить с народными зазывалками «Выйди, выйди солнышко», «Иди, иди дождик». Детям рассказывают такие сказки как «У солнышка в гостях», «Где солнышко спать ложится», где показывают роль Солнца для жизни на Земле.

Для детей дошкольного возраста общение с миром природы должно стать ежедневной потребностью. Усилить эту потребность помогают сказки, такие как общеславянские «Колобок», «Репка», «Петушок и Котик», «Коза-дереза»; украинские «Колосок», «Соломенный бычок», «Советы соловейка», «Как апрель к марту в гости ездил», «Солнце, мороз и ветер»; белорусские «Зайчики», «Воробей и мышь», «Дятел, лисица и ворона», «Как кот зверей испугал»; русские «Лисичка сестричка и серый волк», «У страха глаза велики», «Хвосты» и др.

Очень интересное исследование провел К. Сосенко. Он изучал календарную поэзию староукраинцев. Все в этой поэзии объединяется символом небесной триады – Солнце, Луна и Звезды – и наполняется смыслом, взаимодействует с человеком и вводит его в бесконечную космическую связь. Например, во время празднования Святого Вечера на столе обязательно должны быть два хлеба и плетеный калач, которые остаются на столе до Нового года. Два хлеба – символы Солнца и Месяца, калач – символ прадеда как культурного рыцаря, который к тому же есть символом первых земледельческих продуктов – золотой пшеницы и плетеного прядыва (оба продукта скомбинированы под идеей наивысшего добра). Во время цикла зимних праздников детей знакомят с народными традициями и обрядами, разучивают с детьми колядки, щедривки. Старый Новый год дает возможность познакомить детей с посыпальными песнями, когда дети обходят дома родственников и соседей с пожеланиями здоровья, успеха, посыпают зерном в жилищах в надежде на хороший урожай в будущем году.

Весной происходит очень трогательный обряд встречи птиц, когда дети с обрядовым печением в виде птиц встречают этих вестников весны. К этому времени желательно приготовить и развесить скворечники и другие гнездовья для пернатых.

Еще один случай для воспитания заботливого отношения к природе предоставляется во время празднования Светлого Христова Воскресенья. С детьми разучивают веснянки и гаивки (от слова гай – роща), расписывают писанки. Детям младшего и среднего возраста можно предложить плоские формы из бумаги, а дети старшего дошкольного возраста расписывают настоящие писанки. Детей знакомят с местными традициями и особенностями узоров, а также рассматривают изделия народных мастеров из других регионов страны.

Лето дает множество возможностей для воспитания бережного отношения к природе средствами народной педагогики. Нужно и ознакомить детей с народными традициями природопользования, сводить в этнографический музей. В нашем городе детям особенно повезло, так как здесь имеется 24 музея, уникальный музей архитектуры и быта Среднего Под-

непровья. Это воссозданная до мелочей обстановка, в которой жили наши предки с древнейших времен. Экспонируется древнее жилище охотников на мамонтов, дом периода Киевской Руси, а также воссоздана деревня XIX столетия, где показано как жили люди в то время. Кругом растут традиционные растения – верба, калина, барвинок и др. Также есть музей хлеба, народных обрядов и традиций. В музее часто проходят праздники в народных традициях (Ивана Купала, день урожая и др.), в которых принимают участие и дети.

С народными природоохранными традициями можно знакомить и осенью, например, во время посадки плодовых и декоративных деревьев и кустов. Тут уместно использовать народные загадки, пословицы и поговорки, а также народный прогностик.

Неисчерпаемым источником вдохновения и воспитания этического отношения к природе является народное искусство. Каждый регион Украины имеет характерные особенности народной вышивки, керамики, вытынанок. Детям необходимо рассказать, что например, рушники имеют очень богатую историю. В основном, в их основу положен растительный орнамент, в котором можно узнать такие растения как виноград, розы, ромашки, васильки, хмель. Часто встречаются и изображения таких животных как павлины, петухи, аисты, ласточки. После рассматривания и обсуждения особенностей узора детям предлагают самим создать узор для полотенца. Также интересна система работы по ознакомлению с керамикой – посудой, глиняными игрушками.

Важное место в системе работы с детьми дошкольного возраста занимают игры. Народная педагогика издавна рекомендует для воспитания бережного отношения к природе такие игры как: «А мы просо сеяли», «Мак», «Ходит гарбуз (тыква) по огороду» и др. Нужно использовать и дидактические игры такие как «Чего не стало», «Вершки и корешки». Детей старшего дошкольного возраста знакомят и с народными легендами о растениях – «Брат и сестра», «Калиновая сопилка», «Петровы батоги» (легенда о цикории), стараются вызвать размышления о том, что все живые организмы на нашей планете имеют право на жизнь.

Воспитание бережного, заботливого отношения к природе сейчас выступает как одно из условий существования человеческого общества, так как человечество приближается к той критической точке, когда увеличение роли антропогенного фактора не может происходить стихийно. На данном этапе развития человеческого общества необходимо более глубокое понимание законов природы (биологических и экологических).

Если человечество не осознает свою ответственность за все неразумные вмешательства в геобиосферу, возможны непредсказуемые послед-

ствия, которые могут привести все человечество к гибели. Поэтому основной задачей на современном этапе исторического развития общества является разработка новых средств общенаучной и философской рефлексии и создание на этой базе эффективной системы экологического образования и воспитания, которая сможет предложить новую мировоззренческую парадигму в сознании каждого человека на основе креативного анализа исторического опыта человечества и адекватно сориентировать его в направлении рационального природопользования с учетом принципов экологической этики.

### Литература

1. Сосенко, К. Різдво-Коляда і Щедрий Вечір / К. Сосенко. – К. : Український письменник, 1994. – 286 с.

УДК 372.312

О. К. Васильева (Барановичи)

## СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К КЛАССИФИКАЦИИ ОБРАЗНЫХ ИГРУШЕК ДЛЯ ТВОРЧЕСКИХ СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГР ДОШКОЛЬНИКОВ

**Аннотация.** В статье рассматриваются подходы современных отечественных учёных к классификации образных игрушек. Автор определяет свою позицию и предлагает собственный подход к классификации образных игрушек с учётом развития творческих сюжетно-ролевых игр дошкольников.

**Summary.** The article discusses the approaches of modern Russian scientists to the classification of dolls. The author defines her position and offers her own approach to the classification of dolls which takes into account the development of creative role-playing games of preschool children.

Образные игрушки составляют одну из групп в общей классификации игрушек. Классифицировать игрушки – значит делить их на группы (типы, виды) с учётом наиболее общих признаков и закономерных связей. В работах современных авторов С.Л. Новосёловой, Г.Г. Локуциевской, Е.В. Зво-рыгиной и Н.А. Реуцкой [3, с. 201–217] образные игрушки группируются по нескольким основаниям:

- по содержанию образа – куклы, фигурки людей, фигурки животных, предметы игрового обихода, театральные, празднично-карнавальные, технические, музыкальные, игрушки-забавы;
- по степени готовности – готовые, сборно-разборные, заготовки полуфабрикатов для игрушек-самоделок, материалы для создания игрушек-самоделок;

- по виду применяемого сырья – деревянные, пластмассовые, металлические, игрушки из тканей, в том числе набивные, резиновые, из бумаги, картона, из керамики, фарфора и фаянса, из древесно-опилочных масс, папье-маше, из других синтетических материалов;

- по величине – мелкие (размером от 3 до 10 см, удобные для руки ребёнка), игрушки среднего размера (от 10 до 50 см), игрушки крупногабаритные (соразмерные росту детей в разные возрастные периоды);

- по функциональным свойствам – простые, без подвижных деталей, игрушки с подвижными деталями, механические (в том числе с заводными и инерционными механизмами), гидравлические, магнитные, электро-механические, радиофицированные, на электронной элементной основе, игрушки электронные (с микропроцессором и управляемые компьютером), игрушки с дополнительными атрибутами, наборы игрушек (или деталей), игровые комплексы, серии;

- по художественно-образному решению – реалистические, условные, конструктивные.

Для развития сюжетно-ролевых игр детей важно рассмотреть игрушки, различные по художественно-образному решению: реалистические, условные и конструктивные.

Под реалистическими игрушками понимаются игрушки, которые передают типичные черты вида, яркий характер, индивидуальные особенности объекта. Например, если игрушка изображает собаку, то у неё соблюдаются пропорции тела, узнаётся порода.

В условных игрушках более ярко выделяются определённые детали, подчёркивающие внешние признаки предмета, которые позволяют приспособить игрушку к игре и использовать её динамично. К условной игрушке можно отнести коня-качалку, коня на палочке. Если же это собака, то в ней передаются признаки, характерные для всех собак и отличающие её от других видов животных.

Конструктивные игрушки представляют собой содержательный строительный материал, отдельные части которого скрепляются. Это части дома, автомобиля, трактора, робота и т. п.

В педагогической литературе встречается и иное понимание реалистических и условных игрушек [4, с. 129]. Так, в классификации Г. Фейн под реалистическими игрушками понимаются такие, которые представляют точные копии предметов. Однако точные копии реальных предметов называются моделями, а не игрушками.

Г. Фейн выделяет также ещё один тип игрушек – прототипические. Их очень легко отнести к условным, так как прототипические игрушки, по её мнению, имитируют реальные предметы особым образом – через яркое обозначе-

ние и даже преувеличение основных деталей, связанных со специфическими функциями этого предмета и игнорированием его второстепенных деталей.

Существует еще один подход к классификации образных игрушек. В основу её положена функция образной игрушки в развертывании сюжета игры. Например, Н.Я. Михайленко разделила игрушки на «полисюжетные» и «ключевые» [4, с. 130-131]. К «полисюжетным» игрушкам она отнесла те, которые используются в разнообразных по тематическому содержанию сюжетно-ролевых играх. Это игрушки-персонажи – куклы, разнообразные звери, а также телефоны, машины.

Группу «ключевых» образных игрушек составили игрушки, которые более или менее жестко определяют и направляют действия играющих, влияют на характер развёртывания сюжета игры: фонендоскоп, ружьё и т. п.

В работе Н.Я. Михайленко рассмотрены также и другие функции игрового материала и образных игрушек. Их три:

1) функция обозначения игрового пространства (деревянный корабль на участке детского сада; ширма, обозначающая «кабинет врача» и т. п.);

2) атрибутивная функция (специфические предметы, определяющие игровую роль, например, шапочка с красным крестом для врача);

3) игрушка является непосредственным предметом оперирования в игре (игрушечная посуда, руль, бинокль и т. п.).

В наших работах образная игрушка также рассматривается с позиции проявления своих игровых функций в творческой игре [1, с. 37–38; 2, с. 71–72]. В связи с этим всё многообразие образных игрушек было разделено на две большие группы.

Первую группу составили «многофункциональные» или «многообратимые» (Е.А. Аркин) игрушки, то есть игрушки, которые меняют свои роли в творческой игре в зависимости от желания и замысла ребёнка. Например, одну и ту же куклу ребёнок может превратить в «свою любимую доченьку», которая «слушается маму, не капризничает» или персонаж какой-либо сказки. Тогда у куклы меняется внешний облик, поведение. Так, кукла в роли Машеньки из русской народной сказки «Машенька и медведь» становится смекалистой, находчивой и умелой хозяйшкой, способной и в доме убрать, и пирожки испечь, и медведя обхитрить. Но, эта же кукла, в роли той же Машеньки, но уже из другой русской сказки – «Три медведя» – «превращается» в беззаботную, любопытную девочку, которая всё хочет узнать и потрогать своими руками, не заботясь о последствиях.

Такой же «многообратимостью» обладают и игрушки, изображающие различных животных. Например, мишка в игре ребёнка может быть и сказочным персонажем, и реальным животным, и выполнять профессиональные функции.



«Многообратимостью» обладают и игрушечные грузовые автомобили. Грузовая машина может остаться грузовиком, и тогда она будет выполнять в игре свою основную функцию – перевозить грузы. Но в зависимости от желания ребенка она может быть превращена в «скорую помощь» или «пожарную машину», и тогда её функцией становится функция оказания немедленной помощи.

С изменением функции машины в игре изменяется: во-первых – содержание и направленность игры, во-вторых – состав её участников. На обычной грузовой машине, предназначенной для перевозки грузов, работает один шофёр в одну смену. Закончив работу, он ставит машину в гараж и отдыхает. «Скорая помощь» и «пожарная машина» работают круглосуточно, значит, для игры с ними нужны, как минимум, два шофёра. Кроме того, «скорую помощь» сопровождает врач или бригада врачей, санитары. В пожарной машине обязательно находятся пожарные. Это обстоятельство увеличивает количество участников игры, которым нужно договариваться друг с другом, согласовывать свои игровые действия, советоваться по поводу развития сюжета игры. В-третьих – для разных видов автомобилей меняются правила дорожного движения: «скорая помощь» или «пожарная машина» могут мчаться на помощь людям на красный свет светофора, не останавливаясь; грузовой машине это запрещено.

Функциями «многообратимых» игрушек также являются коммуникативная и моделирующая. Благодаря коммуникативной функции происходит непосредственное общение ребенка с игрушкой, сверстниками, взрослыми, осуществляется контакт с миром природы и техники.

Моделирующая функция позволяет ребенку преобразовывать и трансформировать «мысли», «чувства» и «поступки» игрушек-партнёров, определять типы их взаимодействий в игре.

Вторую группу игрушек в нашей классификации составляют «моно-сюжетные» игрушки. Как правило, они имеют строго определённое назначение, в соответствии с которым и используются. Например, телефон – звонить, стиральная машина – стирать, холодильник – хранить продукты. Поэтому основной функцией использования их в игре является операциональная. Крупные игрушки этой группы могут использоваться для обозначения и разделения игрового пространства, например, кукольная мебель (стол, буфет, шифоньер) отделяет кукольную кухню от комнаты, показывает их границы. Некоторые игрушки из этой группы (бинокль, фотоаппарат и т. п.) выполняют атрибутивную функцию.

Знание классификации игрушек с учётом их игровых функций позволяет педагогу направлять и развивать творческие сюжетно-ролевые игры детей.

## Литература

1. Васильева, О.К. Образная игрушка в творческих играх дошкольников / О.К. Васильева. – СПб. : Детство–пресс, 2003. – 144 с.
2. Васильева, О.К. Педагогическая поддержка сюжетно-ролевых игр детей: пособие для педагогов учреждения дошкольного образования с белорусским и русским языками обучения / О.К. Васильева. – Мозырь : Содействие, 2013. – 152 с.
3. Педагогические требования к игрушкам / С.Л. Новоселова [и др.] // Игра дошкольника / Л.А. Абрамян [и др.]; под ред. С.Л. Новоселовой. – М. : Просвещение, 1989. – С. 201–217.
4. Проблемы дошкольной игры : психолого-педагогический аспект; под ред. Н.Н. Поддьякова, Н.Я. Михайленко. – М. : Педагогика, 1987. – 192 с.

УДК 373.2+37.034

С. Н. Галенко (Мозырь)

## ФОРМИРОВАНИЕ НАВСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Аннотация.** В статье раскрываются особенности и этапы формирования нравственных представлений у детей дошкольного возраста.

**Summary.** The article describes the features and stages of formation moral concepts in preschool children.

Под нравственным воспитанием понимается целенаправленное приобщение детей к моральным ценностям человечества и конкретного общества. Со временем ребенок овладевает и усваивает нравственные нормы, переносит на себя способы и формы взаимодействия, у него формируется нравственное сознание и нравственное поведение. Результатом нравственного воспитания является появление и утверждение в личности определенного набора нравственных качеств, чья прочность и устойчивость зависит от того, как он сформировался и какой механизм положен в его основу.

Для формирования нравственного качества важно, чтобы оно проходило осознанно. Поэтому нужны знания, на основе которых у ребенка будут складываться представления о сущности нравственного качества, о преимуществе овладения им. Важно, чтобы возникли мотивы для приобретения нравственного качества, которые влекут за собой отношение, формирование социальных чувств. Знания и чувства порождают поступки и поведение. Это достаточно сложный механизм, где нет принципа взаимозаменяемости, что делает его формирование более ответственным.

В настоящем исследовании наше внимание обращено на формирование нравственных представлений, как одного из первоэлементов нравственного качества личности. Данная проблема имеет исторические корни и находит

отражение в трудах таких педагогов и психологов, как Я.А. Коменский, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Л.И. Божович, М.И. Лисина, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, А.М. Виноградова.

Уже в дошкольном возрасте начинает складываться характер, закрепляются нравственные привычки. Одна из сторон семейного воспитания – это склад жизни. Дети наблюдательны, они легко подражают, замечают все, что видят и слышат вокруг себя: как родители относятся к своей работе, соседям, родным, что хвалят, что осуждают. Оставляют след в сознании ребенка и тон, и выражение, с которым мать и отец говорят о различных поступках людей, – с отвращением или похвалой. У ребенка можно заметить тот же тон, с каким говорят его близкие, их походку, манеры. Поскольку взрослого должно интересовать поведение ребенка, ему следует осуждать дурные поступки и поощрять хорошие. Именно оценка взрослого помогает дошкольнику осознать, что хорошо в его действиях, а что плохо и почему.

На формирование представлений о морали оказывает влияние окружающая действительность и детский сад. Своеобразие воспитания ребенка в дошкольном учреждении состоит в том, что его повседневная жизнь и деятельность – игра, занятия, труд – протекают и организуются педагогом в условиях детского общества. При этом создаются возможности накопления и углубления опыта положительных отношений и взаимоотношений.

Усвоению моральных представлений особо способствуют песенки, потешки, содержание которых эмоционально действует на детей. Эмоциональная окрашенность информации углубляет ее восприятие, делает ее живой, позволяющей судить об отношении ребенка к полученным знаниям. Эмоциональная активность – это заинтересованное восприятие познавательного материала, сопереживание, сочувствие, желание принять участие в событии, оценить его. Она может проявляться в экспрессивной окраске речи, мимике, жестах, движениях. Существенным показателем воздействия знаний на детей является характер их поведения после занятия: вопросы, раздумья, стремление кому-то пересказать то, что узнали, содержание игры или изобразительной деятельности. Безусловно, повышают качество усвоения познавательного материала и способствуют закреплению чувств игровые приемы. Одним из них может быть воображаемая ситуация.

Сюрпризные моменты и элементы новизны также эмоционально настраивают ребенка на познание, обостряют желание выполнить нравственную норму.

Этические представления особенно четко выступают в том случае, когда ребенок объясняет мотивы своего поведения. Одни дети оправдывают своих товарищей «во имя дружбы», проявляя несправедливость к тому, кто нарушил норму. Нарушение определенных правил в игре, которое часто вводят и

устанавливают сами дети, организуя игру, – типичное явление. В связи с этим задача педагога – сформировать у детей правильное представление о том, что значит играть честно и нечестно, что такое настоящая дружба.

При формировании у детей этических представлений необходимо ставить перед ними новые задачи, сосредоточить их внимание на жизненном опыте. Можно предложить ребенку рассказать о каком-либо случае несправедливости, свидетелем которого он был, и спросить у него, что он сделал для того, чтобы исправить эту несправедливость. Можно обратить внимание ребенка на такой случай, когда он сам обошелся с кем-то несправедливо.

Реакции детей на предложение вспомнить случаи из собственного несправедливого отношения к кому-либо бывают различными. Многие дети мгновенно отрицают саму возможность такого поведения: «Я никогда так не поступаю», «Таких случаев не было». Однако если ребенок решается рассказывать, то проявляет долю самокритичности, ему стыдно за свой поступок, но страх он преодолевает. Обращаясь к личному опыту детей, педагог понимает, какие этические понятия им не усвоены. При этом следует обращать внимание на эмоциональное состояние ребенка во время беседы, чтобы понять, как он относится к тому, что в данный момент обсуждается.

Путь от формирования у детей знаний о хорошем до правильного поведения их очень сложен и должен быть заполнен кропотливой работой взрослых над развитием детского нравственного сознания. В одном случае дети знают правила, но поступают неправильно, в другом – поступают как будто правильно, но поступки их корыстны, в третьем – поступают хорошо, но не способны разобраться в конфликте между сверстниками. Некоторые дети при хорошем собственном поведении остаются равнодушными к поведению других, бывают категоричными в своих суждениях о поведении сверстников. Они нередко ведут себя хорошо только в присутствии взрослых, из страха быть наказанными. Причиной является формальное усвоение этических знаний, неосознание выполнения требований взрослых.

Чтобы этого не было, педагог должен заботиться о развитии нравственного сознания ребенка, а потому должен, прежде всего, сам определять, с какой целью совершает ребенок тот или иной поступок, какие преследует цели. Понимание внутренних, субъективных причин различных поступков служит не только ключом к справедливому разрешению противоречий, спор и обид, но и путем к сокращению числа детских конфликтов.

С ростом самосознания у каждого ребенка в той или иной форме начинает появляться самолюбие. Как же влияет самолюбие на моральные проявления ребенка, не мешает ли оно воспитанию дружеских чувств и скромности? Опыт показывает, что необходимо вовремя направлять самолюбие на достижение цели, преодоление трудностей, на хорошие поступ-

ки. Детям присуще чувство подражания, что становится порой опасным. Не умея отличать плохое от хорошего, они стремятся делать то, что взрослый запрещает им, но позволяет себе. В связи с этим в присутствии детей нужно воздерживаться от таких действий, которые не могут послужить для них хорошим примером. Ребенок в своих поступках руководствуется в первую очередь не сознанием того, что можно, нужно или хорошо сделать, а стремлением действовать как ему интересно, приятно. Поэтому чрезвычайно важно воспитывать у ребенка понимание и стремление поступать так, как должно, не отнимать игрушек, а подождать, пока поиграет другой, в игре согласовывать свои действия с желаниями других. Ребенку надо объяснить, что в его действиях было правильно, что нет. Поступки детей надо контролировать, но не превращать в систему строгой регламентации всех действий. Это сковывает самостоятельность и инициативу детей. Контроль и требовательность не исключают ласку и поощрения, все положительные поступки надо отмечать. Доброе, ласковое слово – мощный стимул развития ребенка. Однако незаслуженные оценки приносят вред, они обесценивают похвалу. Ласковое и заботливое отношение в сочетании с доверием и разумной требовательностью придают ребенку уверенность в своих силах и возможностях.

В возрасте 5-6 лет дошкольники переходят от стихийной нравственности к сознательной. Для них нравственная норма начинает выступать регулятором взаимоотношений между людьми. Старший дошкольник понимает, что норму необходимо соблюдать, чтобы коллективная деятельность была успешной. Необходимость во внешнем контроле соблюдения нормы со стороны взрослого отпадает. Поведение ребенка становится нравственным даже в отсутствие взрослого и в случае, если ребенок уверен в безнаказанности своего поступка и не видит выгоды для себя. Например, ребенок предлагает помощь своим друзьям, если видит, что они затрудняются в чем-то, причем предлагает это совершенно бескорыстно, от «души».

Развитие моральных суждений и оценок является необходимым, но недостаточным для нравственного развития элементом. Главное – создать условия, когда норма морали начнет регулировать реальное поведение ребенка, т.е. установить связь между нравственным сознанием и нравственным поведением. Только при наличии такой связи норма становится мотивом поведения и выполняет побуждающую смыслообразующую функцию. Тогда сознание ребенка переходит с результата на процесс выполнения нормы, которой он следует ради ее самой, потому что не может поступать иначе. А соблюдение нормы выступает эмоциональным подкреплением для дошкольника. Взаимосвязь нравственного сознания и поведения устанавливается тогда, когда ребенка упражняют в нравственных поступках, ставят

в ситуацию морального выбора, когда он сам решает, как поступить: пойти на интересную прогулку или помочь взрослому, поиграть с новой игрушкой или уступить ее младшему. Делая выбор в пользу соблюдения нормы, преодолевая сиюминутные желания и поступаясь собственными интересами в пользу другого, чтобы порадовать его, ребенок получает удовольствие от того, что поступил правильно. Постепенно такое поведение становится привычкой и появляется потребность соблюдать норму.

На протяжении всего периода, от рождения до поступления в школу, наблюдается динамика нравственных представлений. Появляются первые «можно», «нельзя» и «надо». Ребенок демонстрирует свое отношение к людям и оценку поведения как «хорошее» или «плохое», не осознавая мотивов своего отношения. А в 4-5 лет уже происходит оценка героя на основе его поступков, возникает нравственная идентификация. Дошкольники переходят от стихийной нравственности к сознательной, от указания взрослых (2-3 года) совершать положительные поступки до самостоятельного выделения нравственной нормы (4-6 лет) как регулятора взаимоотношений в процессе деятельности и общения.

Можно следующим образом представить этапы формирования нравственных представлений у детей дошкольного возраста:

- 3-4 года – складываются элементарные представления о том, что такое «хорошо», а что такое «плохо». Формируется отрицательное отношение к грубости, жадности. На основе примеров из опыта ребенка и его конкретных поступков развиваются представления о добре, дружбе, правдивости. Не осознавая мотивов своего отношения к героям, дети просто оценивают их как «плохой», «хороший»;

- 4-5 лет – развиваются представления о справедливости, доброте, дружбе на основе повседневных ситуаций и литературных произведений. Складывается оценка героя исходя из содержания его поступков. Ребенок учитывает не только то, кто выполнил. Но и на кого действие направлено. В связи с развитием сопереживания возникает нравственная аргументация;

- 5-6 лет – развиваются обобщенные представления о правдивости, справедливости, скромности, вежливости, заботливости на конкретных примерах. Выбатывается отрицательное отношение к таким качествам, как непослушный, грязнуля, лентяй, недобрый.

Таким образом, нравственные устои следует начинать воспитывать у детей с раннего возраста. Для этого родители должны систематически привлекаться ко всем задачам, которые воспитатель намеревается решить в области нравственного воспитания. Благодаря этому организуется преемственность в требованиях, подходах и влиянии на детей как со стороны воспитателя, так и родителей.

## РЕЛИГИОЗНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ: ПРОБЛЕМЫ СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ И ИНТЕГРАЦИИ В СТРУКТУРУ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

**Аннотация.** В статье раскрываются проблемы религиозно-нравственного воспитания дошкольников и их интеграции в структуру современного общества. Рассматриваются возможные социальные последствия внедрения программы духовно-нравственного воспитания на православных традициях.

**Summary.** The article reveals the problem of religious and moral education of preschool children and their integration into the structure of modern society. The possible social consequences of the implementation of programs of spiritual and moral education in the Orthodox tradition.

Основной целью образовательного процесса в Беларуси обозначено развитие и саморазвитие личности, способной выступить субъектом своей жизнедеятельности и достойным гражданином страны. В связи с этим актуализируется проблема формирования личности на основе общечеловеческих ценностей, уделяя при этом значительное влияние вопросам нравственного воспитания, которое должно основываться на принципе сосуществования и взаимодействия множества культур, систем духовных и моральных ценностей, предполагает равенство парадигм воспитательного процесса. По мнению белорусских исследователей Н.С. Щёкина и Л.Е. Землякова, «исходным приоритетом должно стать формирование свободной и ответственной личности, способной конструктивно работать в проблемных ситуациях, сочетающей профессиональную компетентность с гражданской ответственностью, обладающей должным мировоззренческим кругозором и нравственным сознанием» [1, с. 82].

Решение задачи нравственного воспитания личности предусматривает понимание необходимости более широкой его трактовки, недопустимость сведения его только к национальным, групповым, корпоративным или иным интересам, а ориентацию на универсальную этику, которая включает в себя безусловные ценности, содержащиеся во всех культурах и принимаемые представителями большинства религиозных, этнических и социальных групп и классов. В то же время, нравственное воспитание невозможно без применения в этом процессе уже сложившихся так называемых традиционных духовных ценностей, к которым относятся этнические, национальные и религиозные нравственные системы. Разумный баланс между светским и религиозным нравственным воспитанием, их сочетание должно быть по-

ложено в основу жизнедеятельности современного общества и эффективного мультикультурного диалога между разными группами, общностями, государствами и цивилизациями. Позиция здравого смысла, основанная на анализе сложившихся традиций белорусского общества, его исторического опыта, к сожалению, не всеми принимается и поддерживается.

В российском педагогическом сообществе проблема формирования духовности и духовно-нравственного воспитания личности занимает одно из центральных мест, поскольку оказалась в поле зрения государственных учреждений образования и религиозных институтов общества. Как известно, процесс нравственного становления личности, формирования архетипов нравственного поведения начинается с дошкольного возраста. В нем первостепенное значение имеют семья и дошкольные учреждения образования. После того, как на рубеже 1980–90-х гг. наступило разочарование в традиционных системах образования и воспитания, религиозные институты стремятся воспользоваться сложившейся ситуацией и заполучить в свои руки инструмент для религиозной социализации личности [2]. Исследователи внимательно анализируют этот процесс и исходным пунктом расхождений между ними оказываются вопросы понятийного аппарата, методологии, предполагаемой результативности, пропорциональности участия в нем светских и религиозных институтов. Отсюда разноречивость в характеристике взглядов, подходов к решению данной задачи, противоречивость оценочных характеристик, которая в немалой степени обусловливается проявляющейся в исследованиях разного рода тенденциозностью, коренящейся в определенных конфессиональных позициях авторов. [3]

Зависимость белорусского педагогического сообщества от российского образовательного пространства способствует распространению идей, пропагандирующих необходимость внедрения религиозных программ воспитания личности с дошкольного возраста. Эти идеи поддерживаются не столько церковными институтами, сколько представителями околоцерковных педагогических кругов. Правовым основанием для реализации этих идей служит подписанное в 2003 г. соглашение о сотрудничестве между государством и церковью. В качестве эксперимента в отдельных учреждениях дошкольного и общего среднего образования стали внедряться пилотные образовательные программы религиозного содержания. В дальнейшем через ГУО «Академия последипломного образования» они получили статус республиканских инновационных площадок. В 2009 г. в Могилеве состоялся республиканский семинар по теме «Опыт внедрения программ духовно-нравственного воспитания дошкольников и школьников инновационными площадками Могилевской области». Свыше 100 педагогических работников обсудили вопросы результативности реализации инновационного про-



екта по этой проблематике [4]. Большинство из них отметили положительный опыт сотрудничества учреждений образования и церкви, представители которой играют роль кураторов проекта. Например, в яслях-саду № 101 г. Могилева республиканский проект по духовно-нравственному воспитанию дошкольников на православных традициях курировал А. Купцов, священник кафедрального собора во имя Трех Святителей Василия Великого, Григория Богослова и Иоанна Златоустого. Директор дошкольного учреждения образования в интервью областным СМИ отметила, что религиозные и нравственные ценности помогают детям адаптироваться к реальной жизни. Религиозное мировоззрение формируется у дошкольников посредством игровых форм, бесед, рассматривания картин и иллюстраций на библейские сюжеты, чтения народных сказок, изобразительной деятельности [5]. Аналогичные формы взаимодействия церковных и государственных учреждений в вопросах религиозно-нравственного становления личности дошкольников существуют и в других городах Беларуси [6].

Психологическую поддержку организациям, реализующим религиозно-нравственные программы воспитания личности, оказывает Общественный совет по нравственности, образованный в 2009 г. Белорусской Православной Церковью и Союзом писателей Беларуси. В состав этого общественного органа вошли представители православия, католицизма, лютеранства, иудаизма, ислама, а также несколько писателей, ученых, артистов и спортсменов. Цель деятельности совета – «содействие духовному оздоровлению нации, утверждению в белорусском обществе высоких нравственных принципов» через «принятие заключений, рекомендаций, обращений к телерадиокомпаниям, периодическим изданиям, театрам, кинотеатрам, издательствам, учреждениям образования, культуры, науки», «участие в работе по составлению учебников, учебных и методических пособий для учебных заведений всех типов...» [7]. При участии совета в 2012 г. в Минске состоялся общественный форум под названием «Духовно-нравственный фактор национальной безопасности», участники которого приняли резолюцию с «призывом к компетентным государственным структурам, включая Министерство образования, содействовать скорейшему введению в систему образования предметов «Основы отечественной духовной культуры» и «Духовно-нравственные основы семейной жизни», изучение которых позволит молодежи открыть для себя богатейшую сокровищницу духовно-нравственных ценностей нашего народа, почувствовать себя патриотом и гражданином своей Отчизны» [8].

Таким образом, в республике созданы политико-правовые условия для реализации программ религиозно-нравственного воспитания личности. Вместе с тем следует отметить, что содержание этих программ, не-

смотря на декларации их светскости, имеет религиозное содержание. Например, «Программа духовно-нравственного воспитания дошкольников на православных традициях. Для учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования» ориентирует педагогов на формирование у детей православного религиозного мировоззрения без учета фактора поликонфессиональности и мультикультурализма Беларуси. Основные послылы этой программы – «воспитывать любовь к Беларуси и ее православным традициям», «воспитывать интерес и уважительное отношение к православным праздникам, святыням и традициям белорусского народа», «люби православное отечество», «Наше отечество – православная Беларусь», «Если на отечество нападает враг, православные люди храбро защищают его (как св. Георгий и Александр Невский)». Отношение к труду и к семье формируется на примерах «святоотеческого опыта» (Сергий Радонежский и Евфросиния Полоцкая) [9, с. 21, 22, 39, 49]. Из 10 предложенных методических пособий для ознакомления детей с библейскими сюжетами для воспитателей групп «Почемучки» и «Фантазеры» нет ни одной научной, или отражающей белорусский исторический опыт. Все рекомендуемые издания – российского происхождения.

Узкоконфессиональная парадигма религиозно-нравственного воспитания дошкольников создает предпосылки для формирования в будущем не гармоничной развитой личности, а закомплексованного носителя религиозного мировоззрения с ярко выраженным мифологическим и магическим мышлением, отделенного барьерами религиозных установок от окружающего его мира, к которому он относится с известной степенью религиозного предубеждения и религиозно мотивированного неприятия. Интеграция таких индивидов в структуру современного общества проблематична и возможна лишь при условии доминирования в его духовной жизни религиозной системы ценностей. В реалиях глобализирующегося мира установка на конфессиональные приоритеты и предпочтения является утопичной и в принципе мало востребованной в обществе, о чем свидетельствует низкий процент воцерковленных семей.

### Литература

1. Щёкин, Н.С., Земляков, Л.Е. Социально-политические особенности светского и религиозного образования в Республике Беларусь / Н.С. Щёкин, Л.Е. Земляков // Проблемы управления. – 2009. – № 4. – С. 80–89.
2. Поваров, К.С. Миссия к детям: формы и методы работы с детьми и молодежью по программам духовно-нравственного и военно-патриотического воспитания / К.С. Поваров. – М. : Межрегиональная молодежная общественная организация содействия воспитанию детей и молодежи «Общее дело», 2007. – 144 с.
3. Рябчикова, С. В. Духовно-нравственное воспитание школьников на основе традиций русской культуры / С.В. Рябчикова // Педагогика. – 2008. – № 3. – С. 38–42.

4. Республиканский семинар в Могилеве // Официальный портал Белорусской Православной Церкви [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://www.church.by/index.html>. – Дата доступа : 15.03.2009.
5. Козина, А. Малышей приобщают к духовности / А. Козина // Могилевская правда [Электронный ресурс] – Режим доступа : [http://mogpravda.by/ru/issues?art\\_id=754](http://mogpravda.by/ru/issues?art_id=754). – Дата доступа : 22.10.2010.
6. Педагоги Гомеля планируют совместные акции с духовенством Спасо-Преображенского храма // Официальный портал Белорусской Православной Церкви [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://www.church.by/resource/Dir0301/Dir0302/Page3072.html>. – Дата доступа : 14.11.2010.
7. В Белоруссии предлагают обучать детей основам духовной культуры // Интерфакс-религия [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://www.interfax-religion.ru/?act=news&div=31862>. – Дата доступа : 02.09.2009.
8. Оргкомитет программы «Семья – Единение – Отечество» // Официальный портал Белорусской Православной Церкви [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://www.church.by/resource/Dir0301/Dir0302/2012/Page4802.html>. – Дата доступа : 06.11.2012.
9. Программа духовно-нравственного воспитания дошкольников на православных традициях. Для учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования / Л.В. Финькевич [и др.], под ред А.В. Бройко, А.А. Петрикевич; Министерство образования Республики Беларусь, Центр православного просвещения преподобной Евфросинии Полоцкой, УО «Белорусский государственный педагогический университет им. М.Танка». – Минск, 2009. – 56 с.

УДК 373.2.035.6

Н. В. Ершова (Могилев)

## ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК АСПЕКТ СОЦИАЛЬНО-НРАВСТВЕННОГО И ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Аннотация.** В статье отражена актуальность включения поликультурного подхода в белорусское дошкольное образование. Раскрывается понятие поликультурности. Описывается взаимосвязь и влияние культуры, образования, среды, социализации (инкультурации) и ценностей на развитие личности ребенка. Отмечены направления поликультурного образования детей дошкольного возраста.

**Summary.** The article deals with the relevance of including multicultural approach in Belarusian preschool education. The text reveals multicultural aspects, the relationship and influence of culture, education, ambient, socialization (inculturation) and values for the development of the child are described. The directions of multicultural education of preschool children are marked.

Характер образовательного пространства в стране, как правило, согласуется с запросами общества. На сегодняшний день активные миграционные процессы, социальные и национальные конфликты, повсеместно

возникающие в мире, дают нам понимание того, что поликультурное образование как аспект социально-нравственного и личностного развития подрастающего поколения становится все более актуальным.

Следует отметить, что Беларусь – многонациональная страна, в которой исторически сложилась поликультурная среда, непосредственно оказывающая влияние на социализацию и инкультурацию человека. Согласно данным Республиканского центра национальных культур в Беларуси проживают белорусы, русские, поляки, украинцы, евреи, армяне, татары, цыгане, азербайджанцы, литовцы, молдаване, туркмены, немцы, грузины, китайцы, узбеки, латыши, казахи, арабы, чуваш и др. Однако, за последнее время миграционная ситуация в государстве приобрела большую динамику: в связи с международным сотрудничеством увеличился процент временно живущих в республике туркмен, по причине военного конфликта в Украине Республика Беларусь приняла около 84 тысяч беженцев-украинцев [9].

Таким образом, целесообразность включения поликультурной педагогики в учреждения образования Республики Беларусь продиктована важностью решения проблем толерантного отношения между людьми, идентифицирующими себя с разными социальными группами, представителями титульной нации и этнических меньшинств, давно проживающими на территории государства, а также интеграции иммигрантов и беженцев в белорусское сообщество. Кроме этого, педагогическая деятельность по формированию основ поликультурной образованности личности ребенка дошкольного возраста является новым аспектом научного и практического исследования в отечественном дошкольном образовании.

Поликультурное образование направлено на процессы межличностного взаимодействия, где каждый субъект несет в себе определенный набор символов своей культуры. Умение видеть в собеседнике, прежде всего, личность, а не представителя иной этнокультурной среды – важная задача поликультурного образования. Индивидуальные различия между людьми уже служат предлогом для выработки общего правила сожительства и добрососедских отношений в социальном пространстве: каждый человек свободен, каких взглядов, убеждений и обычаев ему придерживаться, предоставляя такую же свободу другим людям, не осуждая их выбор. Однако, это правило не может распространиться на всякого рода насилие над личностью и противоправные действия по отношению к гражданам государства, даже если они заложены в традициях какого-либо народа.

Поликультурность можно рассматривать как сложное качество личности, которое включает развитие этнокультурного самосознания на основе этнической осведомленности, положительную установку на межкультурное общение с приоритетностью восприятия личностных, а не этнической

свойств человека [11, с. 67], а также предполагает признание равноценности и равноправия всех этнических и социальных групп, стремление к пониманию и уважению ценностных оснований и поведения представителей своей и других культур [8, с. 444].

Понятия «культура», «образование», «социализация» («инкультурация»), «среда» взаимосвязаны между собой и взаимообусловлены ценностями, влияющими на личность. Культура создает условия для развития человека и представляет собой процесс и результат его образования. В свою очередь, образование развивает способности и определяет возможности индивида, результатом деятельности которого являются производство культурных ценностей. Так происходит процесс превращения человека из объекта в субъект культуры. В «Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь» раскрывается назначение образования, которое отражает «формирование личности путем приобщения к ценностям культуры» [6].

П.Ф. Лесгафт утверждал, что качества ребёнка являются продуктом наследия среды, которая его окружает [10, с. 204-206]. В свою очередь, Л.С. Выготский определил, что для каждого возрастного периода складывается определенная социальная ситуация развития, которая представляет собой своеобразное соотношение между личностью и окружающей ее действительностью [2, с. 5-40]. Таким образом, характер среды определяет социализацию (инкультурацию) личности.

Л.С. Выготский процесс социализации рассматривал как «врастание в человеческую культуру» [2, с. 389]. Кроме этого, социологи и педагоги (Ю.Н. Давыдов, Д.И. Фельдштейн, Л.И. Смагина) указывают, что в процессе социализации социальное становится индивидуальным. Для человека внешние нравственные приоритеты приобретают значение только тогда, когда становятся ценностью. В этом случае важен переход социальных ценностей во внутреннюю структуру личности. И.С. Кон рассматривает процесс формирования личности как интериоризацию общественных ценностей, превращение их в систему личных ценностей, на которые индивид ориентируется в своей жизнедеятельности [5, с. 102].

Следовательно, социализация – это взаимосвязанный процесс интеграции (вхождения человека в культуру общества, когда происходит накопление и усвоение информации о социальных нормах, правилах, установках), и индивидуализации (становления человеческой личности), в основе которой лежит интериоризация, а именно, перевод внешних социальных регуляторов во внутренний план личности [4, с. 6]. Культура, как совокупность созданных и создаваемых материальных и духовных ценностей, определяет культурное развитие общества в целом, а также характер социальных отношений и жизненных приоритетов отдельных индивидов [3, с. 6].

В различные исторические эпохи складывались специфические социокультурные и ценностные парадигмы. Социальные ценности обладают свойствами динамики, т.е. имеют способность видоизменяться в исторической ретроспективе: образуют градацию значимых и менее значимых ценностей. Нравственные ценности – устойчивая система, которая определяется категорией добра (блага) [1, с. 278]. Выбор ценностных ориентиров человек определяет в результате решения внутреннего конфликта «должного, желаемого и запретного». Когда человек посредством интериоризации определяет для себя положительные, социально значимые, не противоречащие нравственным нормам ценности в качестве приоритетных, он оказывается в ситуации сбалансированных отношений двух субстанций – личного и социального [7, с. 76]. Социальное отождествляет всеобщие интересы и всеобщее нравственное благо, а личное является осознанным выбором индивида.

Поликультурное образование способствует качественно новому и прогрессивному развитию общества, культуры, среды, а, следовательно, и социализации личности, готовой к жизни в динамичных, постоянно трансформирующихся условиях глобализации и информатизации.

Поскольку белорусское общество в результате исторического развития и миграционных процессов представляет собой неоднородное в социально-этническом плане объединение людей, подрастающее поколение необходимо ориентировать на освоение представлений о поликультурном мире, начиная с дошкольного возраста. На наш взгляд, поликультурное образование дошкольников должно включать формирование основ:

- социально-личностной культуры, направленной на познание ребенком себя в системе социальных норм, отношений и ролей.

- этнической культуры, основанной на самоидентификации с этнической группой или нацией. Характеризуется названием своей национальной принадлежности, признанием и трансляцией этнокультурных ценностей.

- поликультуры, включающей развитие интегративных способностей и качеств личности, толерантного отношения и интереса к представителям иных культур, рас, национальностей и социальных групп.

Таким образом, содержание поликультурного образования детей дошкольного возраста реализуется в трех направлениях:

1. Социально-личностное образование. Цель: формирование основ культуры поведения и навыков межличностной коммуникации.

2. Этнокультурное образование. Цель: развитие предпосылок позитивной этнической идентичности и национального самосознания.

3. Межкультурное образование. Цель: развитие поликультурной чуткости, толерантности и потребности в межкультурной коммуникации.

Белорусское общество представляет собой конгломерат этнокультурных и социальных групп. Следовательно, поликультурная среда изначально закладывает предпосылки возникновения и развития поликультурного образования детей.

### Литература

1. Аристотель. Сочинения : в 4 т. / редкол.: А. И. Доватур [и др.]. – М. : Мысль, 1975–1984. – Т. 4 : Никомахова этика, Большая этика, Политика, Поэтика / пер. с древнегреч. ; под ред. А. И. Доватура. – М. : Мысль, 1983. – 830 с.
2. Выготский, Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 4: Детская психология / Л.С. Выготский ; под ред. Д.Б. Эльконина. – 1984. – 432 с.
3. Каган, М.С. Философская теория ценности / М.С. Каган. – СПб. : ТООТК «Петрополис», 1997. – 205 с.
4. Комарова, И.А. Дом наших улыбок: методические рекомендации по социально-нравственному воспитанию детей дошкольного возраста: пособие для педагогов учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования / И.А. Комарова, Н.В. Ершова. – Мозырь: ООО ИД «Белый Ветер», 2008. – 78 с.
5. Кон, И.С. Социология личности / И.С. Кон. – М. : Наука, 1967. – 383 с.
6. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://kzbydocs.com/docs/1154/index-29045-1.html>. – Дата доступа : 01.10.2015.
7. Микешина, Л.А. Эпистемология ценностей / Л.А. Микешина. – М. : Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2007. – 439 с.
8. Рапацевич, Е.С. Золотая книга педагога / Е.С. Рапацевич ; под общ. ред. А.П. Астахова. – Минск : Современная школа, 2010. – 720 с.
9. Республиканский центр национальных культур [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://allby.tv/article/4569/respublikanskiy-tsentr-natsionalnyih-kultur> – Дата доступа : 11.09.2015.
10. Таймазов, В.А. Петр Францевич Лесгафт: Главные труды / В.А. Таймазов, Ю.Ф. Курамшин, А.Т. Марьянович. – СПб. : Печатный двор им. Горького, 2006. – 720 с.
11. Чёрный, Е.В. Психология моделирования поликультурного образования : монография / Е.В. Чёрный. – Симферополь : Сонат, 2010. – 539 с.

УДК 373.2

Г. Н. Казаручик (Брест)

## ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНО-НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

**Аннотация.** В статье определяется важная для теории и практики проблема экологического образования детей дошкольного возраста в условиях гуманизации педагогического процесса. Автором раскрываются методологические основы экологического образования дошкольников, обосновываются позиции философии эгоцентризма в развитии у детей нового эгоцентрического миропонимания.

**Summary.** The article defines the problem which is important for the theory and practice of ecological education of the children of preschool age in the period of humanisation of pedagogical process. The author reveals methodological grounds of the preschool children.

Предотвращение современного экологического кризиса не может ограничиваться принятием мер экономического или научно-технического содержания. В науке все большую актуальность приобретает положение о том, что человечество может выбраться из катастрофы сужающегося кольца глобальных проблем только радикально перестроив нравственные основы своей жизни, только распространив этические нормы на природу (Э.А. Вебер, В.И. Вернадский, Ф.И. Гиренок, А. Швейцер, Т.Ф. Яркина).

Совершенно очевидно, что необходимо формирование у людей нового видения мира, нового типа экологического сознания – эгоцентрического, который, в отличие от антропоцентрического, характеризуется отсутствием противопоставленности человека и природы, восприятием природных объектов как полноправных субъектов (С.Н. Глазачев, Н.Н. Моисеев).

В связи с потребностью общества в изменении экологического мышления, миропонимания людей возникает необходимость в переориентации прежде всего системы образования на новую стратегию усвоения ценностей и формирования на этой основе экологической культуры личности, направленной на гармонизацию отношений человека с природой.

На протяжении последних десяти лет прогрессирует процесс разрушения сложившихся в системе образования стереотипов, традиций, взглядов. Одновременно идет интенсивный поиск новых способов функционирования и развития образовательных учреждений, путей изменения отношений между педагогами и воспитанниками. Это выражается прежде всего в процессах гуманизации, гуманитаризации, демократизации образовательного процесса, в смене содержания обучения и воспитания, созерцательной установки на деятельностную. Наложение «полей» новой эгоцентрической парадигмы мировоззрения и новой образовательной стратегии образует «поле» экологического образования, целью которого является формирование экологичной личности. В социокультурном процессе, образовательных системах, деятельности педагогов актуализируется функция воспроизводства в личности, обществе ценностей новой эгогуманитарной культуры, целостного мировоззрения, адекватно отражающего место человека в системе «природа – общество – человек» (С.Н. Глазачев [1]).

Однако, изложенный подход, востребованный жизнью, пока еще не реализован в должной мере в практической деятельности коллективов учреждений образования, включая и учреждения дошкольного образования. Несомненная актуальность и значимость этой проблемы для теории и практики, недостаточная ее разработанность определили цель исследования:



определить теоретические основы экологического образования детей дошкольного возраста.

В содержании современного экологического образования господствует философия антропоцентризма, согласно которой человек находится вне природы или над ней. Эта философская парадигма не всегда признает универсальную ценность (самоценность) природы, рассматривая ее как некую реальность, изначально предназначенную быть источником разнообразных природных ресурсов и средств удовлетворения потребностей и желаний человека. Напротив, экоцентрическая парадигма утверждает целостный, этически ориентированный подход к раскрытию универсальной ценности природы, подчеркивает ее уникальность и объективную самоценность. В этой парадигме человек выступает не как хозяин природы, а как один из равноправных обитателей Земли – общего дома для всех живых существ. Эта этически ориентированная парадигма подчеркивает необходимость отзывчивого, бережного и ответственного отношения человека и общества к феномену жизни во всех формах его проявления. В итоге экоцентрическая парадигма открывает возможности для совершенствования теории и практики экологического образования, создает благоприятные условия для создания новой экологической этики, для привнесения моральных аспектов в цели, задачи, содержание и методы исследуемой проблемы (С.Н. Глазачев, Г.Н. Каропа, Н.Н. Моисеев, В.А. Ясвин).

Одновременно многими исследователями, в частности, Г.Н. Каропой, И.Т. Суравегиной констатируется тот факт, что экологическое образование остается малоэффективным в плане формирования у подрастающего поколения нового экоцентрического миропонимания. Одна из причин низкой эффективности современного экологического образования состоит именно в том, что новая образовательная парадигма часто механически «вписывается» в сложившуюся консервативную практику традиционного воспитания и обучения. Для качественного совершенствования экологического образования должны быть, прежде всего, изменены философия, цели, содержание образовательного процесса, основанные на принципах экологизации и гуманизации.

Таким образом, уже сегодня и в ближайшем будущем экоцентрическая парадигма экологического образования, отражая как естественнонаучный, так и гуманистический аспекты взаимоотношений человека и биосферы, постепенно будет занимать ведущее место в непрерывном образовании. Реализовываться экоцентрическая парадигма будет прежде всего через акцентирование ценностных и этических аспектов взаимоотношений в триаде «человек – общество – природа».

Дошкольное детство – период, когда ребенок только начинает осознавать свое место в мире людей и в мире природы. Необходимо, чтобы с детства он начал воспринимать эти два мира как взаимосвязанные, а не проти-

воположные. К сожалению, многие исследования сделаны в рамках одного направления, когда сам ребенок рассматривается не как часть природы (что соответствует действительности), а в отрыве от нее (другими словами, в рамках антропоцентрической парадигмы). Ребенка предполагается только знакомить с окружающей природой (о его личной природе речь не идет) вместо того, чтобы дать ему возможность углубить свое естественное единство с природой, глубже почувствовать близость к ней, научить жить в гармонии как с внешней природой, так и с собственным физическим «я» (что соответствует новой экоцентрической парадигме). Добиться последнего можно только тогда, когда отношение ребенка к природе не будет испорчено грубым прагматизмом.

Для этого необходимо правильное понимание сущности экологического образования детей дошкольного возраста, которое рассматривается нами как педагогический процесс, направленный на расширение экологических представлений детей, развитие у них эмоционально-ценностного отношения к природе, формирование мотивов, а также умений экологически целесообразной деятельности. Результатом должно стать приобретение дошкольниками высоконравственных личностных качеств, важнейшим из которых является экологическая образованность [2, с. 8-9].

Цель экологического образования детей дошкольного возраста – развитие экологической культуры как важной части общей культуры человека, определяющей его духовную жизнь и поступки. Задачи экологического образования вытекают из изложенного выше определения понятия «экологическое образование дошкольников» и названы основными (см. таблицу).

#### **Задачи экологического образования детей дошкольного возраста**

Основные задачи	Обеспечивающие задачи
1. Обогащение экологических представлений детей. 2. Развитие у дошкольников эмоционально-ценностного отношения к природе. 3. Формирование мотивов и умений экологически целесообразной деятельности.	1. Создание в педагогическом коллективе атмосферы значимости экологических проблем и приоритетности экологического образования. 2. Создание в учреждении дошкольного образования условий, обеспечивающих процесс экологического образования. 3. Систематическое повышение квалификации педагогов. 4. Совершенствование экологической пропаганды среди родителей.

Чтобы полноценно осуществлять экологическое развитие детей, система работы педагогов должна сочетаться с работой семьи в данном направлении, поскольку именно семья дает детям первый опыт взаимодействия с природой, приобщает к активной деятельности, показывает пример

отношения к природным объектам. Поэтому для организации работы по экологическому образованию детей в русле педагогики развития необходимо создание детско-взрослого сообщества (педагоги – дети – родители).

Вопросы создания детско-взрослого сообщества необходимо рассматривать в тесной связи повышения экологической грамотности родителей с повышением квалификации самих педагогов, занимающихся этой проблемой, так как уровень их профессионального мастерства определяет отношение семьи к развитию экологической культуры детей, а в конечном итоге, к образовательному учреждению, педагогам и их требованиям. Это в свою очередь требует создания в коллективе атмосферы значимости экологического образования и организации необходимых условий для его реализации. Выделенные положения позволили нам сформулировать вторую группу задач экологического образования детей дошкольного возраста (см. таблицу). Они названы обеспечивающими, так как их решение обеспечивает реализацию основных задач.

Работа по экологическому образованию детей дошкольного возраста должна строиться с учетом общепедагогических принципов, выделенных М.Д. Маханевой: 1) непрерывности и преемственности содержания; 2) интеграции программных областей знаний; 3) развивающего характера обучения; 4) формирования универсальных для последующих уровней образования способностей; 5) предоставления самостоятельности и самоопределения; 6) рационального сочетания разных видов детской деятельности; 7) обеспечения психологического комфорта; 9) сотрудничества между детьми, педагогами и родителями; 10) краеведения [6, с. 59-60].

Сущность понятия «экологическое образование дошкольников», выделенные три основные задачи экологического образования определяют содержание экологического образования детей дошкольного возраста. В содержании экологического образования дошкольников выделяется три компонента: 1) познавательный; 2) эмоционально-ценностный; 3) деятельностный. Расширение представлений детей о природе, о взаимодействии человека с ней позволяет ребенку в дальнейшем осознать себя частью природы. В процессе освоения экологических знаний ребенок начинает воспринимать себя мерой всех вещей, нравственным критерием природоохранного отношения, понимать последствия поступков и осознавать важность соблюдения правил и норм поведения в природе. Вместе с тем, при всей важности познавательного развития ребенка гармонизация его с миром природы невозможна без эмоционального отношения к окружающему в соответствии с ценностями, идеалами и нормами.

На основании вышеизложенного можно заключить, что экологическое образование детей дошкольного возраста направлено на развитие у них ка-

чественно нового взаимодействия с миром природы. В основе такого взаимодействия лежат экологические знания и представления, в частности, представления о живом организме, о связях в природе и социуме, о многообразии ценностей природы. Осваивая экологические знания, ребенок начинает понимать необходимость экологически правильного отношения к природе. Через познание природы происходит обогащение духовного мира дошкольников, развитие их эмоциональной сферы, нравственных и эстетических чувств. Эмоциональные переживания, связанные с познанием природы, обеспечивают становление мотивов экологически целесообразной деятельности детей, развитие способности соблюдать правила и нормы поведения в окружающем; расширяют созидательные возможности дошкольников в труде экологического содержания. Поэтому экологическое образование дошкольников непременно предполагает в единстве обогащение их экологических представлений, развитие эмоций и чувств детей в процессе познания природы и включение их в деятельность экологического содержания.

### Литература

1. Глазачев, С.Н. Экологическая культура учителя : исследования разработки экогуманитарной парадигмы / С.Н. Глазачев. – М. : «Современный писатель», 1998. – 432 с.
2. Казаручик, Г.Н. Экологическое воспитание детей дошкольного возраста : пособие для педагогов учреждений дошк. образования с белорус. и рус. яз. обучения / Г.Н. Казаручик. – Минск : Нац. ин-т образования, 2014. – 71 с.
3. Маханева, М.Д. Система экологического развития детей дошкольного и младшего школьного возраста / М.Д. Маханева // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2005. – № 2. – С. 58–67.

УДК 373.2

А. В. Курганская (Чита)

## РЕГИОНАЛИЗАЦИЯ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В ЗАБАЙКАЛЬСКОМ КРАЕ (РОССИЯ)

**Аннотация.** В статье рассматриваются понятия «литературное образование», «регионализация». Автор описывает творчество детских писателей Забайкалья Г.Р. Граубина, Н.В. Ярославцева, В.Г. Никонова. Чтение произведений данных писателей способствует развитию любви к родному краю, художественного восприятия и эстетического вкуса, первичных ценностных представлений, формированию целостной картины мира, приобщению к словесному искусству.

**Summary.** In article the concepts “literary education”, “regionalization” are considered. The author describes creativity of children’s writers of Transbaikalia G.R. Graubin, N. V. Yaroslavtsev, V. G. Nikonov. Reading works of these writers promotes development of love to the native land, art perception and esthetic taste, primary valuable representations, to formation of a complete picture of the world, familiarizing with verbal art.

На сегодняшний день в России большое внимание уделяется качеству литературного образования. Главной целью литературного образования является пробуждение нравственного сознания, развитие личности, способной не только потреблять, но и создавать культурные ценности. Значительных успехов достигла методика литературы в области разработки теории и практики анализа художественного произведения в исследованиях Г.И. Беленького, Т.Г. Браже, Г.Н. Ионина, М.Г. Качурина, Т.Ф. Курдюмова, В.Г. Маранцмана, З.И. Рез; в изучении проблем литературного развития дошкольников и школьников (В.Г. Маранцман, Н.Д. Молдавская); в изучении проблем формирования читательских умений (Л.Я. Гришина, Н.Я. Мещерякова, А.М. Сафонова и др.).

Обратимся к изучению основных понятий.

Литературное образование – это изучение художественных произведений с учетом литературоведческого этно-филологического и историко-культурного компонента [3, с. 46].

Литературное образование – это один из компонентов, составляющих филологическое образование, которое, в свою очередь, входит в систему гуманитарного образования [4, с. 66].

Литературное образование – это основа формирования духовности личности, выработки личностного отношения к общечеловеческим морально-этическим и эстетическим ценностям [1, с. 67].

По мнению Т.В. Рыжковой, литературное образование является одной из составляющих общего образовательного процесса, направленного на культурное развитие учеников, но решает общие задачи своими средствами [5, с. 128].

Исследуя определения термина «литературное образование», можно сделать вывод о том, что литературное образование – это один из компонентов филологического образования, основанный на освоении художественного текста и литературоведческих терминов. Литературное образование включает в себя совокупность образовательных компонентов программы литературного чтения, техники выразительного и скоростного чтения. В трудах литературоведов, писателей, философов выделяются такие функции литературного образования, как эстетическая, расширенное конкретно-чувственное освоение мира, познавательная, идеологическая, воспитательная [1, с. 129].

Регионализация образования выступает в качестве одного из направлений реформирования всех ступеней образования; это сложный процесс системной, структурной интеграции содержания образовательного процесса, направлений работы учебных заведений с учетом социокультурных запросов, потребностей региона. Необходимость регионализации образования

связана с эффективным использованием имеющихся ресурсов конкретного района, которое способствовало бы оптимизации его развития [2, с. 15].

Механизмом реализации региональной политики в области образования является региональный компонент образовательного стандарта, который ориентирован на усвоение знаний, развитие эмоционально-ценностного отношения к региональному наследию и обретение навыков использования регионоведческих знаний на практике, что необходимо для успешной социализации по месту проживания [2, с. 10].

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования Программа состоит из обязательной части и части, формируемой участниками образовательных отношений. Обе части являются взаимодополняющими и необходимыми с точки зрения реализации требований Стандарта. Обязательная часть программы предполагает комплексность подхода, обеспечивая развитие детей во всех пяти взаимодополняющих образовательных областях. В части, формируемой участниками образовательных отношений, представлены выбранные или разработанные самостоятельно участниками образовательных отношений программы, направленные на развитие детей в одной или нескольких образовательных областях, видах деятельности и культурных, методики, формы организации образовательной работы [6].

В данной статье мы рассмотрим особенности регионализации литературного образования дошкольников в Забайкальском крае.

Литературное образование включает в себя следующие компоненты: читательские и речевые умения; знания о способах деятельности и о самом объекте восприятия – художественном или познавательном произведении, а также об объекте создания – тексте; приемы анализа произведения; опыт эмоционально-оценочного отношения к миру; круг чтения. Подробнее мы остановимся на круге чтения дошкольников.

В процессе литературного образования дошкольников достижение цели формирования интереса к чтению и потребности в чтении (восприятие книг) должно осуществляться через решение следующих задач: формирование целостной картины мира, в том числе первичных ценностных представлений; развитие литературной речи; приобщение к словесному искусству, в том числе развитие художественного восприятия и эстетического вкуса. Данные задачи решаются и при изучении творчества забайкальских писателей.

Георгий Рудольфович Граубин, самый известный детский писатель Забайкальского края, родился в с. Усть-Дая Сретенского района Читинской области. Творческий путь Георгий Граубин начал как поэт. В 1957 году увидела свет первая детская книжка «Любознательный народ», определив-

шая главного его читателя – детей. Георгий Граубин возглавлял областную писательскую организацию. Его стихи и проза переведены на два десятка языков (монгольский, якутский, болгарский, немецкий, испанский и др.). Хорошо известны читателям произведения – «На берегах таинственной Силькари», «Были. Небылицы. Веселые страницы: стихи для детей», «Везет подарки поезд: стихи для детей», «Верная примета: стихи для детей», «Заколдованная утка: стихи для детей» и многие другие. Много лет творчества им было отдано изучению истории края, результатом этой работы стали книги, рассказывающие о Чите, Забайкалье и его людях. При чтении произведений Г. Граубина у детей формируются чувство любви к Родине, к родному краю, первоначальные представления о дружбе, любви, развивается художественное восприятие и эстетический вкус.

Детский поэт Николай Витальевич Ярославцев родился и живёт в Чите. В девятилетнем возрасте попробовал писать стихи. Начал печататься в 1969 году в газете «Комсомолец Забайкалья». В 1985 году в Иркутске вышла его первая книга стихов для «Где живёт ветер?», которая сразу же покорила юных читателей юмором, добротой. Следующие три книги, изданные в Чите и Иркутске – «Почему растут усы?», «На летающей тарелке», «Синий крокодил», приносят известность и признание юных читателей. Стихи-загадки, считалки, небылицы, школьные частушки написаны с задором и юмором.

Николай Витальевич – член Союза писателей России с 1994 года. Обладатель областной премии «Чита-триумф-94» в области литературы за лучшую книгу года «На летающей тарелке». Участник трёх областных семинаров молодых литераторов. Победитель конкурса литературного творчества «Золотой листопад» имени Юрия Егоровича Черных в номинации «Хотите – верьте, хотите – проверьте», который проводился редакцией журнала «Сибирячок» в 2008 году за стихи: «Случай на улице», «Рогатый дворник», «Для чего?», «Волшебный карандаш», «Удивительные дети», «Радость». В 2010 году книга стихов и загадок «Паровоз ходил чумазый» отмечена в номинации «Лучшее издание для детей» на краевом фестивале «Забайкальская книга».

Никонов Василий Григорьевич, один из старейших писателей Забайкалья. Первые литературные опыты В. Никонова относятся к 1938 году. В 1950 году В.Г. Никонов становится членом Союза писателей СССР. В 1957 году в Чите выходит первое прозаическое произведение Василия Григорьевича – повесть «Семья Крыловых», рассказывающая об освоении забайкальских земель, о судьбе военного летчика-истребителя. Написаны повести для детей: «Вадимка», «Сын каюра», «Сабля Лазо», «Степное солнце», «Сохатенок», «Шалый плес», сказка «Два путника», «Приключения сохатенка» и многие другие.

Василий Никонов известен, как переводчик с бурятского, якутского, монгольского языков. Знаком он землякам и как поэт-песенник. За многолетний творческий труд удостоен звания заслуженного работника культуры РФ, Почетного гражданина Читинской области.

Таким образом, в статье мы рассмотрели один из компонентов литературного образования (круг чтения), особенности творчества детских забайкальских писателей. При чтении произведений забайкальских писателей у детей развивается любовь к родному краю, художественное восприятие и эстетический вкус, первичные ценностные представления, формируется целостная картина мира, происходит приобщение к словесному искусству.

### Литература

1. Воюшина, М.П. Программа по литературе для начальных классов общеобразовательной средней школы / М.П. Воюшина. – СПб. : Просвещение, 1999. – С. 9–15.
2. Иванова, Т.В. Регионализация профессионального образования хормейстеров в вузах Прикамья: дисс. ... канд.пед.наук: 13.00.01 / Т.В. Иванова. – Екатеринбург, 2007. – 187 с.
3. Педагогический словарь. – Москва: Академия, 2008. – 352 с.
4. Педагогический словарь / под ред. А.Г. Кутузова. – М. : Просвещение, 2001 г. – 287 с.
5. Рыжкова, Т.В. Теоретические основы и технологии начального литературного образования: учебник / Т.В. Рыжкова. – М. : Академия, 2007. – 416 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Министерство образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва [Электронный ресурс]. – Режим доступа : URL: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>. – Дата доступа : 29.03.2014.

УДК 372.3.034

Е. А. Михасёва (Могилев)

## НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКИ

**Аннотация.** Статья посвящена рассмотрению вопросов содействия музыкальной деятельности нравственному воспитанию дошкольников. Определены условия развития детей, формы работы музыкального руководителя, положительные составляющие участия родителей в деятельности учреждения образования, способствующие гармоничному развитию личности ребёнка.

**Summary.** The article is devoted to the promotion of musical activities moral education of preschool children. The conditions for the development of children, forms of work as musical teacher, positive components of the involvement of parents in the activities of educational institution, that contribute to promote the harmonious development of child's personality.

Процесс глобализации социальных отношений существенно влияет на рефлексию сложившихся классических нравственных ценностей. В этой



связи теряется личностная мотивация продуктивных действий молодых людей, особенно детей. Контрастно ощущается дефицит добра, душевного тепла, сопереживания в общении между людьми. Нравственные ценности приобретают бивалентные характеристики. Такие свойства поведения как честность, верность, трудолюбие, уважение к старшим стали проявляться зачастую с целью воплощения меркантильных установок субъекта отношений. Эти примеры поведения взрослых влияют на вектор формирования личностных характеристик ребенка. Он интериоризирует стереотипы их поведения, а повзрослев, репродуцирует в собственных мыслях, поведении и действиях. Учитывая это, внимание государства направлено на формирование разносторонне развитой, духовно зрелой, творческой личности. Нравственное воспитание нацелено на приобщение воспитанника к общечеловеческим и национальным ценностям [1, с. 17–18].

В контексте комплексного воспитания формирование нравственности у ребенка является одним из основных компонентов многогранного процесса становления личности. Моральные убеждения и принципы составляют духовное ядро будущего взрослого человека. Уже в дошкольном возрасте развиваются эмоциональная, интеллектуальная и волевая сферы ребёнка, формируется умение строить взаимоотношения со сверстниками и взрослыми, создаются основы коммуникативных навыков, способности к эмпатии, оценочному отношению к объектам искусства и музыке, в частности [2, с. 234].

В период старшего дошкольного возраста для детей одним из основных источников ретранслирования норм и правил поведения становится музыкальный руководитель. Участвуя в многочисленных формах музыкальной деятельности, они непроизвольно постигают основы нравственно-эстетической культуры. Результативность данного процесса во многом обусловлена профессиональной компетентностью педагога. Обязательным качеством музыкального руководителя считается гуманизм, детерминированный отношением к воспитанникам. Его тактичное отношение выражается в подлинной любви к каждому ребенку, уважении к его мнению. Дети, наблюдая за этими проявлениями, приобретают опыт гуманного отношения к окружающим. Музыкальная увлечённость педагога помогает ему прививать эстетический вкус, нравственные качества его воспитанникам.

Особая роль в воспитании у дошкольников патриотических чувств принадлежит белорусским народным и авторским песням, инструментальным произведениям, фольклору. Существенное значение музыкальный фольклор приобретает в возрождении, сохранении национальной культуры. Благодаря ему наблюдается преемственность обрядовой символики, непрерывность духовного развития государства. В процессе художествен-

но-педагогического анализа музыки ребёнок постигает интонационное выражение любви к матери, родине, природным явлениям, смысл произнесенного и его эмоционального отражения. По мнению С.А. Козловой, такие свойства человека как гуманность, трудолюбие, патриотизм, гражданственность, коллективизм составляют содержание нравственного воспитания дошкольников [3]. Значительная роль в его воплощении принадлежит музыке как виду искусства и предмету образования.

Эффективность учебно-воспитательной работы обусловлена целостностью образовательного процесса. Одним из средств его осуществления является участие детей в народных праздниках и обрядах. Для них характерны: коллективизм, яркая форма проведения мероприятий, синкретизм видов искусства (поэзии, музыки, драматургии, декоративно-прикладного творчества, хореографии) и их полижанровость, эстетичность оформления, отображение причастия человека к труду и природе, белорусский язык как основа национальной идентичности и культуры. Народные праздники и обряды являются источником удовлетворения любознательности детей, их эстетических потребностей, развития оригинального мышления, активизации интереса к сотворчеству, воспитания патриотизма, национально сознательных граждан с белорусской ментальностью [4].

В частности, эффективными музыкально-театрализованными мероприятиями, нацеленными на нравственное воспитание детей являются праздники: «Дажынкі», «Калядкі», «Масленіца», «Гуканне вясны», «Купалле». Участвуя в них, ребенок непроизвольно осваивает язык и быт белорусского народа. При планировании подобных мероприятий, основанных на музыкальной деятельности, следует учитывать возрастные, интеллектуальные и физические особенности детей.

Для гармоничного их развития необходимо соучастие родителей в функционировании дошкольного учреждения. В сотрудничестве с педагогами они способствуют формированию социальных установок подрастающего поколения. Результатом совместных праздников, консультаций, бесед, «круглых столов» и других форм работы, предлагаемых специалистами детского сада, безусловным становится духовное обогащение ребенка.

Нравственное воспитание детей осуществляется перманентно (непрерывно) и систематически в процессе комплексной образовательной работы педагога и родителей. С помощью художественных средств (музыки, литературы, видеоинформации) у них формируется эмоциональная культура, представления о моральном облике человека, его гуманистических свойствах. Личностная деятельность ребёнка, выражающаяся в игре, номинальном физическом труде, учении, художественном творчестве оказывают влияние на практическое воплощение нравственности в его пове-

дении. В процессе педагогического общения с детьми корректируются их представления о морали и духовности. Социальная и природная среда, в которой живёт ребёнок, также существенно влияет на формирование его нравственных качеств.

Дошкольники способны к осмыслению понятия нравственности и непосредственному выражению ее в собственных поступках и действиях. Вместе с тем поведение ребенка характеризуется импульсивностью и во многом зависит от ситуации. Проявив образец поведения в одной из них, в другой он может поступить противоположным образом. Тем не менее, потенциальные возможности детей в принятии нравственной нормы действий довольно высоки. Во многом это обусловлено психолого-педагогическими особенностями их возрастного развития. Существенное влияние на поведение детей оказывают поступки взрослых, прежде всего родителей и педагогов.

### Литература

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании: 13 января 2011 г. № 243-З. – Минск : Амалфея, 2011. – 496 с.
2. Учебная программа дошкольного образования. – Минск : НИО, 2012. – 416 с.
3. Козлова, С.А. Дошкольная педагогика: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / С.А. Козлова, Т.А. Куликова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Академия, 2000. – 416 с.
4. Кавалеўская, Г.М. Выхаванне нацыянальнай самасвядомасці дашкольнікаў сродкамі беларускага фальклору / Г.М. Кавалеўская. – Мазыр : Белы Вецер, 2009. – 62 с.

УДК 373.2.033

О. О. Прокофьева (Могилев)

## ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К СОДЕРЖАНИЮ ПРОГРАММЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

**Аннотация.** В статье представлены инновационные подходы к разработке программы дополнительного экологического образования дошкольников в контексте «Учебной программы дошкольного образования» Республики Беларусь. В содержании статьи дается теоретическое обоснование цели, задач, принципов построения, структурных компонентов программы в соответствии с экологическим подходом.

**Summary.** The article presents innovative approaches to development of the program of additional ecological education of preschool children in the context of “The training program of preschool education” of Republic of Belarus. The contents of the article give theoretical justification, the purposes, tasks, the principles of construction, and structural components of the program according to ecological approach.

Диверсификация системы образования в Республике Беларусь обеспечила возможность получения дошкольниками дополнительного экологического образования вне дошкольных учреждений в условиях школ развития и кружков, созданных при *государственных учреждениях дополнительного образования «Областных центрах творчества» и институтах повышения квалификации*. Расширение спектра услуг дополнительного экологического образования для детей дошкольного возраста, требует разработки дополнительной образовательной программы. Программа должна быть разработана в строгой преемственности с «Учебной программой дошкольного образования» образовательной областью «Человек и природа», для реализации принципов систематичности и последовательности.

За последние годы создан ряд специализированных программ, обеспечивающих одно или несколько направлений воспитания и развития ребенка. Программы по экологическому образованию дошкольников Н.А. Рыжова подразделяет на три группы: экологической (биоэкологической), эстетико-культурно-экологической и социально-экологической направленности. К первой группе относятся программы: С.Н. Николаевой «Юный эколог», Н.Н. Кондратьевой «Мы», Ж.Л. Васякиной-Новиковой «Паутинка», Н.А. Рыжовой «Наш дом – природа» и др. Вторую группу представляют программы: В.И. Ашикова и С.Г. Ашиковой «Семицветик», И.Г. Белавиной, Н.Г. Найденской «Планета – наш дом» и др. К третьей группе относятся программы: Н.Н. Вересова «Мы – земляне», Т.В. Потаповой «Детский сад XXI века», Л.М. Клариной «Экономика и экология». Все выше перечисленные программы разработаны российскими авторами, имеют свои специфические особенности, они направлены на формирование экологической культуры личности ребенка, ответственного отношения к природе, но в них недостаточно прослеживается экологический подход в сфере педагогического взаимоотношения с ребенком.

Необходимо отметить, что экологическое образование дошкольников невозможно без учета экологических потребностей самого ребенка, оценки качества его отношения к окружающей среде, по экологическим критериям. Поэтому за основу программы дополнительного экологического образования «Экологическая азбука» мы взяли экологический подход. Одним из наиболее показательных вариантов реализации идей экологического подхода в контексте дошкольной педагогики является опыт болгарских ученых. По их мнению, социальная ситуация развития личности обуславливает развитие и содержание личностных приоритетов среды. Под ее влиянием формируется ценностное отношение к разным качествам среды и организуется собственное взаимодействие с ней. Этот факт был сформулирован Н. Живковым, основоположником дошкольного воспитания и первым теоретиком дошкольной педагогики в Болгарии.

На этом понимании базируется и концепция социальной ситуации развития личности. Она определяется Л.С. Выготским как «... своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью».

Основная идея разработанной нами программы заключается в формировании субъектного экологосообразного отношения ребенка к окружающей природной среде. Основным проявлением которого является субъектное экологосообразное отношение ребенка к себе и своей окружающей среде, к другим людям и их окружающей среде, к природным явлениям и объектам и их окружающей среде, к овладению основами экологической компетентности с целью положительного взаимодействия с окружающей средой.

В процессе работы по программе дети могут получить элементарные экологические представления, освоение которых способствует овладению ими практическими умениями разных видов деятельности в природе, обеспечивает соблюдение ребенком норм и правил экологически безопасного поведения по отношению к объектам и явлениям природы.

Целью программы является формирование субъектного экологосообразного отношения ребенка к окружающей среде, находящейся в сфере его досягаемости.

Из цели вытекают следующие задачи: развитие способности воспринимать и оценивать красоту природы, положительного эмоционального отклика на общение с ней; формирование у детей элементарных научных экологических представлений о ценности природы, о себе как части живой природы и правилах экологически безопасного поведения в ней; формирование практических умений разнообразной деятельности в природе, умений соблюдать нормы и правила взаимодействия с объектами природы; воспитание субъективного отношения к окружающей природной среде, стремление участвовать в ее охране и защите.

В основу программы положены следующие принципы:

- принцип научности предусматривает научную направленность в раскрытии ведущих идей и понятий современного естествознания на доступном для ребенка уровне;

- принцип системности заключается в системном представлении материала и отражает идею системного строения природы, последовательно раскрывает сущность живого организма и его взаимодействие с окружающей средой: от внутренних связей живого к внешним связям организма и среды и далее к многообразию связей живого в экосистеме;

- принцип деятельности определяет особое место ведущих, основных деятельностей, в реализации экологических потребностей ребенка, осозна-

нии себя субъектом, в формировании субъектного экологосообразного отношения к окружающей среде;

– принцип природосообразности предполагает учет возрастных индивидуальных особенностей в экологическом образовании дошкольников.

Теоретической основой программы является экологический подход, учитывающий экологические потребности самого ребенка, оценку качества его окружающей среды по экологическим критериям, введенный Н. Живковым; психолого-педагогические исследования в области формирования субъективного отношения к природе С.Д. Дерябо, В.А. Ясвина; концепция экологического образования дошкольников С.Н. Николаевой. Программа разработана в соответствии с требованиями современной теории и практики экологического образования детей дошкольного возраста.

В структурном отношении программа представлена пятью разделами: «Познаем самого себя и других людей», «Познаем мир растений», «Познаем мир животных», «Познаем мир неживой природы», «Познаем как человек использует и охраняет природу».

Содержание программы отражает экологические компетенции, включающие в себя следующие компоненты: представления, умения, отношения, отражающие основные закономерности живой и неживой природы – человеке как части живой природы; многообразии видов, особенностей жизни; понятии «живое» и «неживое», росте, развитии и размножении отдельных живых существ, их приспособленности к среде обитания; взаимосвязи внутри природных сообществ; взаимодействии человека с природой.

Содержание программы направлено на формирование субъектного экологосообразного отношения ребенка к окружающей среде, которое включает в себя: перцептивно-аффективный, когнитивный, практический и поступочный компоненты. Формирование субъектного экологосообразного отношения осуществляется в программе посредством эколого-ориентированной деятельности. Таким образом, через эколого-ориентированную деятельность детей в природе реализуются важнейшие целевые установки, определяющие структурные элементы содержания программы: ребенок в деятельности воспринимает и чувствует природу, получает опыт эмоционально-коммуникативной деятельности; ребенок в деятельности познает и исследует природу, получает опыт исследовательской, познавательной деятельности; ребенок отображает, создает, действует в природе получает опыт репродуктивной и творческой деятельности, опыт ценностно-ориентированной деятельности.

Для достижения цели и решения задач, обозначенных в программе, приоритет закрепляется за такими формами экологического образования дошкольников, которые интересны в плане познавательного и личностного

развития, действенны и значимы для ребенка, способствуют саморазвитию личности, проявлению его «Я» – игровым и комплексно-тематическим занятиям, природоохранным акциям.

Реализация программы обеспечивает развитие самосознания, положительное отношение ребенка к себе и к своим возможностям, с осознанием своего влияния на окружающую среду, с пониманием своей ответственности за ее состояние и за себя самого. Субъектность экологосообразного отношения ребенка к окружающей среде формируется и функционирует через индивидуальный опыт эколого-ориентированной деятельности, индивидуальное содержание элементарной экологической компетентности.

Процесс становления субъектного экологосообразного отношения ребенка к окружающей среде сопровождается определенными представлениями, умениями, отношениями, формами поведения ребенка, которые могут служить критериями оценки его элементарной экологической компетентности, включающей: элементарные научные экологические представления о ценности природы, о себе как части живой природы; практические умения разнообразной деятельности в природе, умения соблюдать нормы и правила взаимодействия с объектами природы; способность воспринимать и оценивать красоту природы, положительно эмоционально откликаться на общение с ней.

На наш взгляд, представленная программа обеспечит качественное дополнительное образование детей дошкольного возраста в области экологического образования.

УДК 159.922.7/8

А. А. Суслова, И. Р. Иванова (Могилев)

## **ИГРА КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В ДЕТСКОЙ СУБКУЛЬТУРЕ**

**Аннотация.** Авторы раскрывают некоторые аспекты воспитания личности ребенка дошкольного возраста в детской субкультуре. В статье показано все богатство игр и их прямое или косвенное воздействие на ребенка.

**Summary.** Authors open some aspects of education of the identity of the child of preschool age in children's subculture. All richness of games and their direct or indirect impact on the child is shown in article.

Термин детская субкультура в широком значении обозначает все, что создано человеческим обществом для детей и детьми; в более узком – смысловое пространство ценностей, установок, способов деятельности и форм

общения, осуществляемых в детских сообществах в той или иной конкретно-исторической социальной ситуации развития.

Детская субкультура предлагает ребенку значительный игровой потенциал, использование которого позволяет ему в произвольной форме постигать азы культурных традиций народа, к которому он принадлежит, и способствует моделированию социальных отношений, обучает совершенствованию и управлению собственным поведением.

Зарождаясь в младенчестве, на основе движений, игра в дошкольном возрасте становится ведущей деятельностью, в рамках которой развиваются и иные виды деятельности.

Исследования в области детской субкультуры Г.С. Виноградова, В.В. Абраменковой, М.В. Осориной, выделяют детские игры, включающие: формальные игры, игры-импровизации, подражательные игры, игры на тему жизни, традиционные народные игры, такие как: хороводы, подвижные игры, военно-спортивные состязания, ролевые игры, которые становятся для детей главной моделью партнерских взаимоотношений [1, с. 79].

Детская субкультура предлагает дошкольнику широкий спектр подвижных игр, усложняющихся с возрастом: игры с бегом, игры с мячом, игры с прыжками. Сюжетные игры и без сюжета, требующие решения довольно сложных двигательных задач, коллективные игры с водящим, способствующие совершенствованию и обогащению не только двигательного опыта, но и решающие ряд социальных задач при помощи фольклорных элементов детской субкультуры (считалки, припевки и др.).

Исследования О.С. Ушаковой показывают, что в игре, организованной определенным образом, активизируется и развивается речь. Происходит обучение не только движениям, но и словам, психоэмоциональным, интонационным и вербальным навыкам, способствующим формированию готовности к общению и языковому развитию [2, с. 115].

Детская субкультура имеет значительный потенциал словесных игр (дразнилки, обзывалки, загадки, скороговорки), обучающих правильному произношению, пониманию слов и уместному их использованию. Ребенок, входящий в дошкольный возраст, уже имеет определенный запас элементов детской субкультуры, представленный в виде материнского фольклора, сказок, пестушек, пальчиковых игр. Общение со сверстником значительно обогащает репертуар малыша: страшилки, перевертыши, заманки, каверзные вопросы и др. помогают в овладении речью, исправлении языковых ошибок.

Подделки, анекдоты, каверзные вопросы, загадки, остроты относятся к малым жанрам внеигрового детского фольклора и способствуют регулированию детского общения, установлению связей с природой, несут в себе обучающие основы посредством преодоления автоматизма (речевого,



мыслительного, поведенческого), помогают сложному процессу саморазвития личности. Стереотипный образ мышления в «заманках» взрывается, становясь объектом иронии и насмешки; на смену приходит понимание его ограниченности, открывающее новые горизонты сознания. Смысл данной игры по-настоящему открывается в момент проигрыша, когда знание, ставшее аксиомой, подрывается и ему на смену приходит новое знание, которое и является выигрышем.

В возрасте от двух до пяти лет для ребенка свойственна языковая мобильность, которая проявляется в виде словесных перевертышей. Таким образом, ребенок осваивает языковое пространство, приспосабливает его для себя, проявляет языковое чутьё, позволяющее легко и непринужденно осваивать лингвистический потенциал русского языка и способствует усвоению и переработке психологической лексики. Считалки, дразнилки, отговорки открывают путь к виртуальным потенциям человеческой мысли, позволяют найти выход из сложной ситуации, минимизировать конфликты, развивают речевую активность, и, в свою очередь, способствуют усвоению психологической лексики.

Таким образом, игровое пространство детской субкультуры открывает путь в сферу воспитания, поведения, отношения детей к окружающим и друг к другу.

М.В. Осорина, В.В. Абраменкова, М.П. Чередникова считают, что детская субкультура на начальном этапе социального взаимодействия, когда трехлетний малыш только входит в мир межличностных отношений, и у него возникает масса конфликтов и ссор из-за неумения правильно налаживать взаимоотношения друг с другом, позволяет несформировавшейся детской личности овладевать навыками социальной компетентности в доступной для его психики форме. Уже в возрасте 4-5 лет дети умеют уступать друг другу, воспитывать друг друга посредством многочисленных дразнилок, отговорок, разрешать свои межличностные проблемы. Во многих случаях обслуживание хода игровых взаимодействий в детской субкультуре осуществляется посредством использования фольклорных текстов (например, игровые припевки, пальчиковые игры, считалки и др.). Чуть позже дети активно начинают применять их для разрешения трудных, но типичных, часто воспроизводящихся ситуаций обыденного общения со сверстниками, например, установление мира после ссоры, ситуации самопрезентации, когда хочется привлечь к себе внимание или выступить перед другими в лучшем виде. М.В. Осорина приводит некоторые из них:

– столкновение интересов отдельных детей при распределении ролей перед началом игры, которое разрешается в процессе традиционной жеребьевки и обслуживается считалками;

– необходимость контролировать правильное течение игры и исполнение игровых ролей отдельными детьми в играх «с правилами»; механизмом регуляции при этом становятся игровые припевки;

– утверждение общинных норм поведения в детской группе, борьба против «жадин», «плакс», «ябед», «воображуль», в которых используются дразнилки;

– испытание личности ребенка на социальную прочность в связи с выяснением позиций в групповой иерархии – словесная агрессия в этом случае нацелена на то, чтобы довести ребенка до решительных действий, и этим проверить – каков он.

М.В. Осорина считает, что многие детские игры являются «тренинговой моделью», в которой дети «отрабатывают» свои эмоциональные проблемы и приобретают коммуникативные навыки. Например, в дразнильной ситуации, когда используются такие элементы как дразнилка и отговорка.

Фольклорные элементы, используемые в межличностных отношениях, возникающих вокруг игры при обсуждении её замысла, построении «сценария», распределении ролей позволяют осуществлять личностный выбор игровой роли, в процессе которого возникают и разрешаются конфликты. Именно в ситуациях выбора находят своё выражение эмоционально-оценочные отношения, проявляющиеся в эмоциональных предпочтениях – симпатии, антипатии, дружеских привязанностях. Такие ситуации являются регуляторами поведения ребенка, посредством формирования эмоционального отношения в соответствии с общепринятыми нормами и правилами.

По мере взросления коммуникативные способности ребенка увеличивается, он учится самостоятельно ориентироваться в ситуациях общения и находить собственные формы словесного поведения без опоры на традиционные детские клише на основе индивидуального эмоционального опыта.

Овладение действиями отрицательной модели дети отвергают, что организует волю ребенка и приводит к стремлению больше соответствовать положительной модели. Недовольство ребенка собой является основой для перестройки поведения.

Немаловажная роль в процессе социального взаимодействия отводится речевым навыкам. Ребенок, постигающий азы детской субкультуры, испытывает на себе роли как ученика, так и учителя, что предполагает собранность, подчинение действий общим для всех людей законам психологии групповой жизни, наличие определённых знаний и умений. Желание играть заставляет терпеть некоторые неприятные, но необходимые ограничения свободы действий, возникающие из-за присутствия других участников, собственного несовершенства. Следовательно, жизнь детей в играх

значительно расширяет потенциальные возможности воздействия на личность ребенка посредством использования различных элементов детской субкультуры, что способствует формированию осмысленного восприятия психологической лексики и воспитанию дошкольника.

### Литература

1. Осорина, М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / М.В. Осорина. – СПб. : «Речь», 2004. – 276 с.
2. Никифорова, Т.И. Развитие речи у детей старшего дошкольного возраста / Т.И. Никифорова // Дошкольный возраст. – 2007. – №3. – С. 114–115.

УДК 372

Ж. Ю. Тишкевич (Речица)

## К ПРОБЛЕМЕ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Аннотация.** В статье раскрывается проблема создания развивающей среды для успешного усвоения дошкольниками доступных знаний по экономике.

**Summary.** The article reveals the problem creating developing environment for the successful assimilation of preschoolers available economic

Учебная программа дошкольного образования ориентирует педагогов на формирование у детей дошкольного возраста уже к шести годам элементарных представлений об экономике. Пяти-шестилетний возраст является наиболее благоприятным для приобретения социального опыта и успешного усвоения детьми доступных знаний по экономике.

Несмотря на имеющиеся исследования в данном направлении, в образовательной практике выявлены следующие проблемы:

- недостаточно налажена тесная взаимосвязь семейного и общественного воспитания в данном аспекте;
- недостаточный уровень подготовленности родителей для формирования экономических представлений детей;
- недостаточная разработанность вопроса о методах и приемах, способствующих оптимальному формированию экономических представлений у детей дошкольного возраста в процессе различных видов деятельности;
- не в полной мере разработан инструментарий для определения экономической грамотности детей.

Очевидна актуальность проблемы создания благоприятной развивающей среды, которая стимулировала бы развитие ребёнка, позволяла бы ему проявлять самостоятельность, утверждая себя как активного созидателя.

Совершенствование работы в этом направлении, по нашему мнению, предполагает следующее:

- создание развивающей среды в группе;
- создание развивающей среды на территории учреждения;
- оформление мини-музеев и стендов.

Такая среда в группе должна создаваться с учетом современных тенденций экономического развития страны в виде центров, способствующих удовлетворению экономических потребностей детей дошкольного возраста в познании окружающего мира.

Например, в центре познавательно-интеллектуального развития используются: пособия, дидактические, развивающие и настольно-печатные игры, которые способствуют формированию познавательного интереса детей дошкольного возраста к деятельному познанию окружающего мира и направлены на расширение представлений о процессе создания предметов рукотворного мира; о профессиях людей, связанных с их созданием; об инструментах, используемых для работы; о предприятиях страны и производимой ими продукции. В данном центре у детей формируются представления об окружающем мире предметов, их свойствах, назначении, развиваются навыки бережного отношения к окружающему, экономного расходования материала, безопасного обращения с предметами бытовой техники, обогащаются знания о предметах, позволяющих сохранить свое здоровье.

Конструктивный центр следует расположить недалеко от игрового, что будет способствовать переходу конструирования в сюжетно-ролевую игру. В процессе конструирования воспитанники обогатят знания о строительных профессиях, о строительной технике, у детей разовьётся интерес к разным постройкам. Дошкольники усвоят такие экономические понятия, как свойства и качества предметов, экономное расходование материала, бережное отношение к орудиям труда, умение доводить начатое дело до конца.

Физкультурный центр, способствуя формированию представлений о потребностях человека, подведёт к осознанию необходимости заботиться о своём здоровье. Сформирует представления, что красивая и счастливая жизнь зависит в первую очередь от нормального здоровья, и поэтому его необходимо беречь.

Центр познавательно-практической деятельности способствует закреплению полученных теоретических знаний на практике, поможет воспитать качества будущего предпринимателя: ответственность, трудолюбие, хозяйственность, бережливость, умение взаимодействовать с партнёром. Закрепит представления и знания детей о том, что пища, воздух, вода, тепло, свет – главные физиологические условия поддержания жизни людей и всех живых организмов. Необходимо нацелить детей на бережное отношение к

ним. Природа – это первичный источник и главное средство существования людей. Она дает людям землю, воздух, воду, растительный и животный мир, полезные ископаемые. Естественная среда – величайший дар, полученный людьми и требующий самого бережного отношения, рачительного использования и восстановления. В процессе производства люди взаимодействуют с природой, преобразуют ее для удовлетворения своих потребностей. В современных условиях человек не может обойтись без домашнего хозяйства. Бережное отношение ко всем составляющим домашнего хозяйства и умение его вести – долг каждого человека.

Центр сюжетно-ролевых игр организуется из серии взаимосвязанных мини-игровых блоков: «Основы безопасности», «Семья», «Заботимся о здоровье», «Мы и экономика», «Наши потребности».

Блок по основам безопасности является фундаментом для формирования представления о профессиях людей, обеспечивающих нашу безопасность (из каких действий состоит их труд, правила безопасного поведения в окружающем мире: дома, в быту, на работе, на улице, в лесу, в непредвиденной ситуации; уважительное отношение к тем государственным службам, которые охраняют нашу безопасность).

Блок «Семья» поможет детям усвоить такие экономические понятия, как экономика, домашнее хозяйство, потребности людей, которые удовлетворяются с помощью домашнего хозяйства. Дети постигнут знания о духовной пище, о культуре человека, основах эмоционально-положительного отношения друг к другу и окружающим людям. Они придут к выводу о том, что труд – необходимое условие жизни человека, общества и возможность зарабатывания денег.

Блок «Заботимся о здоровье» способствует обогащению знаний детей о специфике работы врачей и воспитанию стремления сохранять свое здоровье. Здесь дети получают представления о том, почему и от чего надо охранять здоровье; почему следует опасаться болезней; почему профессия врача в высшей степени является благородной; как можно сохранить свое здоровье; почему и как надо заботиться о здоровье пожилых людей и инвалидов.

Блок «Мы и экономика» поможет детям понять, что деньги, в первую очередь, являются средством обмена, покупки и платежа. Они нужны для удовлетворения потребностей, желаний и нужд человека в условиях рыночных отношений. Экономика – это, прежде всего, решение двух ключевых вопросов: откуда берутся средства (не обязательно деньги) и как ими распорядиться. Дети получают представления, где люди берут деньги и на какие цели их расходуют; что такое товар, обмен, купля, продажа, цена; какие бывают магазины и как вести себя при покупке товара; кому и для чего

нужна реклама. У детей появятся представления о разнообразии товара, о работе продавца, кассира, о порядке совершения покупки, закрепятся навыки культуры поведения в общественных местах. Ребята узнают, что такое бартер, какие вещи выполняли роль денег в разное время; какие деньги существуют в наше время; все ли можно купить за деньги.

Блок «Наши потребности» способствует обогащению представлений дошкольников о работах лёгкой промышленности, формированию представлений о потребностях человека, воспитанию бережного и разумного отношения к окружающему предметному миру. На базе «Салона красоты» можно провести сюжетно – ролевые игры: «Парикмахерская», «Визажист», «Конкурс красоты». Решаются следующие экономические задачи: формирование представлений о потребностях человека, ознакомление с профессиями и орудиями труда, взаимосвязи между представителями разных профессий. При этом необходимо дать ребёнку свободу выбора игры, возможность «путешествовать» из одного блока в другой, становиться членом одной или нескольких игр одновременно. Это позволит ему самому осознанно выбрать свою или свои сферы деятельности, познакомиться с нормами и принципами, которым необходимо следовать при выполнении той или иной игры, и в конечном итоге выбирать тот образ жизни, ту социальную нишу, в которой он, будучи взрослым, собирается жить.

Центр художественно-театральный предполагает наличие в группе материалов для художественной деятельности, произведений художественной литературы, различных видов театра: стендовый театр, настольный театр плоскостных фигур, театр бумажных игрушек, театр пластилиновых или бумажных кукол, театр петрушек, театр ложек, театр на воздушных шарах, театр марионеток, пальчиковый театр, театр стаканчиков, театр наперстков.

Театр помогает вооружить детей знаниями о духовной пище, о культуре человека, заложить основы эмоционально-положительного отношения друг к другу и окружающим людям, сформировать этические представления и навыки культурного поведения. Каждый вид театра должен включать в себя широкий спектр для закрепления экономических представлений детей дошкольного возраста о свойствах предметов (деревянный, пластмассовый), о рациональном использовании бумаги при изготовлении продукта труда; о природных богатствах (глине), о необходимости их беречь и охранять. С помощью различных видов театра воспитанники познакомятся с понятием «экономия семейного бюджета»: без особых материальных затрат можно самостоятельно изготовить необходимые куклы, при этом каждая из них будет индивидуальна, ни на кого не похожа; что любой ненужный предмет при умственном труде может ещё принести какую-нибудь пользу, а также можно избавиться от ненужных игрушек, изготовив куклы

для спектаклей, не в ущерб семейному бюджету. Театр, изготовленный своими руками, поможет ребятам понять, влияет ли внешний вид товара и затраты труда на изготовление данной вещи, на его цену. При изготовлении театра следует предложить детям попробовать создать мини-предприятие, уточнив, почему нужно согласовывать свои действия с действиями других, и почему нужны руководители. Ребёнок должен иметь условия для проявления себя в разных ролях и позициях: командира и подчиненного, генератора идей и творческого исполнителя, партнера и конкурента.

Созданная развивающая среда на территории учреждения (огород и уголок плодово-ягодного сада, фитоградка, цветочные клумбы и зеленые насаждения) позволит детям самостоятельно или под руководством воспитателя определить содержание деятельности, наметить план действий, распределить своё время и активно участвовать в процессе экономического образования.

В рамках развивающей среды необходимо дать ребёнку дошкольного возраста возможность осуществлять собственные общественно значимые поручения, в процессе подготовки и осуществления которых он будет вступать в контакт с другими членами детского коллектива и различными материалами, изучая, таким образом, их качество и способы взаимодействия с ними.

Длительные наблюдения за деревьями позволят детям познакомиться с особенностями их строения, размножения, потребностями и способами удовлетворения этих потребностей. В процессе трудовой деятельности по уходу за деревьями у детей сформируются трудовые навыки и умения, желание заботиться об объектах живой природы. Ухаживая за цветочными клумбами, дети приобретут навыки по уходу за растениями, научатся любоваться растениями, беречь прекрасные творения природы, украшающие наши города; уважать труд людей, посадивших цветы для общей радости.

Дети познакомятся с традициями и обычаями сельских жителей, их бытом, трудовой деятельностью. Макеты домашних животных позволят дошкольникам познакомиться с такой отраслью сельского хозяйства, как животноводство. В игровой форме дети получают знания о потребностях домашних животных, о пользе, которую они приносят людям, о способах ухода за ними. Коллективный труд поможет воспитать качества будущего предпринимателя. Знакомство детей с типичными растительными и животными обитателями водоемов Беларуси расширит представления о воде, её свойствах и значении для всего живого на земле. Дети осознают, что вода – бесценный дар природы, источник жизни и здоровья, требующий бережного отношения и рачительного использования.

Реализация технологии музейной педагогики в условиях учреждения дошкольного образования способствует подготовке детей ко взрослой жизни.

ни через игру и с помощью музейных средств, приобщению родителей и воспитанников к музейному искусству, укреплению сотрудничества детского сада и семьи, формированию патриотизма и нравственно-экономических качеств личности. Формами ее организации являются:

1) мини-музеи «Волшебное дерево» и «Волшебный клубочек», в процессе посещения которых у детей дошкольного возраста постепенно сформируются знания об экономике нашей страны, расширятся представления о различных профессиях и взаимосвязях между ними, воспитается чувство любви к родному краю, бережное отношение к результатам трудовой деятельности;

2) этнографический мини-музей, в котором воспитанники познакомятся с этнографическим наследием, в процессе чего у них воспитается уважение к труду взрослых, интерес к истории культуры, желание сберечь и передать всё это подрастающему поколению;

3) стенды «Мой город сегодня», «Мой город в будущем», «Прошлое моего города», с помощью чего дети дошкольного возраста познакомятся с предприятиями своего города, культурой, учреждениями образования и здравоохранения.

4) стенды «Маленькие Берегоши» и «Экономия и бережливость глазами детей и родителей».

Таким образом, основной замысел формирования образовательной среды экономической направленности – это превращение дошкольного учреждения в особое интегрирующее сообщество, особую организацию жизни и деятельности детей, всей системы их отношений с окружающим миром.

УДК 373.2:614.8

Л. М. Шамесова (Могилев)

## **ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО И СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ОСНОВ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ОБЩЕНИИ С НЕЗНАКОМЫМИ ЛЮДЬМИ**

**Аннотация.** В статье показана необходимость формирования у детей дошкольного возраста основ безопасного поведения в общении с незнакомыми людьми. Предложены основные задачи и охарактеризованы наиболее эффективные методы образовательной работы.

**Summary.** The article shows needing the formation of preschool children basics of safe behavior in communication with unknown people. It suggested the main problem and characterized the most effective methods of educational work.



Наш жестокий век делает тему спасения детей от всех форм насилия жизненно необходимой. Окружающий мир таит для ребенка уйму опасностей. Малыш безоглядно, в силу своей любознательности и стремления подражать взрослым, а порою просто из-за незнания жизни, часто попадает в экстремальные ситуации, угрожающие не только его здоровью, но и самой жизни. Опасности подстерегают детей буквально на каждом шагу: на улице и в доме, во время прогулок, при общении со старшими детьми и незнакомыми взрослыми и т.п. У них нет опыта, способствующего пониманию опасности того или иного действия, не приобретены навыки безопасного обращения с предметами, отсутствует защитная психологическая реакция на пожарную опасность. Дошкольники эмоциональны, доверчивы. У них высокий интерес к миру взрослых, стремление к общению с ними. Психологи отмечают, что доверие детей к взрослым (знакомым и незнакомым) имеет избирательный характер. Доверие к хорошо знакомым людям проявляется в их готовности сообщать о себе, о своём поведении значимую информацию. Взаимодействие ребёнка с незнакомыми людьми, когда рядом отсутствуют родители, воспитатели и другие знакомые взрослые, включает иное содержание. По данным исследования А.В. Сидоренкова, М.Ю. Вишневкиной незнакомые взрослые люди чаще нравятся детям пяти лет и реже – шести. Их оценивают как добрых, неспособных причинить зло 73% пятилетних детей и 45% шестилетних. Причём в пятилетнем возрасте наибольшее значение для детей имеет пол и число взрослых людей: малыши в большей степени доверяют женщинам, чем мужчинам, а также когда общаются не с одним, а с двумя взрослыми. Дети шести лет, наоборот, в большей степени доверяют мужчинам, чем женщинам [5, с. 43]. Это доверие дошкольников к взрослым людям часто приводит к тому, что они становятся жертвами похищения, насилия и др. Поэтому необходимо с ранних лет формировать у детей основы безопасного поведения в общении с незнакомыми людьми. Чем раньше будет начата образовательно – воспитательная работа с ребятами, тем лучшим будет эффект. Дошкольный возраст определяется в психологии как период становления первооснов личности. Именно в первые годы жизни в условиях соответствующего воспитания происходит первичная социализация ребенка, формирование его как члена общества, усвоение ценностных ориентаций, определённых отношений к людям, к самому себе, к природе, к предметному миру.

Глубину проблемы приобщения детей дошкольного возраста к основам безопасности в общении с незнакомыми людьми хорошо видят отечественные и российские педагоги Т. Загвоздкина, Н. Мельникова, Я. Захарова, Р. Шакурова, Н. Авдеева, О. Князева, Р. Стеркина. Ими разработано содержание образовательной работы с дошкольниками, даны методические рекомендации по её осуществлению [1; 2; 3; 4].

Авторы учебной программы дошкольного образования также признают особую роль работы по воспитанию основ культуры безопасной жизнедеятельности в социальном развитии ребёнка и реализуют её содержание в образовательной области «Ребёнок и общество» [6, с. 189, с. 277].

Проанализировав программы, созданные выше перечисленными авторами, мы пришли к выводу, что основными задачами формирования основ безопасного поведения в общении с незнакомыми людьми у детей среднего и старшего дошкольного возраста являются:

1) Уточнение и закрепление представлений об основных правилах безопасного поведения в общении с незнакомыми людьми на улице, во дворе, в подъезде, лифте, в квартире (когда ребенок один дома).

2) Формирование умения вести себя подобающим образом в опасных ситуациях контактов с незнакомыми людьми, пользоваться телефоном для вызова милиции, правильно отвечать на телефонные звонки незнакомых людей.

Наиболее эффективными средствами и методами приобщения детей дошкольного возраста к основам безопасного поведения в общении с незнакомыми людьми по нашему мнению являются следующие:

- Художественная литература:

- а) чтение художественных произведений и обсуждение с детьми на примере литературных героев типичных опасных ситуаций контактов с незнакомыми людьми («Колобок», «Заюшкина избушка», «Кот, петух и лиса», «Волк и семеро козлят», «Золотой ключик» Ш. Перро). Нередко дошкольники считают, что опасными являются люди с неприятной внешностью или манерой поведения (и наоборот). В таких случаях необходимо проиллюстрировать с помощью сказок моменты несовпадения внешности и недобрых намерений («Снежная королева» Г.Х. Андерсен, «Аленький цветочек» С.А. Аксаков, «Сказка о глупом мышонке» С.Я. Маршак, «Золушка» Ш. Перро);

- б) инсценировки и театрализованные игры по содержанию выше названных произведений;

- в) придумывание нового окончания сказки, где герои не попадают в опасные ситуации, т. к. знают правила безопасного поведения;

- г) сочинение детьми новых сказок, в которых герои попадают в беду из-за несоблюдения ими правил безопасного поведения. Главный герой таких сказок может быть один – Вова Невезуйкин. Можно совместно с детьми создавать сборники сказок, где дети иллюстрируют придуманные ими сказки.

- Игры:

- а) дидактические игры условно делятся на две группы:

- игры на формирование представлений об эмоциональных, физических, психических состояниях человека и форм их внешнего выражения в мимике, интонации, жестах, позах и умениях «читать» эмоцию, ориенти-

руясь на признаки ее внешнего выражения, понимать и оценивать чувства, переживаемые людьми в зависимости от совершаемых ими поступков; определять людей, общение с которыми может быть опасным для ребёнка («Зеркало», «Угадай, кто я», «Подбери пару» и др.);

– игры на уточнение и закрепление правил безопасного поведения в общении с незнакомыми людьми («Хорошо – плохо», «Закончи предложение», «Поможем Незнайке», «Внимание опасность!» и др.).

б) игры – тренинги, в которых дети имеют возможность применить усвоенные правила, продемонстрировать умения, которые со временем перерастут в привычки («Экстренный вызов», «У меня зазвонил телефон», «Добрая тётя» и др.)

Опыт показал, что выше перечисленные методы эффективны в работе с детьми дошкольного возраста. При осуществлении образовательной работы с ребятами по формированию основ безопасного поведения в общении с незнакомыми людьми необходимо проявлять тактичность и осторожность, подбирать адекватные методы и приёмы, чтобы не спровоцировать невротические реакции или проявление страхов у детей.

### Литература

1. Авдеева, Н. Основы безопасности детей дошкольного возраста (программа) / Н. Авдеева, О. Князева, Р. Стеркина // Дошкольное воспитание. – 1997. – № 3. – С. 32–40.
2. Загвоздкина, Т.В. Учим дошкольников безопасности: группы «Малыши» и «Почемучки»: пособие для педагогов учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования / Т.В. Загвоздкина. – Минск : Зорны верасень, 2008. – 128 с.
3. Загвоздкина, Т.В. Учим дошкольников безопасности: группа «Фантазёры»: пособие для педагогов учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования / Т.В. Загвоздкина. – Минск : Зорны верасень, 2008. – 160 с.
4. Мельникова, Н. Один дома: программа обучения старших дошкольников правилам поведения в экстремальных ситуациях в быту / Н. Мельникова, Л. Захарова, Г. Шакурова // Дошкольное воспитание. – 1999. – № 10. – С. 44–46.
5. Сидоренков, А.В. Доверие дошкольников к незнакомым людям / А.В. Сидоренков, М.Ю. Вишневкина // Вопросы психологии. – 2001. – № 2. – С. 37–47.
6. Учебная программа дошкольного образования / Министерство образования республики Беларусь. – 2-е изд. – Минск : НИО; Аверсэв, 2014. – С. 189, 277.

УДК 373.2

А. Д. Шатова (Москва)

## ДЕНЬГИ КАК ПРЕДМЕТ ВОСПИТАНИЯ

**Аннотация.** В представленном материале доклада тезисно представлено содержание авторской программы «Дошкольник и... экономика». Подробнее в докладе будет раскрыт блок программы «Деньги», поскольку именно этот раздел содержания экономического воспитания требует особого обсуждения с точки зрения нравственного воспитания.

**Summary.** The submission of the report presented тезисно content authoring program «preschoolers and ... the economy.» More details will be disclosed in the report of the block program «Money», because it is the content of this section requires special economic education debate from the perspective of moral education.

В структуре содержания программы «Дошкольник и... экономика» одним из блоков является блок «Деньги» цена (стоимость). Надо признать, что этот раздел программы (учитывается и имеется в виду дошкольный возраст), при разработке содержания и методики, был одним из сложных.

Само явление деньги – неоднозначное и самое уязвимое. Особенно сложным оно является в том случае, когда надо раскрыть детям не важность денег в жизни каждого человека, а их процесс «добывания». Всем хорошо известен афоризм, что главное «качество» денег – это их количество. Это хорошо знают и дети дошкольного возраста. Не случайно в беседе с детьми 5-6 лет мы узнаем много интересных путей, как стать богатым, кого можно называть богатым. Дети называют целый ряд таких путей, о которых даже не догадываются взрослые. Они по-детски наивны, но некоторые ответы настораживают.

Наша опытно-педагогическая работа по изучению необходимости приобщения дошкольников к экономике, убедила нас в настоятельной необходимости поиска путей, средств и методов работы с детьми, соответствующих их возможностям и возрасту.

Общеизвестно, что дети являются наименее защищенными в процессе изменения социальной действительности, когда происходит явная деформация нравственных, моральных и материальных ценностей и человеческих норм поведения. Поэтому очень важно понимать, что экономическое воспитание с детских лет, позволит детям осознать, что такое честность, порядочность, бережливость, трудолюбие, как можно стать богатым, не в ущерб другим, как же реализовать себя в жизни, если тебе не удалось стать богатым бизнесменом, не иметь яхт, самолета и островов для отдыха.

Рыночные отношения, которые активно внедряются в нашей стране, вызвали интерес к экономике и экономическим знаниям. Появилась разнообразная переводная литература зарубежных ученых, для которых рыночные отношения давно стали привычным явлением. Они раскрывают как позитивные, так и негативные стороны экономической жизни, что является очень важным для опыта экономического образования детей в работе наших педагогов и родителей. (Д. Гоффри, Д. Перл, Д. Криб, Э.Ле Шан, П. Хейне, К. Хесс и др.).

В настоящее время благодаря исследованиям отечественных ученых посвященные экономической подготовке молодого поколения разработана система экономического образования с дошкольного возраста. Для работы с

дошкольниками предлагают авторские программы Е.А. Курак, А.А. Смоленцевой, А.Д. Шатовой, Е.А. Сидякиной и др. Мы будем обсуждать содержание авторской программы «Дошкольник и ...экономика» (А.Д. Шатовой).

При ознакомлении детей с деньгами очень важно найти пути ознакомления детей с ними. Мы пришли к выводу, что логика воспитательной работы по данной проблеме должна идти по пути ознакомления с деньгами, как социокультурным явлением, обогащенным нравственным содержанием.

Педагогические задачи:

1. Дать детям представления о том, что деньги зарабатывают трудом. К ним следует относиться с уважением, а так же к тем, кто их зарабатывает.
2. Формировать правильное, объективное отношение к деньгам, как предмету жизненной необходимости.
3. Воспитывать у детей начала разумного поведения в повседневных жизненных ситуациях, связанных с деньгами, оценивать их с позиции морали.

Первый этап ознакомления с деньгами «Что такое деньги». Взрослые показывают деньги (купюры, монеты). Хорошо подготовить альбом нумизмата, или приобрести журналы, книги с изображением денег. Дети узнают, что деньги бывают бумажные (купюры) и металлические (монеты). Наряду с российскими деньгами хорошо продемонстрировать деньги других стран (можно в рисунках, но иллюстрации должны изображать реальные деньги). Дети узнают, что каждая страна имеет свои деньги. Но есть деньги, которые в ходу во многих странах (доллары и евро). Рассматривают деньги, их отличие, художественное оформление, соответствующее культуре данной страны. Наши российские деньги называются рублями, мелкие – копейки.

Следующий этап: «Зачем людям деньги?». С детьми обсуждаются функции денег: их покупательная способность, необходимость для полноценной жизни детей и взрослых. Деньги откладывают, хранят в банке для ценных покупок, путешествий в другие страны.

Одной из сложных является работа по следующему этапу: «Откуда берутся деньги?». Работа с детьми в том случае направлена на формирование представлений о том, что деньги зарабатывают, они даются только трудом. Деньги нельзя красть, выпрашивать, выбрасывать.

Одним из интересных направлений в рамках, зачем нужны деньги, может быть разговор с детьми о том «Что было, когда денег не было». Дети хорошо запомнят слово «бартер», которое означает обмен чем-либо друг с другом предметами, вещами, материалами.

Работа по любому блоку программы завершает организация практической деятельности с детьми по данной теме. В частности, дети придумывают свои деньги и разрисовывают их для игр, очень любят обводить

монеты, принимают участие в ярмарках, изготавливают сувениры, меховые игрушки (т.е. результаты ручного труда) и организуют их распродажу. На вырученные деньги дети покупают, как правило, сладости и приглашают на чай своих родителей. Здесь неограниченные творческие возможности педагогов и родителей, чтобы показать функцию денег в жизни людей. Главное, при ознакомлении с деньгами, необходимо соблюдать меру. Надо донести до сознания ребенка идею, что деньги – это не главная цель жизни человека, а предмет жизненной необходимости. Деньги дают условия для развития человека, для получения образования и интересной профессии.

В методических рекомендациях в книге «Экономическое воспитание дошкольников» представлен материал по теме, кто такие богатые люди, каково их предназначение и как к ним относиться. В разделе о меценатстве и благотворительности есть рекомендации для работы по данной теме.

Логика программы такова, что все блоки по сути связаны, начиная с первого: *все взрослые работают*, чтобы было много товаров, продуктов для повседневной жизни.

За свой труд они получают *деньги*. На них покупают все, что нужно для жизни людей.

Чтобы найти нужные товары, продукты, поможет *реклама*.

Надо уметь пользоваться тем, что приобрел, так как в любую вещь вложен человеческий труд. Это завершающий блок «*Полезные навыки и привычки в быту – это тоже экономика*».

### Литература

- 1 Шатова, А.Д. Экономическое воспитание дошкольников / А.Д. Шатова. – М. : Педагогическое общество России, 2005. – 246 с.
- 2 Шатова, А.Д. Тропинка в экономику / А.Д. Шатова. – М. : Вентана-Граф, 2015. – 176 с.

## СЕКЦИЯ № 3

# ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ И ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

УДК 371.355 – 053.4

Л. В. Белоусько (Переяслав-Хмельницкий)

## ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ЭЛЕМЕНТАМ МАТЕМАТИКИ МАТЕРИАЛИЗОВАННЫМИ СРЕДСТВАМИ ОБУЧЕНИЯ

**Аннотация.** В статье подчеркивается актуальность проблемы использования материализованных средств наглядности в обучении элементам математики детей старшего дошкольного возраста. Осуществлён психолого-педагогический анализ публикаций по данной проблеме. Разработан алгоритм использования материализованных средств наглядности в обучении элементам математики старших дошкольников.

**Summary.** The topicality and the importance of problem using of materials by means visualization in studies of mathematical elements to children senior school age is emphasized in the article. Algorithm of using the materialistic means in studies of mathematical elements of senior pre-school children in a wiew of model is worked out there.

Поиск современной дошкольной педагогики ведется в направлении максимального использования собственной познавательной активности старших дошкольников. На успешность обучения дошкольников влияет содержание познавательного материала, а также форма его преподнесения, которая способна вызвать заинтересованность детей, заронить в душу ребенка семена познания. Психологами и педагогами А.В. Белошистой, Л.А. Венгера, Н.Е. Вераксы, П.Я. Гальперина, Н.Г. Граммы, В.В. Давыдова и др. отмечается совершенствование содержания, форм, методов воспитания и обучения дошкольников [1; 2; 3; 4]. Самое важное, подчеркивает П.Я. Гальперин, что обучения всегда должно быть направлено на последовательное, целенаправленное поэтапное формирование умственных (математических) действий при освоении математических категорий (формы, величины, количества и счета, ориентирование в пространстве и во времени).

Анализ исследований Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева. П.Я. Гальперина, А.В. Запорожца, В.А. Венгера и др. [2; 3; 4] по-

казывает, что процесс обучения надо организовать так, чтобы появилась собственная активность ребенка, чтобы дети могли спорить, доказывать истину, свободно общаться друг с другом. С позиции П.Я. Гальперина в процессе обучения дошкольников приоритетное значение должно принадлежать формированию особых познавательных структур. Такие обобщенные схемы действительности не только аккумулируют практический и познавательный опыт, но и являются одновременно новыми мощными орудиями мышления.

Чтобы обучение способствовало развитию мышления ребенка, необходимо использовать такие средства, которые дадут дошкольнику возможность осмыслить учебный материал. Необходима опора на значимый для ребенка материал, когда дошкольник оказывается перед противоречивым выбором, иногда делает ошибку, а затем самостоятельно исправляет ее.

Перспективными средствами обучения элементам математики старших дошкольников на современном этапе являются материализованные средства наглядности, использование которых способствует такому обучению детей, что характеризуется, прежде всего, самостоятельным поиском решения различных проблем, способствует осмысленному усвоению знаний, развитию навыков творческой деятельности, самостоятельности, активности.

Доступность для дошкольников материализованных средств наглядности была доказана в исследованиях П.Я. Гальперина, Л.А. Венгера и др. [2; 4]. В основе использования дошкольниками материализованных средств наглядности лежит принцип замещения: реальный предмет может быть замещен в деятельности детей другим предметом, изображением или знаком. Дети дошкольного возраста рано овладевают замещением объектов в игре, в изобразительной деятельности, в конструировании, в процессе освоения речи и математики. Материализованные средства наглядности успешно могут применяться в методике ознакомления дошкольников с формой, величиной, количественными и пространственными и временными отношениями.

Использование материализованных средств наглядности при обучении дошкольников элементам математике весьма перспективное:

- благодаря созданию детьми материальных конструкций, материализованными средствами наглядности (моделями, схемами, символами) абстрактные математические понятия могут быть представлены детям в доступной им конкретно-чувственной форме;

- моделирование учитывает психологические особенности ребенка дошкольного возраста (наличие развитых форм наглядно-действенного и наглядно-образного мышления, способности к замещению);

- ставит ребенка в активную позицию, стимулируя его познавательную деятельность.



Для того чтобы мотивом усвоения знаний была собственная потребность ребенка, мы продумали такую организацию обучения при использовании материализованных средств наглядности, которая:

- обеспечивала познавательный интерес и устойчивость произвольного внимания;

- давала возможность каждому ребенку соучаствовать в процессе выполнения задания другим ребенком;

- включала всех детей в процесс решения задачи;

- была подвижной и изменялась в зависимости от данного занятия.

Наше исследование, позволяет выделить основные принципиальные положения, которые были положены в основу организации обучения старших дошкольников элементам математики с использованием материализованных средств. Такое обучение, адекватное возрасту дошкольника, обеспечивало познавательную активность как на занятиях так и в повседневной жизни, в ходе разных режимных моментов и дало желаемый эффект развития. Перечислим принципы:

- использование материализованных средств в обучение старших дошкольников элементам математики должно происходить в контексте практической и игровой деятельности детей, в процессе решения детей проблемных задач;

- ребенку должны быть созданы условия для применения поисковых способов ориентировки в заданиях;

- в ходе выполнения заданий у ребенка должна возникнуть потребность иметь те или иные знания, потребность в ознакомлении с разными способами решения задач;

- воспитатель организует игровую и практическую деятельность детей, стимулирует появление поисковых способов ориентировки в заданиях и создает ситуации, где необходимо применение полученных знаний;

- в итоге воспитатель обобщает и закрепляет в слове полученный детьми опыт.

Организацию воспитательно-образовательной работы с формирования элементов математики у старших дошкольников осуществляли поэтапно, учитывая закономерность развития старших дошкольников, исходя из концепции поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина [4] и требований дошкольной педагогики и дидактики. Так, на первом этапе формировали мотивационную основу действий, закладывали отношение детей к целям и задачам предстоящего действия и содержания материала, намеченного для усвоения.

На втором этапе обеспечивали становление первичной схемы ориентировочной основы действия, система ориентиров и указаний, учет которых необходим для выполнения осваиваемого действия с требуемыми качества-

ми и в заданном диапазоне. В ходе освоения действия эта схема постоянно проверялась и уточнялась. Согласно теории П.Я. Гальперина, [4, с. 12-14] мы выделили три типа построения схемы ориентировочной основы действия и, соответственно, три типа учения. При первом типе дошкольники действовали методом проб и ошибок. При втором типе дошкольники ориентируются на полную систему ориентиров и указаний и учитывают всю систему условий правильного выполнения действия, что гарантировало безошибочность действия. Заданный диапазон его обобщенности, высокий уровень осознанности, критичности и других первичных и вторичных свойств действия. При этом схема ориентировочной основы действия либо задавалась в готовом виде, либо составлялась вместе с детьми. Объем материала, доступный для усвоения на основе такого способа задания схемы ориентировочной основы действия, варьируется. Третий тип построения схемы ориентировочной основы действия характеризуется полной ориентацией уже не на условия выполнения конкретного действия, а на принципы строения изучаемого материала, на предметные единицы, из которых он состоит, и законы их сочетания. Ориентировочная основа такого рода обеспечивает глубокий анализ изучаемого материала, формирование познавательной мотивации. В соответствии с этими требованиями обучения детей направляли на непосредственное восприятия действительности, что особенно важно в дошкольном возрасте. Ощущения, чувственное восприятие предметов и явлений окружающего мира – это первоисточники математических знаний старших дошкольников о действительности. Ощущения дают необходимый материал для образования математических представлений и понятий. Характер этих представлений, их полнота и точность зависят от степени развития сенсорных процессов у детей.

Третий этап – формирование действия в материальной (материализованной) форме. На этом этапе первостепенное значение имеют материализованные средства обучения дошкольников математике: модели, схемы, символы. Они отвечают психологическим особенностям детей, обеспечивают связь между конкретным и абстрактным, а также внешнюю опору внутренних действий, совершаемых ребенком в процессе учения, служат основой для развития понятийного мышления. Материализованные средства обучения содержат познавательную задачу, а ребенок становится перед необходимостью решить ее самостоятельно.

Мы направляли дошкольников на осуществления ориентировки, а также исполнение осваиваемого действия с опорой на внешние представленные компоненты схемы ориентировочной основы действия. Благодаря использованию материализованных средств наглядности осуществляется переход практических действий в умственный план действий. Особое

значение приобретает специальный подбор материализованных средств и, в соответствии с задачами обучения, наличия в нем познавательного содержания. Материализованные средства наглядности способствуют овладению математическим действием и должны соединяться со словесным обозначением способов работы с ними. Целесообразность этих средств на занятии определяется тем, что восприятие и действие с ними способствует не только овладению детьми знаниями, умениями и навыками, но и формируют познавательную активность, самостоятельность мышления. Оуществляется успешная подготовка детей для перехода на четвертый этап – громкая социализированная речь – опора на внешне реальные средства постепенно замещается опорой на представление во внешней речи.

Таким образом, развитие элементарных математических представлений является той областью, где при условии систематического обучения с использованием материализованных средств наглядности возможно не только дать определенную сумму знаний, умений, навыков, но и сформировать высокую познавательную активность, самостоятельность мышления, которые в дальнейшем становятся основой интеллектуальной и творческой деятельности человека.

### **Литература**

1. Белошистая, А.В. Дошкольный возраст: формирование и развитие математических способностей / А.В. Белошистая // Дошкольное воспитание. – 2000. – № 2. – С. 69–79.
2. Венгер, Л.А. Психология готовности детей к обучению в школе / Л.А. Венгер // Развитие мышления и умственное воспитание дошкольников : под ред. Н.Н. Поддякова, А.Ф. Говорковой. – М. : Педагогика, 1985. – С. 165–191.
3. Веракса, Н.Е. Роль противоречивых ситуаций в развитии мышления детей / Н.Е. Веракса // Развитие мышления и умственное воспитание дошкольников : под ред. Н.Н. Поддякова, А.Ф. Говорковой. – М. : Педагогика, 1985. – С. 50–84.
4. Гальперин, П.Я. Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий / П.Я. Гальперин, Н.Б. Талызина – М. : Москов. ун-т, 1968. – 56 с.

УДК 373.21.3

Е. В. Горбатова (Минск)

## **РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ОСНОВЕ КОМБИНИРОВАНИЯ СРЕДСТВ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности художественного восприятия детей старшего дошкольного возраста, педагогические условия и критерии оценки уровня его развития. В качестве наиболее эффективного метода развития восприятия детей представлены комбинаторные игры с художественными средствами выразительности.

**Summary.** The article discusses the artistic perception of children of senior preschool age, pedagogical conditions and criteria of an estimation of level of its development. As the most effective method of development of perception in children presents a combinatorial game with an artistic means of expression.

Художественное восприятие – способность, лежащая в основе любого художественного творчества. Развитие художественного восприятия возможно уже в дошкольном возрасте, что обусловлено рядом факторов. Во-первых, оно представляет собой целостный способ отражения мира, органичный целостному мировосприятию дошкольника. Во-вторых, развитие художественного восприятия происходит исключительно на основе опыта собственного творчества, а создание изображений является тем видом творчества, в котором ребенок данной возрастной категории проявляет максимальную активность.

В современной психологии художественное восприятие раскрывается как высшая форма восприятия, как способность, появляющаяся в результате развития общей способности к восприятию (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, Б.М. Теплов и др.).

Процесс развития художественного восприятия ребенка определяется как имеющий определенные ступени, смена которых задается изменением позиции ребенка по отношению к искусству (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец). Идея поступенности художественного развития заложена в программах по изобразительному творчеству (Б.М. Неменский, Б.П. Юсов).

Развитие способности к художественному восприятию ребенка рассматривается в работах по педагогике и психологии, прежде всего, с позиции осмысленности данного процесса. При этом авторы (В.А. Левин, Е.Г. Макарова, А.А. Мелик-Пашаев, Б.М. Неменский, Б.П. Юсов) подчеркивают необходимость сохранения и развития эмоциональности восприятия ребенка. Отмечается также необходимость развития у детей целостности восприятия, развития чувства ритма (Т.С. Комарова, А.Ф. Лобова). Важным условием развития художественного восприятия педагоги-исследователи определяют необходимость освоения ребенком средств художественной выразительности как языка искусства (Н.А. Ветлугина, Г.Г. Григорьева, Т.С. Комарова, А.А. Мелик-Пашаев, Б.М. Неменский, Н.П. Сакулина, Е.А. Флерина, Б.П. Юсов).

Характеризуя процесс развития художественного восприятия, педагоги подчеркивают также важную роль собственной практической деятельности ребенка. При реализации данного условия изобразительному творчеству не должна отводиться лишь вспомогательная роль, иллюстрирование опыта восприятия мира или произведений искусства.

Художественное восприятие не может быть в полной мере развито у ребенка дошкольного возраста, прежде всего на уровне осознанности этого

процесса. В то же время дети дошкольного возраста обладают богатыми возможностями художественно-творческого развития. Анализ психолого-педагогических исследований позволил выявить педагогические условия развития художественного восприятия детей данного возраста: 1) опора на опыт эмоционально-непосредственного восприятия; 2) осуществление художественного развития ребенка на основе естественного процесса развития изобразительной функции детского рисунка; 3) поступенность развития художественного восприятия; 4) опора в процессе обучения на собственную художественно-практическую деятельность ребенка; 5) использование игры как ведущего метода обучения.

Среди различных методов и приемов развития художественного восприятия дошкольника особое место принадлежит игре. Однако разработанные в педагогике изобразительного искусства игры являются, как правило, ролевыми, а не играми с самой изобразительной формой, что делает их недостаточно эффективными для развития восприятия ребенка в области изобразительного искусства.

Модель целенаправленного развития художественного восприятия ребенка представляет собой модель изменения типа восприятия ребенка от эмоционально-непосредственного восприятия до художественно-игрового и далее до художественно-коммуникативного. Модель имеет три ступени, фиксирующие этапы движения ребенка от игры с художественными материалами и средствами к общению на языке искусства.

Первая соответствует типу восприятия, которое в психолого-педагогической литературе приобрело название эмоционально-непосредственного или наивно-реалистического восприятия. Для данного типа восприятия характерны: эмоциональность переживания реальности и произведений искусства, непосредственность этого переживания, отношение к художественным материалам и средствам как средствам изображения предметов и событий. Основное педагогическое средство на данной ступени – манипуляция и игра с художественными материалами и средствами изображения. Основные приобретения ребенка на данной ступени – открытие изобразительных возможностей художественных средств, открытие сюжетного изображения.

Вторая ступень – изобразительно-выразительная, для нее характерны: эмоциональность переживания, отношение к художественным материалам как к средствам изображения и средствам игры. Основные педагогические средства на данной ступени – игра с ритмической организацией элементов художественной формы, создание изображений на основе ритмически организованной формы. Основные приобретения ребенка на данной ступени – открытие выразительных возможностей элементов языка искусства, открытие автора в себе, диалога в совместной с педагогом деятельности.

Третья ступень – коммуникативная, соответствует художественно-коммуникативному восприятию. Для него характерны: эмоциональность переживания, отношение к языку искусства как к средству создания собственного образа мира и средству художественного общения. Основные педагогические средства на данной ступени – творчество на основе собственного композиционного замысла, эксперимент со структурой художественных произведений. Основные приобретения ребенка на данной ступени – открытие языка искусства как принципа организации восприятия; освоение этапов соотношения своей позиции с авторской, своей и авторской позиций с иными, существующими в культуре, освоение целостной структуры восприятия.

В качестве критериев оценки уровня развития художественного восприятия детей выступают следующие:

1. Эмоциональность, которая оценивается по выразительности рисунков детей, увлеченности ребенка процессом изобразительной деятельности, активности участия в обсуждении рисунков.

2. Ассоциативность восприятия. В качестве показателей данного свойства рассматривается количество ассоциаций, гибкость построения графического образа, оригинальность ассоциативных образов.

3. Ритмическая упорядоченность образов восприятия оценивается по сложности ритмической структуры рисунков ребенка. В качестве показателей используются следующие: сложность ритма пятен (или линий) в рисунке, сложность тонального решения, сложность цветового решения.

4. Осмысленность художественного восприятия дошкольника определяется как способность осмыслить, вербализовать свои переживания, определяя их уникальность, при восприятии упражнений и композиций. В качестве показателей – использование художественных средств ребенком при создании рисунков и словесная оценка ребенком средств выразительности при восприятии своих работ.

Развитие художественного восприятия старших дошкольников эффективно на основе использования комбинаторных игр с художественными средствами выразительности. Играя с изобразительными средствами, ребенок открывает их выразительные возможности. При этом педагог реализует единство учебных и игровых задач. Особенность образовательного процесса – процесс освоения выразительных средств осуществляется на основе игры с абстрактной формой. Последовательность развития художественного восприятия средствами комбинаторных игр следующая: открытие изобразительных возможностей художественных средств и приемов ритмической организации формы, открытие выразительных возможностей художественных средств, открытие автора в себе.

В комбинаторных играх материалом игры становятся элементы языка изобразительного искусства: цвет, линия различного характера, пятно,

штрих, масштаб, контраст, нюанс. А правилами игры приемы ритмизации пластической формы (композиционные средства изобразительного искусства). Игровые действия в комбинаторных играх представляют собой свободную манипуляцию отдельных элементов формы, их комбинирование. В то же время осуществляется естественное развитие изобразительной функции детского рисунка, происходит опора на собственную художественную практику, использование игры как ведущего метода обучения. Дети осваивают ритмичную организацию пространства: повторы элементов, чередование элементов, группировка элементов, изменение направления элементов. Выполняют построение цепочки ассоциаций, создают композиции на основе открытых возможностей художественных средств. В процессе этого ребенок подчиняет свои действия не столько логике задуманной конструкции, сколько внутреннему эстетическому чувству, определяет предпочтения формы, цвета, ритма. Например, упражнение с волнистыми линиями задается как игра, в которой ребенок придумывает разный характер волнистых линий и чередует светлотные оттенки одного цвета, используя прием растяжки. Угадывая свои зрительные впечатления в абстрактных конструкциях, ребенок открывает сначала изобразительные, а затем и выразительные возможности отдельных элементов языка изобразительного искусства.

Игра со средствами выразительности изобразительного искусства не только создает условия для открытия ребенком их выразительных возможностей, но и позволяет формировать процесс его художественного восприятия.

### **Литература**

1. Григорьева, Г.Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности / Г.Г. Григорьева. – М. : Академия, 1999. – 289 с.
2. Казакова, Т.Г. Теория и методика развития детского изобразительного творчества / Т.Г. Казакова. – М. : Гуманитар. Изд. Центр ВЛАДОС, 2006. – 255 с.
3. Калинина, Т.В. Педагогические условия развития художественного восприятия детей / Т.В. Калинина // Теория и практика образования в период детства: сб. ст. / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2003. – С. 28–34.

УДК 372.046

С. Д. Демьяненко (Переяслав-Хмельницкий)

## **РЕФЛЕКСИЯ ЯЗЫКА ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Аннотация.** В статье рассмотрены примеры рефлексии языка, которые свидетельствуют о постепенном осознании детьми старшего дошкольного возраста языкового материала. Выделены особенности дифференцирования детьми языковых категорий в результате рефлексии над речью.

**Summary.** The article reviewed examples of reflection of language, which indicate a gradual awareness of children school age language material. The features differentiating the children of linguistic categories as a result of reflection on the speech.

Рефлексия языка является многоаспектной проблемой в современной лингвистической науке. Существует рефлексия «спонтанная» и «произвольная» (А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев). У дошкольников спонтанная рефлексия над языком проявляется многопланово (С.Н. Цейтлин) как результат наблюдения и неосознанного обобщения языка своей собственной речи. Одним из специфических, особых проявлений языковой рефлексии у детей дошкольного возраста является их стремление дифференцировать языковые категории, причина этого – восприятие терминологии, которую употребляют взрослые, но не раскрывают ее значение. В нашем исследовании рефлексия над языком изучалась исходя из высказываний детей о звуке, слове, предложении. Изучая особенности языковых понятий у детей, одновременно наблюдали за проявлениями языковой рефлексии. Высказывания детей о том, что такое звук, слово, предложение – это и есть элементы рефлексии.

Становлению языковых понятий детей 5-7 лет в процессе обучения посвящали свои исследования Л. Айдарова, Л. Божович, Л. Выготский, Д. Эльконин, С. Жуйков, Л. Журова, С. Карпова, И. Колобова, Н. Менчинская, Т. Тульviste и др. Они акцентировали свое внимание на том, что ускоренное «развитие метаязыковых процессов» (Т. Тульviste), которое вызвано современными социальными условиями, имеет место у детей с четвертого по восьмой годы жизни и порождает возникновение у них рефлексии речи. Возможность объективации детьми собственной речи внешне проявляется в том, что ребенок оперирует терминами грамматики (предложение, словосочетание и др.), соотнося с ними соответствующие речевые реалии, то есть, понимая определенным образом значения слов-терминов. Таким образом, в сознании дошкольников происходит объективное первичное отображение окружающей действительности, в частности языковой.

В процессе исследования изучали детские высказывания о языковых единицах: определяли полноту осмысления понятий (осмысленное, неосмысленное); характер осмысления понятий с присущими знаниями (имплицитные, эксплицитные); умения детей адекватно отображать понятия в речевой практике; вычленять существенные признаки языковых понятий; отличать языковые единицы в потоке речи; умения объективировать язык, подбирать языковые средства, контролировать речь.

Полученные результаты исследования детских высказываний о языковом понятии «звук» свидетельствуют о том, что дети, объясняясь, связывали языковое понятие с процессом речи и восприятия звуков (исследования проводились на украиноязычных детях пяти лет).



Понимание понятия «звук» образовалось в результате восприятия и отождествления звуков речи; некоторые дети отождествляли его со словом, предложением: «Звук – це слова». Такие высказывания свидетельствуют об отсутствии у детей спонтанной рефлексии над языком. Результаты исследований свидетельствуют, что дети в большинстве случаев называли гласные звуки. Некоторые связывали услышанный звук с реальным действием определенных существ, предметов, в течение которого возникает звучание, что воспринимается звуковым анализатором ребенка: «ко-ко-ко», «няв-няв», «ля-ля-ля», «др-р-р», «дз-з-з», «А-у-у». Приведенные примеры ответов детей свидетельствуют о материально выраженной звуковой осмысленной форме усвоения языковой действительности (эксплицитные знания). Ответы детей: «Знаю звуки [а], [о]», которые сопровождались артикуляционным, выразительным произношением, характеризуются присущими им материально невыраженными знаниями, которые являются результатом практических действий детей, неосознанного усвоения языка (имплицитные знания). В процессе опроса стало ясно, что в основном, дошкольники не отличали буквы и звуки, гласные и согласные, в большинстве случаев называли гласные звуки. Подбирая доказательства, дошкольники перечисляли только отдельные чувственные признаки, которые связывали со словом-термином «звук». В ходе опроса не установлено лингвистическое понимание понятия «звук» старшими дошкольниками. Полученные ответы детей свидетельствуют о наличии у них понимания понятия «звук» на «житейском» уровне. Приведенные высказывания детей свидетельствуют о спонтанном овладении и образовании языкового понятия «звук» в практической деятельности, в непосредственном общении с окружающими, который все же остается неосознанным. Высказывания детей сложились спонтанно вследствие неосознанного восприятия ребенком бессистемных и лингвистически неорганизованных знаний, проведения некорректной метаязыковой работы воспитателя с детьми, субъективного лингвистического опыта ребенка. Зафиксированные ответы свидетельствуют о том, что слово «звук» ассоциируется у детей с воспринятой протяженностью звучания или с повторением, с подражанием услышанных протяжных звучаний или самостоятельным отображением собственного опыта восприятия слуховым анализатором звуков окружающей среды. Дети также ссылаются на собственный опыт не членимого восприятия звуков. В результате исследования установлено, что подавляющее большинство детей не объективируют языковые единицы как явление лингвистического мира, не понимают знаковую природу языка, «сливают» языковые единицы и соответствующие им реалии материального мира.

Исследования детских высказываний о языковом понятии «слово» свидетельствуют о том, что дети называли наглядные признаки, которые

были характерные для понятия. Старшие дошкольники связывали термин «слово» с процессом речи, с количественным признаком, выдавали их за реальные предметы, показывая на стол, карандаш, книжку. В исследовании высказываний детей о слове установлено, что дети не объективируют его, как лингвистическую действительность, не вычленяют слова как названия предметов. Слова для них «прозрачны», дошкольники рассматривают их как материальный предмет, не понимая при этом что слова – единицы языка. Дети оперируют не единицами языка (словами), а единицами смысла (предметами). В исследовании также зафиксированы высказывания детей о слове, где дети не объединяли предмет и слово в единое целое, не проявляли феномена «прозрачности слова», старались ввести термин «слово» в систему языковых понятий и отнести к категории речи (речь и восприятие языка). Проявлялась спонтанная рефлексия над речью, стремление объективировать данную единицу языка. Некоторые дети, которые с термином «слово» вспоминали конкретную ситуацию, предмет, названный лексемой «слово», или механически повторяли заученные на занятиях фразы, значение которых они не понимают. Таким суждениям их учили взрослые, которые не заботятся о связи такой работы с речевым опытом детей, с опорой на рефлекссию над их собственным индивидуальным опытом, проявление которой очевидно в детских суждениях. Эти высказывания – собственные, спонтанные наблюдения детей над речью; их самостоятельные, эмпирические обобщения; «житейские» понятия, которые базируются на неосознанном, спонтанном, произвольному анализу речи. Некоторые ответы детей свидетельствуют о том, что дошкольники неосознанно вводили термин «слово» в систему иерархически построенных абстрактных связей. В процессе наблюдения за речевой и языковой работой воспитателя с детьми на занятиях и в повседневной работе, заметили, что взрослые дошкольникам предлагали назвать языковую единицу «слово», семантических особенностей которой они совсем не знают, но постоянно слышат термин «слово». Дети понимают, что слово – часть речи, однако начало и окончание слова определить затрудняются. Таким образом, дошкольники спонтанным, интуитивным, ассоциативным путем связывают языковые единицы с речью. В результате у них сложилось самостоятельное суждение, что услышанный или произнесенный поток речи – это слова и звуки. Причем границы и признаки слов и звуков дети определяют самостоятельно.

Исследования так же показали, что у дошкольников преобладает наглядно-действенное содержание слова. Некоторые высказывания детей о том, как они определили слово, свидетельствуют, что свое объяснение они поясняли смысловыми признаками: «Бо сказав, і все зрозуміло. Це – чашка з ведмедиком». Наблюдения также свидетельствуют о том, что дошкольни-

ки не имеют достаточно стойких умений адекватно использовать понятие «слово» в речевой практике.

Проверяя, умеют ли дети контролировать свою речь, использовали метод наблюдения за речевой деятельностью дошкольников. Было зафиксировано, что большинство детей практически не контролирует свою речь. Определенные признаки контроля над собственной речью и речью сверстников отображены в примерах: «Не так, не так, я знаю як», «Іра не правильно назвала слова, це не слова», «Це не звук, я помилився». Составляя рассказ, дети останавливались, возвращались к предыдущему, ошибочно произнесенному слову или словосочетанию, исправляли его или заменяли слова другими (не всегда правильно); самостоятельно перестраивали составленные предложения, останавливались, задумывались, как лучше высказаться в процессе построения рассказа. Чаще дети контролируют смысл речи, реже – конкретные грамматические ошибки.

Таким образом, анализ высказываний дошкольников показал, что имеющиеся у детей представления о языковых понятиях основываются на спонтанной рефлексии речи, самостоятельных наблюдениях и обобщениях над языком в процессе речи и аудирования, на случайных ассоциациях, количественных признаках, знаниях, которые дети получали на занятиях в дошкольных учреждениях. В результате исследования была получена группа языковых понятий как результат естественного развития у детей спонтанной рефлексии над речью и первичной, неуправляемой со стороны взрослых объективации языка, что вызвано разными условиями, которые способствовали общему психическому развитию детей.

### Литература

1. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – 289 с.
2. Рубинштейн, С.Л. К вопросу о языке, речи, мышлении / С.Л. Рубинштейн // Вопросы языкознания. – 1957. – № 2. – С. 18–29
3. Сохин, Ф.А. Осознание речи старшими дошкольниками / Ф.А. Сохин // Подготовка детей к школе в детском саду. – М. : Просвещение, 1978. – С. 50–56.

УДК 372.141

Д. Н. Дубинина (Минск)

## ОРГАНИЗАЦИЯ И ПЛАНИРОВАНИЕ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА СПЕЦИАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЯХ

**Аннотация.** В статье отмечается, что одной из основных единиц педагогического процесса являются специальные речевые занятия. Специальные речевые занятия вы-

ступают как форма совместной деятельности педагога и детей, которая планируется и целенаправленно организуется педагогом с целью решения задач речевого и лингвистического развития воспитанников.

**Summary.** The article notes that one of the main units of the pedagogical process is the educational situation in the special speech classes. Special speech classes act as a form of joint activity of the teacher and the children, which is planned and organized by a teacher specifically to meet the challenges of speech and linguistic development of pupils.

Оптимальная организация работы по развитию речи детей в учреждении дошкольного образования возможна при условии ее обязательного планирования. Как отмечают российские исследователи, А.М. Вербенец, О.В. Солнцева, О.Н. Сомкова, основной функцией планирования является обеспечение системности и качества образовательного процесса, преемственности в развитии и образовании на разных ступенях дошкольного возраста, а также внутри каждой возрастной группы.

Планирование вопросов лингвистического и речевого развития детей дошкольного возраста предполагает организацию как систематической работы со всеми воспитанниками, так и обеспечение индивидуально-личностного подхода к речевому развитию каждого из них.

В современных условиях, в рамках комплексно-тематического подхода к планированию и организации работы в учреждении дошкольного образования, реализация задач развития речи предполагает три варианта использования метода проектов: 1) специальные тематические проекты по речевому развитию (монопроекты); 2) интеграция задач развития общения и речи в тематические монопроекты по другим образовательным областям; 3) межпредметные интегрированные проекты [3].

В учреждениях дошкольного образования нашей страны в основном планируются и организуются специальные тематические проекты по речевому развитию детей (монопроекты), которые направлены на комплексное решение основных задач образовательной области «Развитие речи и культура общения» учебной программы дошкольного образования.

В рамках монопроекта речевое развитие воспитанников учреждения дошкольного образования осуществляется на специальных занятиях и направлено на овладение речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха.

Специальные занятия по речевому развитию детей дошкольного возраста выступают как форма совместной деятельности педагога и детей, которая планируется и целенаправленно организуется педагогом с целью решения задач речевого и лингвистического развития воспитанников.

В основе планирования специальных речевых занятий лежат следующие принципы: обязательное выполнение образовательной области «Развитие речи и культура общения» учебной программы дошкольного образования; решение задач всестороннего речевого развития ребенка; взаимосвязь речевой работы со всеми другими разделами образовательного процесса; отбор содержания и методов работы на основе учета возрастных особенностей детей, учет уже достигнутого уровня детской речи, индивидуальный подход к детям, особенно с временным отставанием речи; постепенное усложнение содержания, методов и приемов; использование повторности в работе; систематичность в работе, выражающаяся в еженедельном охвате всех основных задач развития речи, в упорядоченном распределении содержания работы с детьми в течение недели, месяца; в отсутствии длительных интервалов в формировании речевых навыков; реальность и конкретность, учет местных условий, окружения учреждения дошкольного образования, современных общественных событий.

В соответствии с принципом систематичности специальные речевые занятия, являющиеся основной единицей образовательного процесса, планируются на едином тематическом содержании с комплексным решением нескольких программных речевых задач и использованием различных методов обучения (В.И. Яшина, О.С. Ушакова).

Комплексность – основной принцип планирования. Предусмотренные для выполнения речевые задачи реализуются не изолированно друг от друга, а в комплексе, в связи между собой и в связи с другими воспитательными задачами (О.С. Ушакова).

Специально организованное развитие речи детей дошкольного возраста определено в календарном плане темами занятий, основными задачами их проведения и материалом, необходимым для решения поставленных задач. Здесь же указываются страницы пособия, где отражена методика проведения занятий. Молодые специалисты-педагоги в календарном плане указывают методы и приемы проведения занятий.

В соответствии с задачами развития речи педагог самостоятельно выбирает содержание и методы проведения занятий, обеспечивая их плановость и разнообразие. Планирование методов и приемов работы с детьми зависит от вида работы и цели занятий (сформировать новые умения, закрепить умения, активизировать представления).

Единое содержание занятий обеспечивается тем, что в их основе лежит один из видов монологического рассказывания. На тематических занятиях задания по связной речи органично сочетаются с фонетическими, лексическими и грамматическими упражнениями, переход от одной части занятия к другой происходит естественно, живо и эмоционально.

Образовательные задания в программном содержании формулируются как конкретные требования к речевому развитию детей.

Например, связная речь – развивать умение детей составлять рассказ по картине «Зимние забавы»; словарная работа и грамматика – способствовать развитию умения детей подбирать определения к словам «зима», «снег», упражнять их в согласовании прилагательных и существительных в роде; звуковая культура речи – отрабатывать у воспитанников четкое произношение свистящих звуков, упражнять в подборе слов похожих по звучанию и т.д.

Планируя ход занятий, педагог определяет методические приемы, которые в большей степени соответствуют возрасту детей, новизне и узнаваемости материала, сложности выполнения определенной задачи, очередности ее введения.

При планировании очень важно предусмотреть повторность материала. Повторение одного и того же содержания можно организовать по-разному. Наиболее ценным считается такой путь организации занятий по повторению, когда усвоенный материал не переносится в неизменном виде с одних занятий на другие, а разумно усложняется, благодаря введению новых дополнительных задач.

Так, для формирования у детей навыков составления рассказов разного вида, занятия по развитию речи в календарном плане педагога могут быть распределены следующим образом: первая неделя – пересказ сказки или короткого рассказа; вторая неделя – повествование по картине или составление рассказа по игрушке (игрушках); третья неделя – описание игрушки или предмета, описание пейзажа (натюрморта); четвертая неделя – в зависимости от возраста детей, чередуются составление рассказов из коллективного (личного) опыта, творческое рассказывание. На этих занятиях решаются все речевые задачи, которые подчиняются единой цели – развитию связной речи; освоению всех компонентов устной речи и культуры общения.

Речевое и лингвистическое развитие детей в нашей стране осуществляется в ситуации близкородственного двуязычия. Данное обстоятельство является основанием для планирования и проведения один раз в неделю, начиная со средней группы, занятий по обучению детей белорусскому языку в учреждениях дошкольного образования с русским языком воспитания и обучения и русскому языку в учреждениях дошкольного образования с белорусским языком воспитания и обучения.

Речь и общение сопровождают все другие виды деятельности детей (игровую, трудовую, познавательно-исследовательскую, продуктивную, музыкально-художественную, чтение) и являются их неотъемлемой частью. Поэтому у воспитателя имеются огромные возможности для постоянной работы над развитием речи детей в рамках любого межпредметного проекта.

## Литература

1. Алексеева, М.М. Теория и методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с.
2. Боброва, Ю.О. Речевое развитие дошкольников в проектной деятельности / Ю.О. Боброва, Н.И. Левшина // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 7-2. – С. 7–8.
3. Сомкова, О.Н. Новые подходы к организации работы по развитию речи детей дошкольного возраста / О.Н. Сомкова // Детский сад: теория и практика. – 2012. – № 3. – С. 6–17.

УДК 159.954-053.4

В. В. Иванова (Мукачево)

### ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ВОЗРАСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

**Аннотация.** Подано теоретический анализ развития познавательной сферы в старшем дошкольном возрасте. Проанализированы подходы и результаты исследования различных авторов, что толкуют проблему творческого мышления, творческих способностей в дошкольном возрасте. Рассмотрены различные направления проблемы творческого мышления: диагностический и развивающий.

**Summary.** Posted theoretical analysis of cognitive sphere of the senior preschool age. Approaches and results of studies of various authors,, that interpret the problem of creative thinking, creative abilities in the preschool years. Different areas of creative thinking problems: diagnostic and develop.

Главной закономерностью детского развития является стадийность, характеризующаяся изменением ведущей деятельности, социальной ситуации развития, а ее результатом являются новообразования. Каждый возрастной период является сенситивным для развития определенных психических функций, личностных черт.

Согласно подходу Д.Б. Эльконина, ребенок усваивает мир предметов и отношений, и с помощью этого у него формируется интеллектуально-познавательная и мотивационно-потребностная сферы.

В дошкольном возрасте ребенок через сюжетно-ролевую игру усваивает окружающий предметный мир и мир отношений, развивая все психические функции: восприятие, мышление, речь, воображение, личностные черты, эмоционально-волевую и мотивационно-потребностную сферы. Через эмоциональную включенность в окружающую действительность закладываются ценностные, нравственные основы мотивационной структуры личности, определяет доминирующие мотивы и направленность личности.

Характеризуя дошкольный период, А.Н. Леонтьев рассматривает его как период первоначального фактического состава личности, когда поведением ребенка начинает управлять система подчиненных мотивов, и определяет все ее развитие [6]. Продолжая эти рассуждения А.Н. Леонтьева, Л.И. Божович говорит об устойчивой внеситуативной их подчиненности. На верхней ступеньке иерархии находятся специфически человеческие мотивы, которые опосредуются прежде всего образцами поведения и деятельности взрослых, их отношениями, социальными нормами.

У дошкольника происходит формирование самооценки, которая имеет в основе собственную оценку успешности своих действий, оценку окружающих, одобрения родителей.

Первые исследования творческого мышления и креативности осуществлены Е.П. Торренсом с целью обоснования надежности и валидности тестов креативности. Результаты исследования были положены в основу совершенствования начальных вариантов тестов. Вместе с тем, было установлено, что не существует значимой корреляции между высокими показателями креативности и творческими достижениями.

После этого лонгитюдные исследования применялись многочисленными исследователями для проверки учебных программ, в том числе и для одаренных детей (Д.Б. Богоявленская, В.Н. Дружинин, О.М. Дьяченко, Н.С. Лейтес, О.М. Матюшкин, О.И. Щебланова и др.).

Существует значительное количество подходов, которые толкуют проблему творческого мышления, творческих способностей в дошкольном возрасте. Общей тенденцией в исследовании проблемы творчества является полимодальный подход к пониманию природы творческого мышления, что реализуется в исследовании различных качеств личности: интеллекта, креативности, мотивационной сферы. Но практически во всех концепциях существует понимание творческого мышления как способности к порождению идей и исследования его с точки зрения оригинальности и нестандартности конечного продукта.

Каждый концептуальный подход к проблеме творчества пытается выявить сенситивные периоды для развития творческого мышления. Многие говорят о возрастных факторах креативности, «возрастной одаренности» (Н.С. Лейтес), понимая при этом переходный характер этого образования. Одаренность в этом случае понимается как опережение развития, «перескакивание» на следующий возрастной период. Преимущество в исследованиях отдается изучению признаков одаренности, которые Н.С. Лейтес видит в выявлении индивидуальных черт интеллекта [4; 5].

Исследователи считают, что творчество необходимо исследовать с учетом возраста ребенка (О.М. Дьяченко, В.С. Юркевич, Л.А. Венгер).



О.Е. Кравцова считает, что творчество является скорее особенностью психического развития детей дошкольного возраста, чем их индивидуальной характеристикой [3].

Л.А. Венгер рассматривает творческие способности как компонент общей одаренности рядом с умственными способностями и познавательной активностью. Главной составляющей по его мнению, является умственные способности, которые в дошкольном возрасте формируются через наглядное моделирование и способность к символизации. Творчество в большей степени проявляется в продуктивном воображении.

Н.Е. Веракса понимает творческий продукт как новый относительно имеющихся знаний, а творчество – через механизм диалектического мышления. Последнее он считает «родовым и универсальным». Участие диалектического мышления в творческом процессе автор обосновывает при анализе преобразований в детских рисунках, рассматривая творческий продукт с точки зрения «необычности» [1].

Первые проявления творческого мышления толкуются в зависимости от концептуального подхода. В частности, Е.П. Торренс считал, что креативность можно обнаружить после 5 лет. Литературное творчество, по мнению Е.А. Корсунского, оказывается в воображении, языковых способностях и чувстве формы и проявляется в 5 лет. Богатое воображение, по мнению исследователя, является главной характеристикой творчества в детстве, особенно в 3-5 лет.

М.Е. Богоявленская считает, что о творческих способностях можно судить на основе эвристического уровня интеллектуальной активности (ИА) уже с 6 лет. Появление интеллектуальной активности в 6 лет свидетельствует о том, что ребенок значительно опережает свое развитие, поскольку ИА является новообразованием школьного периода. Поскольку динамика ИА наблюдается и у студентов, то исследовательница не устанавливает верхнюю границу ее развития [8].

Несколько иные данные получили О.М. Дьяченко и А.И. Кирилова. По их мнению, высокий уровень развития креативности наблюдается в 3 и в 6 лет, а в 4-5 лет наблюдается определенный спад в развитии креативности. Согласно периодизации психического развития Д.Б. Эльконина, эти данные свидетельствуют о том, что уровень оригинальности как показатель развития воображения повышается в периоды, где преобладает система отношений «ребенок – общественный предмет» (3 года), и снижается в периоды, когда преобладает система отношений «ребенок – общественный взрослый» (6 лет). Это противоречит мнению о том, что воображение развивается в игре, но соотносится с данными О.М. Дьяченко и А.И. Кириловой [3].

Ролевая игра зарождается в 3 года и ее функция заключается в усвоении социальных ролей и социальных норм. В игре ребенок моделирует отношения между людьми, приближающий его к реальности. Поэтому в 4-6 лет происходит спад оригинальности.

Несколько иные данные были получены в исследовании В.Н. Дружинина и Н.В. Хазратовой [2]. Возраст 3-5 лет определяется ими как наиболее чувствительный для развития творческих способностей, причем каждый год является чувствительным для развития тех или иных психических свойств. В 3 года наиболее чувствительна к изменениям мотивационно-личностная сфера, в 4 года – мотивационно-личностная сфера и продуктивный показатель креативности, в 6 лет – только продуктивный показатель креативности. Спад творческих проявлений до 6 лет (при активизации умственной активности) считается следствием уменьшения роли неосознаваемого в регуляции поведения, а также рост критичности и благоразумия в сознании ребенка [2].

В этом возрасте происходит рост критичности и благоразумия, что может негативно влиять на проявления креативности. Но как черты интеллектуального процесса они необходимы для адекватности творческого продукта. Вместе с тем чрезмерная критичность негативно влияет на творческий процесс, особенно тогда, когда она оказывается в страхе ошибиться.

Некоторые авторы отходят от традиционного подхода в формировании творческого мышления путем использования творческих тренингов. Креативность изучают в ее связи с различными сферами личности: мотивационно-смысловой, эмоциональной (В.Н. Дружинин, О.Л. Баршникова, Л.Ф. Блинова), а также изучение влияния факторов среды на ее развитие (В.Н. Дружинин, М.С. Семилеткина).

Проблема творческого мышления в психологии в настоящее время имеет два направления: диагностический и развивающий. Развивающие программы предусматривают создание условий для проявления творческого мышления детей (К. Роджерс, 1961; Смит, 1983; С.Л. Новоселова, В.Н. Дружинин). Влияние среды на развитие творческого мышления признается многими исследователями. Это, в частности, гармоничные отношения между родителями, наличие творческого мышления у родителей как образец для подражания, творческая атмосфера в семье, предоставления ребенку независимости и возможности развиваться в собственном темпе. И, наоборот, конфликтные отношения в семье, отсутствие творческой атмосферы, ожидания достижений от ребенка блокируют развитие творческого мышления.

Развивающие программы используют направленное воздействие на ребенка с целью формирования у них творческого мышления (В.О. Моля-

ко, Е.П. Торренс, Дж. Рензулли, Р. Стернберг, К.А. Хеллер, Л.А. Парамонов, С.М. Чурбанова, А.М. Страунинг).

Некоторые авторы пытаются развивать творческое мышление путем использования тренинга продуктивного воображения. Исследования в этом направлении были выполнены в рамках теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина. В частности, С.М. Чурбанова предложила специальный метод «Волшебные окошки», который позволяет повысить производительность в решении дивергентных задач. Он заключается в создании определенных условий, которые позволяют организовать опыт ребенка (пространственный, визуальный, перцептивный, эмоциональный и т.д.) [7].

Такой тренинг создает предпосылки для упорядочения хаотической мысли ребенка, что, в свою очередь, способствует возникновению феномена производительности.

Зарубежные исследователи уделяют также внимание и созданию определенной среды. Так, С.Л. Новоселова говорит о необходимости использования «предметно-развивающей среды», а К. Роджерс предупреждает об опасности его форсирования. В.Н. Дружинин и Н.В. Хазратова пытаются развивать творческие способности путем организации жизни ребенка в нерегламентированной среде, получили рост невротизации детей (повышение агрессивности, сенситивности, колебания эмоциональных состояний, репрессивности) [2]. Вывод исследователей сводится к следующему: нецелесообразно развивать креативность, поскольку это приводит к дезадаптации личности, а жизнь ребенка в дошкольном возрасте требует регламентации.

Ценность исследования Н.В. Хазратовой заключается в оригинальности методов исследования. Вслед за ней М.С. Семилеткина диагностирует креативность с помощью модели сюжетно-ролевой игры: анализируя использование предметов-заместителей, модификацию сюжета. Креативным признается уровень постановки проблемы, которая развивает сюжет игры. Поскольку игра является ведущей деятельностью дошкольного периода, то этот подход можно считать плодотворным. Вместе с тем, следует задуматься над тем, что с помощью игры ребенок, прежде всего, овладевает социальными отношениями, усваивает социальные нормы и учится владеть собой (произвольность). Ребенок должен усваивать стандартные нормы, присущие тем или иным социальным ролям, в игре. Кроме того, в игре развиваются все психические функции ребенка, но они выступают как «побочные» продукты игры.

В игре преобладает эмоциональный, а не рациональный компонент. Поэтому игра является средством моделирования и переживания внутренних конфликтов, эмоциональных переживаний, то есть действия игры раз-

ворачиваются совсем по другому сценарию и законами, чем творческая деятельность.

Исследуя игру, авторы используют процедуру оценки оригинальности, включая качественный анализ ответов детей. Они применяют «смысловый критерий» для выделения оригинальных ассоциаций от стандартных или девиантных.

Исследование И.А. Бурлаковой свидетельствует о том, что высокий уровень творческого воображения и образного мышления сочетается с относительно низким уровнем развития способности к логическому мышлению и познавательной активности. Образовательная развивающая программа повышает все показатели в целом по группе, но их соотношение остается постоянным. У одаренных детей, имевших высокий уровень развития логического мышления и познавательной активности к формирующему эксперименту, и средним уровнем развития наглядно-образного мышления и воображения после формирующего эксперимента, происходит выравнивание показателей, то есть повышаются показатели наглядно-образного мышления и воображения. Распределение основных компонентов познавательного развития у обычных детей свидетельствует о большей успешности в сфере воображения и образного мышления, что типично для развития ребенка в дошкольном возрасте.

Рассмотренные исследования свидетельствуют о том, что феномен креативности является вторичным относительно интеллекта. Поэтому творческое мышление и воображение могут быть сформированы только на базе нормального интеллектуального развития.

Таким образом, изучая творческое мышление и творческие способности, исследователи указывают на нестабильность, динамику в развитии этих феноменов в детском возрасте, о сложности прогноза через гетерохронность психического развития, часто понимая под этими феноменами прежде всего интеллектуальное развитие.

### Литература

1. Веракса, Н.Е. Диалектическое мышление и творчество / Н.Е. Веракса // Вопросы психологии. – 1990. – № 4. – С. 5–14
2. Дружинин, В.Н. Экспериментальное исследование формирующего влияния микро-среды на креативность / В.Н. Дружинин, Н.В. Хазратова // Психологический журнал. – Т. 14. – 1994. – № 4. – С. 29–33.
3. Дьяченко, О.М. О некоторых способностях развития воображения у детей дошкольного возраста / О.М. Дьяченко, А.И. Кирилова // Вопросы психологии. – 1980. – № 2. – С. 107–114.
4. Лейтес, Н.С. Способности и одаренность в детские годы / Н.С. Лейтес. – М.: Знание, 1984. – 36 с.
5. Лейтес, Н.С. Ранние проявления одаренности / Н.С. Лейтес // Вопросы психологии. – 1988. – № 4. – С. 98–107.

6. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 300 с.
7. Обухова, Л.Ф. Развитие дивергентного мышления в детском возрасте / Л.Ф. Обухова, С.М. Чурбанова – М. : МГУ, 1994. – 80 с.
8. Основные современные концепции творчества и одаренности [под ред. Д.Б. Богоявленской]. – М. : Молодая гвардия, 1997. – 416 с.

УДК 376.36

Н. В. Ильинич, В. В. Куликова (Могилев)

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ К ШКОЛЕ: ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ**

**Аннотация.** В статье анализируется проблема психологической подготовки детей с нарушениями речи к школе. Рассматриваются особенности работы по психологической коррекции в зависимости от структуры речевого дефекта ребёнка.

**Summary.** The article analyzes the problem of psychological preparation of children with speech disorders to school. Discusses especially the work of psychological correction depending on the structure of the speech defect of the child.

Как показывает практика, многие проблемы детей с нарушениями речи нужно решать не в школьном, а дошкольном возрасте. Чем лучше была проведена психолого-педагогическая коррекционная работа в дошкольном возрасте, тем меньше проблем возникает у ребёнка при освоении учебной программы в школе.

Для наиболее успешного обучения в школе, ребёнку, поступающему в неё, необходима зрелость следующих психических функций:

- моторные функции (кинестетические и кинетические на уровне общей моторики, моторики руки и артикуляционного аппарата);
- пространственные функции (лево-правосторонняя ориентировка, пространственный анализ и синтез, понимание и воспроизведение пространственных отношений в речи);
- речевые функции (фонетико-фонематические и лексико-грамматические);
- мнемические функции (слухо-речевая и зрительная память);
- интеллектуальные функции (использование мыслительных операций анализа, синтеза, аналогии, обобщения, абстракции на наглядном и наглядно-словесном уровне);
- эмоционально-волевые функции (контроль над эмоциями, способность к саморегуляции);

- личностные функции (самостоятельность и способность адекватно выражать своё Я);
- социально-психологические функции (реализация норм социального поведения).

Дети с нарушениями речи, как правило, нуждаются в специальном развитии указанных функций, к сведению к минимуму, имеющих у них природных и приобретённых на ранних этапах развития дефектов.

Психокоррекционная работа по подготовке к школе детей с нарушениями речи имеет свою специфику в зависимости от структуры речевого дефекта.

При *алалии* нарушения речи у ребёнка носят системный характер. Из-за нарушений корковых отделов речевой системы мозга у детей не формируются все языковые средства: фонематические, лексические, грамматические, семантические. Страдает мотивационно-побудительный уровень порождения речи. Отмечаются недостатки в эмоционально-волевой и познавательной сферах. Комплекс нарушений аффективного и когнитивного развития в свою очередь препятствует становлению у таких детей полноценных коммуникативных связей с окружающими, затрудняет контакты со взрослыми, может приводить к изоляции в коллективе сверстников. В связи с этим требуется специальная работа по коррекции и развитию всех компонентов речевой деятельности, познавательной и коммуникативной сферы в целях оптимальной и эффективной адаптации детей с тяжёлыми нарушениями речи к условиям школьной жизни.

При *афазии* помимо системных недостатков в развитии речи, в психике и поведении детей наблюдаются признаки локального повреждения головного мозга. В зависимости от области поражения могут выпадать отдельные функции гнозиса, праксиса, интеллектуально-мнестические функции. Обычно, на первый план в познавательной деятельности ребёнка выходят недостатки памяти, внимания, первичной умственной работоспособности. Для большинства таких детей характерна повышенная тормозимость или крайняя возбудимость, которые связаны с различной неврологической симптоматикой. В связи с этим, игры, не контролируемые воспитателем, приобретают у них неорганизованные формы. Часто такие дети вообще не могут занять себя каким-либо делом. Для этих детей современным средством исправления недостатков развития является нейропсихологическая коррекция, которую обычно дополняют программы, способствующие формированию навыков социально-коммуникативного поведения.

При *дизартрии* первичное нарушение фонематического слуха и звукопроизношения иногда может приводить к недоразвитию всех сторон речи; вызывать ограниченность сенсорных, временных и пространственных представле-

ний; нарушения памяти; недостаточную целенаправленность и концентрацию внимания; снижение уровня обобщений; недостаточное умение строить умозаключения, устанавливать причинно-следственные связи. Данные особенно-сти, а также недостаточный уровень развития навыков коммуникации у детей могут приводить к трудностям в общении с другими людьми, нарушению социальных связей с окружающим миром, к чувству отверженности и одиночества. У таких детей важно своевременно формировать навыки познавательной деятельности, а также проводить интенсивную логопедическую работу по минимизации недостатков звукопроизношения часто в условиях недостаточности фонематического слуха. Важно уделять внимания общефизическому состоянию ребёнка с дизартрией, использовать приёмы, способствующие преодолению моторной неловкости, сниженного тонуса или гиперактивности.

У детей с *дислалией* и *ринолалией* нарушения интеллектуальных функций встречается редко. Но своеобразие речевого высказывания часто приводит к проблемам в общении со сверстниками, в игровой деятельности. Дети могут демонстрировать незаинтересованность в контакте, неумение ориентироваться в игровых и коммуникативных ситуациях, негативизм. У детей с дислалией может также наблюдаться неврологическая симптоматика: астенизация, эмоциональная возбудимость и пр. Дети с ринолалией болезненно переживают по поводу недостатков внешности, часто отказываются от общения со сверстниками. При проведении психокоррекционной работы с такими детьми широко используются методы арт-терапии.

У детей с *заиканием* уровень интеллектуального развития часто достаточно высокий. Вместе с тем, повышенная эмоциональность и тревожность этих детей сказывается не только на их поведении, но и на формировании способов познавательной деятельности. Дети склонны к излишне кропотливому выполнению заданий, часто им не хватает интеллектуальной гибкости, переключаемости. Повышенная эмоциональность мешает концентрации внимания, затрудняет произвольную регуляцию интеллектуально-мнестических функций. Тревожность ведёт к значительному ухудшению речи, к увеличению количества запинок. Это затрудняет коммуникацию заикающихся детей, приводит к замкнутости, болезненным переживаниям.

Коррекционные программы по подготовке детей с нарушениями речи к школе обычно рассчитаны на три месяца коррекционной работы. Идеальным является проведение 2-3 групповых занятий в неделю (от 45 минут до часа) и обязательных дополнительных домашних заданий. Однако сроки и количество занятий могут варьироваться в зависимости от индивидуальных характеристик детей.

На каждом занятии целесообразно проводить упражнения на активизацию тонуса и развитие моторики: «Поиграем со своим телом», «Растяж-

ки», «Пальчиковая гимнастика», «Глазодвигательный праксис», «Артикуляционный праксис». К работе нужно подключать родителей, например, обучить их методики проведения «Механической гимнастики для рук», для того чтобы повторять упражнения дома.

На первом этапе упражнения выполняются синхронно, на втором этапе они приобретают реципрокный характер (достигается координация движений двух сторон тела, прежде всего, рук), на третьем этапе достигается интеграция всего сенсомоторного репертуара (моторики тела, рук, пальцев, лица, артикуляционной моторики и глазодвигательного праксиса). Сформированные таким образом автоматизмы существенно облегчают адаптацию к школе у детей с нарушениями речи, одновременно расширяются речевые возможности ребёнка.

В целом, содержательная наполненность коррекционных занятий зависит от речевых особенностей детской группы: коррекционная программа может включать занятия на развитие познавательных процессов, эмоционально-волевой сферы и личности ребёнка.

Важной составляющей коррекционной работы является оптимизация познавательной деятельности детей за счёт стимуляции всех психических процессов и формирования позитивной мотивации на познавательную деятельность. Основными приёмами коррекции здесь являются дидактические и развивающие игры.

Важно обучить ребенка планированию своей деятельности во времени. Научить предварительной ориентировке в заданиях, предварительному выбору возможных способов деятельности. Приёмами для развития планирования познавательной деятельности являются обучение ребёнка конструированию, рисованию, лепке, моделированию.

Ещё одной составляющей успеха является обучение ребёнка контролю за познавательными действиями и способности вносить необходимые изменения по ходу выполнения задания. Эффективными средствами здесь могут быть дидактические игры на внимание, память, наблюдательность; обучение конструированию и рисованию по моделям.

Также дети с нарушениями речи нуждаются в специальной коррекционной работе по развитию познавательных процессов. Начинать такую работу нужно с развития точности и дифференцированности восприятия (рече-слухового, зрительного, осязательного), далее необходимо сформировать основы пространственных представлений, сформировать мыслительные операции на наглядном материале и перейти к формированию вербальной стороны мышления, развивая одновременно семантическую функцию речи.

К основным методам психологической коррекции эмоционально-волевой сферы детей с речевой патологией относят те методы, которые являют-



ся базисными в психодинамическом и поведенческом подходах. Это такие методы как игротерапия, арт-терапия, метод десенсибилизации, аутогенные тренировки, поведенческий тренинг. Также в психокоррекции применяют специальные методы, направленные на устранение имеющегося эмоционально-волевого дефекта с учётом индивидуально-психологических факторов (*заикание, ринолалия*).

В целом, коррекционные мероприятия, направленные на подготовку ребёнка с нарушениями речи к школе, должны способствовать формированию психологических качеств, необходимых для успешной адаптации ребёнка к школьной жизни.

УДК 81'23

Л. А. Калмыкова (Переяслав-Хмельницкий)

## **РЕЧЕЯЗЫКОВАЯ РЕФЛЕКСИЯ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ**

**Аннотация.** Статья посвящена описанию особенностей рефлексии над речью и языком у детей дошкольного возраста как показателя их интеллектуального и личного развития. В ней представлены научные обобщения этого психолингвистического феномена на основании результатов многолетнего эмпирического исследования.

**Summary.** The article describes the features of reflection on speech and language in preschool children as an indicator of their intellectual and personal development. It presents the scientific generalization of this psycholinguistic phenomenon based on the results of many years empirical research.

Изучая развитие рефлексии у детей дошкольного возраста, мы выделяем проявление у них и рефлексии над речью, и рефлексии над языком [2].

Если исходить из традиционного понимания этого феномена, то применительно к детской речи – высшей психической функции – рефлексия можно рассматривать как процесс самопознания детьми речевых актов и речевых состояний, размышления в связи с этим о происходящем в их речевом опыте и языковом сознании; способность сосредоточиться на содержании своей речи, абстрагировавшись от всех внешних раздражителей; осознание того как их собственная речь в действительности воспринимается, понимается и оценивается другими участниками коммуникации. Рефлексия ребенка над речью – это и выяснение того, как другие коммуниканты понимают «рефлектирующего субъекта», его речевые проявления, реакции, поведение. И соответственно рефлексия над языком – это процесс осмысления, осознания, познания дошкольниками родного языка; их раз-

мышления над собственным языком, его состоянием по сравнению с языком других носителей; самоанализ и самоконтроль индивидуального языка, способность сосредоточиваться на процессе выбора языковых средств, осознание того, как используемый ими язык воспринимается и оценивается реципиентами с точки зрения литературной нормы. Рефлексия над языком непосредственно связана с его объективацией ребенком [3].

Достаточно развитая рефлексия связана с такими характеристиками психики человека как произвольность, намеренность, осознанность. Однако она может совершаться также и спонтанно: произвольно, ненамеренно, неосознанно – на первоначальных уровнях осознаваемости («бессознательный контроль», «неосознанность (бессознательность)» – А.А. Леонтьев).

Рефлексию над языком по отношению к детям дошкольного возраста чаще всего рассматривают в науке как анализ и осознание языка (метаязыковая деятельность). И такой анализ языка, и возникающие в результате его применения обобщения могут осуществляться как на осознаваемом (осознанном), так и бессознательном (неосознаваемом) уровне. Соответственно языковые обобщения могут быть как теоретическими, так и эмпирическими.

Языковая рефлексия впервые возникает у детей уже в младшем дошкольном детстве. Она имеет, как правило, спонтанный и бессознательный характер, проявляется как металингвистическая способность.

Рефлексию над языком и речью относят в детской психологии и психолингвистике развития к ранним метаязыковым проявлениям [4]. «Существует целая сеть явлений метаязыкового порядка – от спонтанного осознания языковых фактов до развернутых высказываний метаязыкового характера, рассуждений ребенка о языке» – отмечает С.Н. Цейтлин [6, с. 124]. Причины её возникновения у детей дошкольного возраста изучены недостаточно, в частности фундаментально не исследовали онтогенез метаязыковых процессов, хотя по проблематике проявления у дошкольников рефлексии над языком представлено несколько исследований психолингвистической и онтолингвистической направленности (С.Н. Цейтлин, Л.П. Федоренко, Т. Тульviste и др.).

Одной из предпосылок возникновения рефлексивных способностей у дошкольников являются их произвольные наблюдения над речью и речевая практика, в процессе которой развивается чувство языка и образуются первые эмпирические языковые дифференциации, вычленения и неосознаваемые обобщения. Другая предпосылка, обуславливающая спонтанную рефлексию над языком, – общие генетические изменения, происходящие в когнитивной и эмоционально-волевой сферах психики.

Ненамеренные наблюдения дошкольников над своими высказываниями и высказываниями сверстников внешне проявляются в их суждениях про элементы языка и речи, в речевых поступках и спонтанных контрольно-оценочных действиях: 1) они замечают, а также исправляют допущенные сверстниками фонетические, грамматические и даже (в некоторых случаях) стилистические ошибки; 2) вносят коррективы в свою речь по ходу высказывания; 3) изменяют содержание и интонацию монолога в зависимости от взятой на себя в сюжетной игре роли (говорят так, как врачи, водители, продавцы, воспитатели) или в зависимости от возраста и статуса собеседника (осуществляют ориентировку и выбор языковых средств в процессе общения); 4) при создании творческих рассказов стараются подражать языку героев сказок или авторских детских художественных произведений; 5) упрощают используемые лексико-грамматические средства при общении с детьми преддошкольного возраста; 6) дети 4-5 лет вспоминают как они произносили отдельные слова, когда были маленькими, например: «Когда я был маленьким... на папу говорил Гого (Олег), а на Наташу – Татаха» (Кирилл К. – 5 лет); 7) выделяют в речи взрослых новые для них слова (даже не связанные с их возрастным развитием), узнают, что означают эти слова: «Мама, а что такое инфляция?» – Владимир П.; или интересуются, как следует говорить правильно: «Валентина Петровна! Коля говорит: «видел в кинe», а Женя сказал, надо говорить «в кино». Правда, что надо говорить в кино?» – уточняет ребенок у воспитателя. Такие и подобные примеры языковых метапроцессов происходят на уровне чувства, или осмысления, но не осознания, т.е. на уровне «бессознательного контроля» (А.А. Леонтьев) и ненамеренного, произвольного, неосознаваемого и ситуативного регулирования своей речи.

Естественный язык в понимании Н.И. Жинкина и А.Н. Леонтьева открывает перед ребенком область сознания, по нашему мнению, смысла и осмысления (но не осознания!). Для более глубокого раскрытия и понимания высказанного суждения сошлемся на определения «осмысленности» и «осознанности», сформулированные Т.Н. Ушаковой [5]. «Осмысленность, исходя из этимологии этого слова, логично связать с мыслью, разумностью, а в более общем и неформальном плане с наличием» субъективной сферы некоего рода переживаний, качественно аналогичным нашим «взрослым» осмысленным переживаниям. Последнее вполне может быть свойственно даже очень маленькому ребенку... Осмысленность – это субъективное переживание, улавливающее «правильность», «нормальность» протекающих событий и явлений или их отклонение от этой «правильности». ...тема осмысленности сливается с темой происхождения знаний у ребенка. ...осмысленность ребенка развивается, хотя ее начальные, очевидно, наиболее

простые формы, проявляются чрезвычайно рано. ...в той или иной мере и форме осмысленность присуща младенцу от рождения. Сфера функционирования семантики... оказывается гораздо шире сферы употребления словесных форм» [5, с. 66-67]. Вслед за Т.Н. Ушаковой считаем понятия «осмысленность» и «осознанность» близкими, но несовпадающими дефинициями. Характерным признаком осознанности является «...способность субъекта рефлексировать свои субъективные состояния, ставить явления в достаточно широкий контекст. Такого рода операцию целесообразно связывать со старшим возрастом и взрослого» [5, с. 66-67].

Осознанность сопряжена со вторым этапом усвоения ребенком языка, оговоренном нами в начале статьи, с развитием произвольной рефлексии ребенка над языком и речью, с его метаязыковым развитием, детерминированным изучением правил описательной грамматики, с экспликацией этих правил, с осознанием и пониманием языка как особой – языковой действительности. Согласно классификации А.А. Залевской, различают «ЯЗЫК<sub>1</sub>» и «ЯЗЫК<sub>2</sub>». «ЯЗЫК<sub>1</sub>» – это «...индивидуальная система концептов и стратегий пользования ими в процессах говорения и понимания речи...» [1, с. 89]. Мы связываем с ЯЗЫКОМ<sub>1</sub> неосознанное, но осмысленное восприятие и понимание языка, а с ЯЗЫКОМ<sub>2</sub> – описательную модель языка, «систему конструкторов и правил их комбинирования [1, с. 90]».

Таким образом, рефлексия над языком может возникать у старших дошкольников не только спонтанно. Уже в этом возрасте дети проявляют живой интерес к звукам, буквам, предложениям, текстам, пытаются самостоятельно дефинировать их. При отсутствии специального метаязыкового пропедевтического обучения, дошкольники наполняют услышанную от взрослых языковую терминологию субъективным смыслом, «формируют» свои собственные «житейские понятия» (Л.С. Выготский) про единицы языка фрагментарные, несистематизированные, субъективные по своему содержанию.

Систематическое, целенаправленное ознакомление детей в детском саду с единицами языка создаёт условия для первичной их объективации, т.е. начального восприятия и осознания языка как особой – языковой действительности, как метаязыкового мира. Элементарная осмысленность языковых понятий про звук, слово, предложение уже в стенах детского сада способствует развитию у детей рефлексии над языком, основанной на намеренности произвольности и осознанности [3].

### Литература

1. Залевская, А.А. Введение в психолингвистику : [учебн. пособ.] / А.А. Залевская. – 2-е изд., испр. и доп.. – М. : Рос. гос. гуманитар. ун-т, 2007. – 560 с.
2. Калмикова, Л.О. Психологія формування мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку / Л.О. Калмикова. – К. : Фенікс, 2008. – 497 с.

3. Калмикова, Л.О. Розвиток мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку: діагностико-розвивальна програма / Л.О. Калмикова. – Переяслав-Хмельницький : ПП “СКД”, 2010. – 212 с.
4. Тульviste, Т. О развитии метаязыковых способностей у детей / Т. Тульviste // Язык и структура знания. – М., 1990. – С. 113–122.
5. Ушакова, Т.Н. Речь: истоки и принципы развития / Т.Н. Ушакова. – М. : ПЕР СЭ, 2004. – 256 с.
6. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок : Лингвистика детской речи : учебн пособие. для студ. высш. учеб. заведений / С.Н. Цейтлин. – М. : Гуманит. изд. центр «Владос», 2000. – 240 с.

УДК 373.01.02 (072)

А. А. Ковалевская (Мозырь)

## **ЭЛЕКТРОННАЯ МУЗЫКАЛЬНАЯ ОТКРЫТКА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация.** В статье представлен технологический аспект создания электронных музыкальных открыток, экспериментально апробированных в учреждениях дошкольного образования г. Мозыря. Применение информационно-коммуникационных технологий XXI в. будет способствовать изменению характера и путей управления дошкольным музыкальным образованием Республики Беларусь.

**Summary.** The article presents the technological aspect of creating electronic music cards, experimentally tested in pre-school of Mozyr. The use of information and communication technologies of the XXIst century will change the character and ways of managing pre-school music education of the Republic of Belarus.

В настоящее время в Республике Беларусь осуществляется становление современной системы образования, ориентированной на вхождение в мировое образовательное пространство и Болонский процесс, сопровождающиеся существенными изменениями в педагогической теории и практике. Содержание образования обогащается инновационными профессиональными умениями, развитием способностей оперирования информацией, творческим решением педагогических проблем, акцентируемых на индивидуализации образования. Традиционные способы информации (устная и письменная речь, телефонная и радиосвязь) уступают место компьютерным средствам обучения, использованию телекоммуникационных сетей глобального масштаба и др.

Понятие «педагогической технологии» рассматривается учеными в различных контекстах: а) системная совокупность, порядок функционирования личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей (М.В. Кларин [1]);

б) описание процесса достижения планируемых результатов обучения (И.П. Волков); в) диагностические процедуры (критерии, показатели и инструментарий измерения результатов деятельности (В.В. Пикан); г) концептуальная основа, содержательная и процессуальная части как компоненты педагогической деятельности (Г.К. Селевко [2]); д) анализ, прогноз и проект – «неразрывная» триада решения педагогической задачи (В.А. Сластёнин); е) педагогическая техника (владение педагогом психофизическим аппаратом и умение понять отношение воспитанника по его культуре, речи, мимике, жестам, пантомимике (Н.Е Щуркова); ж) часть процесса проектирования (Ю.В. Громыко, Н.А. Масюкова, Б.В. Пальчевский [3]) и др.

Исследованиями выявлены типы открыток [4]: а) графическая; б) анимированная с музыкальным сопровождением (GIF, FLASH); в) интерактивная анимированная (FLASH); г) текстовая. Музыкальная открытка приобретает название «вирусной», т.к. выступает востребованным инструментом продвижения рекламы с использованием музыки («С Днем рождения» – «Happy Birthday to you» и др.). И. Баталова посредством программы «Macromedia Dreamweaver» в ее структуру включает фон (менее яркий, чем текст); картинки по теме открытки (животные – собачки, кошечки и др.); аудио-плеер (музыка по теме поздравления); тексты (не перегруженные информацией); гиперссылка; социальные кнопки (ВКонтакте, Одноклассники и др.); призыв к действию («если вам понравилась открытка, обязательно перешлите своим друзьям»!). Е. Габзевич предлагает создание музыкальной открытки с помощью программы «SharePoint Designer» (комбинированный редактор) и «NVU» средствами режимов Код и Конструктор, осуществляющих синхронное редактирование страницы на половине кода и дизайна.

В Мозырском государственном педагогическом университете им. И.П. Шамякина нами разрабатывается *технология применения электронных музыкальных вирусных открыток*, понимаемая как вид профессионально-педагогической деятельности взаимодействия и взаимодополнения социально-культурных, психолого-педагогических, информационно-технологических и организационно-управленческих аспектов для альтернативной замены традиционных средств электронным обеспечением, предоставляющим креативные возможности. Разрабатываемые нами этапы реализации технологии применения музыкальных открыток в УДО (диагностический, проектный, конструктивный, коммуникативный и организационно-управленческий) представлены в таблице.

Экспериментальная апробация музыкальных открыток осуществлялась в санаторном ясли-саду № 13 г. Мозыря. Исследованиями подтверждается, что благодаря анализу, проектированию, конструированию, общению,

последующей оценке, применяемых методов, приемов и электронных материалов, повышающих эффективность музыкального образования детей дошкольного возраста, возможна оптимизация образовательного процесса.

Анализ практики в УДО показывает, что наиболее применяемыми программами являются Microsoft Word (текстовый процессор), Microsoft Excel (электронные таблицы), Microsoft Power Point (мультимедийные презентации); Adobe Photoshop CS2 (графический растровый редактор), антивирусные программы (Doctor Web, NOD), программы-архиваторы (Win Zip, Win Rar). Для организации телекоммуникационного взаимодействия, используется веб-браузер Internet Explorer. Для создания музыкальных электронных открыток нами предлагаются программы Macromedia Dreamweaver, Macromedia Dreamweaver 8, Sothink SWF Quicker, Share Point Designer и др.

**Этапы реализации технологии применения  
музыкальных открыток в УДО**

Этап	Цель	Промежуточный продукт
Диагностический	1. Анализ программной документации в УДО. 2. Подбор программ по созданию музыкальных открыток. 3. Выявление эмоционального отношения детей к видеоряду.	Общий план обновления компьютерного музыкального обеспечения в УДО для создания музыкальных открыток.
Проектный	1. Проектирование содержания музыкальных открыток. 2. Художественно-творческая деятельность их применения.	Компьютерные программы для создания: Sothink SWF Quicker, Sothink SWF Easy, ВидеоМОНТАЖ, ProShow Producer, Movavi VideoMessage - FREE Edition, Macromedia Flash 8, Macromedia Dreamweaver 8, CyberLink PowerDirector 11, Windows Movie Maker.
Конструктивный	Создание условий для: анализа специфики компьютерных программ по созданию музыкальных открыток; художественно-творческой деятельности по коррекции комплектов музыкального занимательного материала для детей дошкольного возраста.	Электронно-методическое обеспечение педагогов УДО (моделирование, концептуализация, проектирование, планирование, программирование, технологизация). Комплект компьютерных программ для создания музыкальных открыток, включающий: проект, TimeLine, окно тайм-кода, окно предварительного просмотра, эффекты, анализ видео, звуковое сопровождение, захват, монтаж, финальный просчет, сжатие, авторинг.

Этап	Цель	Промежуточный продукт
Коммуникативный	Организация: 1. коммуникации педагогов (воспитателей, музыкальных руководителей); 2. воспитатель – ребенок; 3. ребенок – ребенок.	Семинар, вебинар, круглый стол, диспут, видео-викторина, конкурсы.
Организационно - управленческий	Организационно-управленческое обеспечение: 1. комплекты музыкальных программ (педагоги); 2. образцы музыкальных открыток (дети).	Обновленная компьютерная электронная база УДО. Планы работы экспертного совета эстетической секции УДО. Формы организации: семинар, вебинар, круглый стол, диспут, видео-викторина, конкурсы.

Таким образом, можно сделать следующие выводы: а) применение информационно-коммуникационных технологий XXI в. изменяет характер и процедуру управления дошкольным музыкальным образованием; б) применение музыкальных открыток на занятиях и развлечениях способствует развитию познавательности ребенка, превращению его из пассивного слушателя в активного участника процесса обучения; в) разработка инновационных технологий обучения и воспитания направлена на обновление содержания образования, улучшение подготовки педагогических кадров и повышение их квалификации средствами электронного обеспечения нового поколения.

### Литература

1. Кларин, М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта) / М.В. Кларин. – Рига : НПЦ «Эксперимент», 1995. – 176 с.
2. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. – учеб. пособие. – М. : Нар. образование, 1998. – 256 с.
3. Пальчевский, Б.В. Педагогическое проектирование и программирование в рамках ИПК / Б.В. Пальчевский, Н.А. Масюкова // Адукацыя і выхаванне. – 1997.– № 4. – С. 3–16.
4. Компьютерные новшества на уроках музыки [Электронный ресурс]. – 2015. – Режим доступа : <http://www.andrish.livejournal.com>. – Дата доступа : 10.06.2015.



## НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ АПРОБАЦИИ НАСТОЛЬНЫХ ИГР ПО БЕЗОПАСНОСТИ ДОРОЖНОГО ДВИЖЕНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Аннотация.** В настоящей статье актуализируется проблема психолого-педагогической апробации настольных игр по безопасности дорожного движения. Теоретически обосновывается сущность психолого-педагогической апробации игр, что позволит в условиях научного поиска определить инструментарий игровых комплексов по безопасности дорожного движения и развитию у детей дошкольного возраста правильного поведения на дорогах.

**Summary.** In the present article the problem of psychology and pedagogical approbation of board games on traffic safety is staticized. Theoretically the essence of psychology and pedagogical approbation of games that will allow to determine in the conditions of scientific search tools of game complexes by traffic safety and development in children of preschool age of the correct behavior on roads locates.

С каждым годом проблема безопасности детей на дорогах становится всё более актуальной. На дорогах появляется много водителей-новичков, слабо обученных в автошколах. Дети, зачастую уже с двух лет увлечённые играми в планшетно-компьютерной реальности, не могут адекватно оценить опасности для их жизни на дороге, и всё меньше опасаются настоящих автомобилей.

ГАИ Республики Беларусь проводит большую профилактическую работу в детских садах и школах, оформляются стенды, центры дорожной безопасности, проводятся акции.

Однако, на наш взгляд, для решения этой проблемы недостаточно задействована ведущая деятельность дошкольника – игра, в рамках которой можно эффективно использовать настольные игры по безопасности дорожного движения.

На рынке Республики Беларусь представлен широкий ассортимент настольных игр для детей 4-10 лет (производства фирм Беларуси, России, Украины), посвященных разным аспектам знакомства детей с азбукой правильного поведения на дороге.

Однако насколько они ЭФФЕКТИВНО могут влиять на психику и поведение ребенка на дороге? Правильные ли игровые ситуации в них заложены, насколько адекватно воспринимают их (и воспринимают ли вообще) дети разных возрастов, как часто и в какие именно из этих настольных игр надо играть ребёнку, чтобы правильное поведение на дороге максимально закрепилось? Как влияет понимание воспитателями и учи-

телями правил дорожного движения и правил игры на игровое поведение ребёнка, на запоминание им и воспроизведение правильных образцов поведения на дороге?

Для исследования эти вопросов необходимо провести психолого-педагогическую апробацию настольных игр по безопасности дорожного движения для детей дошкольного возраста.

Научная новизна заключается в самой постановке исследовательской задачи: психолого-педагогическая АПРОБАЦИЯ игр, а также в обосновании содержания этого термина.

Сущностью психолого-педагогической АПРОБАЦИИ игр является:

1. Составление совокупности готовых к использованию настольных игр на определенную тематику (безопасность дорожного движения), изучение их содержания, правил, соответствия изобразительного материала правилам дорожного движения и психофизиологическим возрастным характеристикам детей.

2. Выявление возможности развития ребенка с помощью данной настольной игры (при анализе имеющихся игр по безопасности дорожного движения), а также их сильные и слабые стороны.

3. Проектирование игрового комплекса из различных игр и выявление возможности достижения синергетического эффекта и усиления влияния на правильное дорожное поведение детей 4-7 лет при использовании данного игрового комплекса. Под игровым комплексом в контексте данной авторской идеи следует понимать специально отобранную группу настольных игр для использования с детьми определенного возраста (группы детского сада), и определённую последовательность и периодичность их сочетания при работе с детьми, или представления их для свободной игры детей. Полагаем, что необходимый для закрепления правильного поведения на дороге эффект будет достигнут при правильно подобранном сочетании с учетом психофизиологических возрастных характеристик детей, процессов запоминания, вспоминания, эмоционального переживания, периодического внесения нового материала, чередования соревновательных или коммуникационных действий детей в различных играх.

4. Выявление условий эффективного использования не какой-либо одной из этих игр, а спроектированного игрового комплекса в учреждениях дошкольного образования. Условия эффективного использования также подлежат исследованию. Пока, на этапе осмысления проблемы и определения стратегии решения исследовательских задач мы говорим о временных (в какое время проводить игры, как часто, сколько времени отводить на игры, через какое время повторять для закрепления); групповых (сколько детей будет играть, как их распределять в группе); методических

(как идет процесс усвоения, какие игры наиболее эффективны с учетом специфики возраста); организационных (в каком возрасте и в какой последовательности применять различные игры). Однако, при пилотажном исследовании могут быть выявлены и иные детерминанты влияния на эффективность использования спроектированного игрового комплекса в учреждениях дошкольного образования. То есть, новизна также будет заключена в методах исследования детерминант влияния на эффективность использования спроектированного игрового комплекса в учреждениях образования.

При разработке обозначенной проблемы необходимо учитывать и ее состояние в Республике Беларусь и за рубежом. В Республике Беларусь имеется Инструкция о порядке проведения психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек и перечень критериев психолого-педагогической экспертной оценки игр и игрушек, утверждённые Приказом Министерства образования Республики Беларусь от 20 ноября 2007 г. № 707 «О регулировании вопроса психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек». Согласно Инструкции, «целью проведения психолого-педагогической экспертизы является недопущение распространения на территории Республики Беларусь игр и игрушек, негативно влияющих на здоровье и эмоциональное благополучие детей».

Ведущими специалистами в России по данному направлению (Е.О. Смирнова, Н.Г. Салмина, Е.А. Абдулаева, И.В. Филиппова, Е.Г. Шеина и др.) в процессе экспертизы оцениваются мотивационная основа игры, которая связана с привлекательностью игрушки для ребёнка, развивающий потенциал игрового действия, операционально-технические характеристики игрушки, обеспечивающие возможность самостоятельного детского действия. Предварительно каждая игрушка проходит этический и эстетический фильтр. Специалистами оценивается как качество игровой, учебно-методической, видео-, электронной продукции и печатных изданий для детей, так и степень их влияния на развитие личности ребенка в зависимости от возраста. В тоже время в России психолого-педагогическая экспертиза детских товаров проходит выборочно. Более того, на сегодняшний момент в РФ не существует единой утверждённой методики её проведения.

Как видим, перехода именно к адаптации игр в образовательном процессе, к проектированию игровых комплексов из готовых игр для достижения определённых образовательных и воспитательных целей ни в процессе психолого-педагогической экспертизы, ни после неё в Беларуси и в России не предполагается.

Хорошим примером подхода к эффективному использованию игр в образовательном процессе является деятельность компании LEGO®Education.

Сотни педагогов и психологов компании наряду с инженерами разрабатывают, апробируют и внедряют игры в образовательные программы, которые легко интегрируются в повседневный учебный процесс и не требуют специальной подготовки от педагогов.

Однако, имеющиеся на рынке Республики Беларусь настольные игры по тематике безопасности дорожного движения разрабатываются не системно, не связанными между собой авторами или авторскими коллективами из разных стран, которые часто не имеют представления о психических и психофизиологических особенностях детей в разных возрастных периодах, а также о педагогическом образовательном процессе, в котором игры можно будет использовать. В результате достаточно много игр на одну и ту же тему, скажем «Знакомство детей с дорожными знаками», а вот другие аспекты безопасности дорожного движения детей представлены в игровых сюжетах в меньшей степени.

При подготовке перечня игровой продукции для создания игровой развивающей среды в группе УДО по примерной основной общеобразовательной программе дошкольного образования «ДИАЛОГ» выборочно изучались, в том числе, игры по безопасности жизнедеятельности детей, представленные на российском рынке (Н.А. Козырева). Сочетание знаний о правилах дорожного движения с психологическими аспектами поведения водителя и пешехода на дороге позволило в некоторых играх усмотреть недостаточно чёткое изложение правил, или перегруженность не воспринимаемыми ребёнком подробностями, или искажение реальности, что недопустимо в игровой продукции на такую важную тему. В тоже время, даже при хорошо изученных основных причинах ДТП, происходящих по вине детей, полагаем необходимым исследовать – насколько они отображены в предлагаемых детям играх. Возможно, необходимо просто изменить правила игр и рассмотренные там ситуации, чтобы максимально задействовать потенциал игровой как ведущей деятельности дошкольника для повышения степени безопасного поведения детей на дорогах страны.

Таким образом, построение психолого-педагогической модели игровой деятельности дошкольников по безопасности дорожного движения напрямую увязывается с социальным и экономическим эффектом данного исследования: улучшение качества обучения детей дошкольного возраста правильному поведению на дорогах средствами игровой деятельности с учетом психофизических особенностей данной возрастной группы; повышение психолого-педагогической компетентности педагогов, совершенствование профессиональной подготовки будущих специалистов системы дошкольного образования в Республике Беларусь.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ДЕТСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЯ КАК НАПРАВЛЕНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Аннотация.** Инновационная деятельность в УДО предполагает внедрение в образовательный процесс современных образовательных технологий. Технология детского экспериментирования соответствует возрастным особенностям дошкольников, требует создания соответствующей предметно-пространственной среды, использования графических опор, должна осуществляться поэтапно.

**Summary.** Innovative activity involves the introduction into the educational process of modern educational technologies. Technology children's experimentation corresponds to the age peculiarities of preschoolers requires the establishment of appropriate object-spatial environment, the use of graphic supports, should be carried out in stages.

Одним из решающих факторов развития современного учреждения дошкольного образования выступает организация в нем инновационной деятельности, которая направлена на освоение, использование и распространение новшеств с целью достижения большей эффективности в дошкольном образовании.

Новшество – это средство (новый метод, методика, технология и т.п.), а инновация – процесс освоения этого средства.

Используемые в образовательном процессе инновации должны соответствовать насущным потребностям и возможностям учреждений дошкольного образования, удовлетворять всех участников образовательного процесса (детей, родителей, педагогов), способствовать достижению качественных, устойчивых и высоких показателей развития детей по ведущим направлениям.

Одной из инновационных технологий, отвечающих этим требованиям, является технология детского экспериментирования.

По определению Г.К. Селевко, педагогическая (образовательная) технология – это система функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенная на научной основе, запрограммированная во времени и пространстве и приводящая к намеченным результатам.

На сегодняшний день множество исследований посвящено вопросу познания ребенком окружающей действительности. В настоящее время мы являемся свидетелями того, как в системе дошкольного образования формируется еще один эффективный способ познания закономерностей и явлений окружающего мира – познание в процессе экспериментирования.

Теоретической базой этой работы являются исследования Н.Н. Поддьякова, который в качестве основного вида ориентировочно-исследовательской деятельности детей выделяет экспериментирование.

Главное достоинство деятельности экспериментирования заключается в том, что она дает детям реальные представления о различных сторонах изучаемого объекта, о его взаимоотношениях с другими объектами и со средой обитания. В процессе эксперимента идет обогащение памяти ребенка, активизируются его мыслительные процессы, так как постоянно возникает необходимость совершать операции анализа и синтеза, сравнения и классификации, обобщения и экстраполяции. Необходимость давать отчет об увиденном, формулировать обнаруженные закономерности и делать выводы, стимулирует развитие речи детей. Следствием является не только ознакомление ребенка с новыми фактами, но и накопление фонда умственных приемов и операций.

Дети очень любят экспериментировать. Это объясняется тем, что им присуще наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, и экспериментирование соответствует этим возрастным особенностям. Своими корнями экспериментирование уходит в манипулирование предметами, о чем неоднократно говорил Л.С. Выготский. Экспериментирование можно рассматривать как универсальный способ познавательной деятельности дошкольников.

Организация экспериментальной деятельности невозможна без создания соответствующей предметно-пространственной среды, которая должна подчиняться ряду требований: соответствовать возможностям ребенка на границе перехода к следующему этапу его развития, т.е. через предметную среду формировать зоны ближайшего и актуального развития (Л.С. Выготский); соответствовать структуре когнитивной сферы ребенка, т.е. содержать в себе как консервативные (уже известные ребенку) компоненты, так и проблемные, подлежащие исследованию (Н.Н. Поддьяков); удовлетворять потребность ребенка в новизне, быть неисчерпаемой, информативной, способствовать самоутверждению дошкольника; быть функционально комфортной для ребенка и взрослого.

Так, в группах учреждений дошкольного образования нужно создать уголок «экспериментатора», где может находиться стол с большим встроенным контейнером, который по мере необходимости будет наполняться песком, водой, глиной, снегом, камешками, опилками и др.; дополнительно в данном уголке можно расположить песочные наборы, специальные игрушки для деятельности с водой. В группе должно быть отведено место, в котором дети могли бы свободно действовать и экспериментировать с природным материалом: камешками разного цвета и формы, минералами, глиной,

птичьими перышками, ракушками, шишками (еловыми, сосновыми), орехами, желудями, кусочками коры деревьев, соломой каштанами, маковыми головками, листьями, ветками, пухом, мхом, семенами фруктов и овощей, шерстью (кошачьей, собачьей, овечьей). Такой материал должен храниться в коробках с закрытыми крышками, чтобы уберечь его от пересыхания.

Также можно создать уголок «мастера», оснащенный простыми инструментами, деревянными брусками; различными видами бумаги, картоном, лоскутами (ситец, сатин, цветной шелк, шерсть, байка и пр.); пуговицами разных цветов и размеров, ножницами, красками, клеем и т.д. В таком уголке дети смогут свободно экспериментировать, не опасаясь залить ковер, пол или испачкаться самому. В этот уголок по мере необходимости педагог может вносить различные элементарные приборы и предметы: весы, градусник, подзорную трубу, бинокль, увеличительное стекло, часы, кружки различных предметов, пробирки и пр.

Хорошо также создать уголок «всезнайки», который будет пополняться наглядным материалом: картинками, альбомами, книгами, картами, планами, макетами, детскими энциклопедиями «Я познаю мир», «Все обо всем», «Энциклопедия для дошкольников» и др. В этот уголок помещается также картотека с описанием опытов и экспериментов.

Такая предметно-пространственная среда позволит детям принимать активное участие в экспериментальной деятельности.

Средством обучения в данной технологии являются графические опоры в виде схем и моделей. Графические опоры, отражающие отдельные понятия или их совокупность как систему, способствуют возникновению проблемы в сознании детей. К тому же наглядность на этапе постановки проблемы способствует длительному наблюдению и сохранению проблемной ситуации в сознании детей, что особенно важно в старшем дошкольном возрасте. Помимо этого, графические опоры как виды знаково-символических средств дают возможность оперировать ими и, таким образом, выполняют эвристическую функцию. П.Я. Гальперин по этому поводу писал: «Почему знаки, а не слова? Потому что слова лишь сообщают то, о чем надо думать, а знаки выступают как объекты, с которыми можно непосредственно действовать». Развивающие возможности графических опор обусловлены их знаково-символической природой: в процессе психического развития возможности интеллекта возрастают за счет овладения человеком новыми средствами мышления и поведения, т.е. знаково-символическими средствами (Л.С. Выготский). Развитию логического мышления детей способствует работа по осмыслению, анализу предлагаемых педагогом графических опор или по самостоятельной их разработке на этапе обобщения знаний.

Экспериментальная деятельность дошкольников в образовательном процессе включает следующие составляющие: 1. Выделение и постановка проблемы. Дети определяют самостоятельно или с помощью педагога в специально разработанной картотеке то природное явление, которое им хочется исследовать. Формулируется познавательная проблемная задача, которая требует установления причин, связей и отношений между явлениями окружающего. 2. Поиск путей решения проблемы. В результате анализа проблемной ситуации и осознания познавательной задачи под руководством педагога выдвигаются предположения о возможных причинах наблюдаемых явлений. И тут важно, чтоб ни одно высказывание детей не осталось без внимания, все предположения были обсуждены, зафиксированы в виде схематических рисунков. 3. Проведение наблюдения, опытов. Возникшие высказывания способствуют проведению наблюдения, опытов, где проверяются предположения детей. Результаты опытов фиксируются в схемах, рисунках детей. 4. Обсуждение итогов, формулировка выводов. Полученные результаты анализируются, представляются в виде устного сообщения и зарисовках.

Экспериментальная деятельность детей старшего дошкольного возраста должна осуществляться поэтапно.

Первый этап – игровой. Цель этого этапа – активизация у детей потребности и мотивов экспериментальной деятельности. В психолого-педагогических исследованиях установлена тесная взаимосвязь протекания психических процессов от потребностей и мотивов, которые побуждают детей к осуществлению этих процессов. В основе осуществления экспериментальной деятельности лежат положительные эмоции, получаемые от ее процесса и результатов. Таким образом, очевидна необходимость создания ситуации успеха, т.е. целенаправленного, организованного сочетания условий, при которых создается возможность достигнуть значительных результатов в деятельности, как отдельному ребенку, так и всему детскому коллективу.

Первоначально экспериментальная деятельность была организована в игровой форме – в виде сюжетно-дидактической игры «Институт «Познайка», которая проводилась достаточно продолжительное время. Педагогом подбирались атрибуты к игре, материал, необходимый для проведения опытов, экспериментов. Работа «института» отражалась в специальном дневнике наблюдений, в котором педагог фиксировал содержание опытов, экспериментов, проводимых совместно с детьми, в отдельной графе помещал детские высказывания, суждения и т.д.

Второй этап – обучающий. Целью обучающего этапа являлось формирование у детей инструментальных навыков и умений (умение задавать во-



просы, делать выводы, комбинировать, устанавливать ассоциации, искать аналогии и т.д.), необходимых в экспериментальной деятельности. Для этого были организованы «курсы молодых ученых», на которых с детьми проводились специальные упражнения («Похоже – не похоже», «Познаем этот мир», «Что делать, если...», «Найди возможную причину...», «Почему так получилось?» и т. д.). Для обучения детей навыкам проведения экспериментов с детьми была проведена серия элементарных опытов, в процессе которых решались простые задачи, содержащие однозвенные связи. Их особенность заключалась в том, что решаемые задачи были, как правило, неизвестны только детям. Использовалось простое измерительное игровое или бытовое оборудование. Это опыты типа «Поплывет-утонет», «Флейта из соломки», «Заплесневелый хлеб», «Вулкан», «Вырастим кристалл» и др.

Третий этап – эвристический. Целью эвристического этапа было постепенное приобщение детей к самостоятельному проведению экспериментальной деятельности. Экспериментальная деятельность старших дошкольников организовывалась с опорой на комплекс вариативных эвристических заданий, которые выполнялись с помощью определенных методов и форм.

Итогом реализации технологии детского экспериментирования является компетентность дошкольников, которая проявляется в сформированных умениях: умение выделять существенные признаки и связи предметов и явлений, сопоставлять различные факты; умение выделять и ставить проблему, выдвигать гипотезы и строить предположения; умение планировать этапы своих действий; умение отбирать средства и материалы для экспериментальной деятельности; умение проверять возможные решения экспериментальным путем, действовать в соответствии с алгоритмом; умение делать выводы (суждения, умозаключения), обобщая и анализируя результаты, полученные в ходе эксперимента (опыта). Сформированность данных умений, по нашему мнению, является показателем успешности реализации технологии детского экспериментирования при работе с детьми старшего дошкольного возраста. То есть данные умения можно рассматривать как результат технологии детского экспериментирования.

### Литература

1. Белая, К.Ю. Инновационная деятельность в ДОУ. Методическое пособие / К.Ю. Белая. – М. : Творческий центр «Сфера», 2004. – С. 34–35.
2. Компетентно-ориентированный подход в образовании детей дошкольного возраста: сборник науч.-метод. работ / под ред. О.В. Дыбиной [и др.]. – Тольятти : ТГУ, 2008. – 156 с.
3. Смолер, Е.И. Развитие интеллектуальной активности детей дошкольного возраста / Е.И. Смолер. – Мозырь : Белый ветер, 2014. – 104 с.

## ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ДОУ

**Аннотация.** В статье раскрыты возрастные особенности дошкольников, которые создают благоприятные условия для овладения основами иноязычной речи. Доказано, что наиболее приемлемым в организации иноязычного обучения дошкольников является подход, в основу которого положена игровая деятельность. Рассмотрено значение дидактических игр как средства обучения дошкольников иностранному языку.

**Summary.** The article deals with the actualization of training a foreign language, since preschool age. Age features of preschool children which create favorable conditions for mastering the bases of speech speaking on another language are opened. It is proved that the most comprehensible in the organization of training preschool children for speaking on another language is the approach which basis on game activity. Value of didactic games as tutorials of teaching preschool children of English language is considered.

Знание иностранных языков становится неотъемлемой потребностью современности, неперенной составляющей образованной, творчески развитой личности. И если в недалеком прошлом методика иностранных языков ориентировалась преимущественно на школу, то сегодня, все чаще, поднимается вопрос о необходимости перенесения начала изучения иностранного языка в дошкольные учебные учреждения.

О значении изучения иностранного языка, начиная с дошкольного возраста, свидетельствует введение в вариативную часть Базового компонента дошкольного образования, рассчитанного на весь период дошкольного детства, отдельного раздела «Иностранный язык», ориентированного на формирование у детей способности понимать иностранный язык (обращения, вежливые формы, тексты стихов, песен, сказок, мультфильмов, игр) [1].

Проблеме раннего изучения иностранного языка посвящены исследования А. Богуш, Н. Гальсковой, О. Глухаревой, Н. Клевченко, О. Матецкой, З. Никитенко, Т. Протасовой, О. Роман, Т. Шквариной, в которых обоснована правомерность и эффективность иноязычного образования дошкольников, показано его положительное влияние на интеллектуальное развитие личности, ее подготовку к школе. В предложенной О. Бойко авторской методике формирования речевой активности дошкольников в процессе изучения иностранного языка раскрыты педагогические условия, направленные на обеспечение эффективности этого процесса.

Разработанная Т. Шквариной программа обучения английскому языку дошкольников «Английский язык для детей дошкольного возраста», включает такие разделы:

- тематика общения;
- речевая компетентность («Разговариваем с английскими друзьями»);
- речевая компетенция («языковые кубики»);
- социокультурная компетентность, результаты учебно-воспитательной работы [4].

Обучение иностранному языку дошкольников имеет свою специфику, обусловленную психофизиологическими особенностями развития детей этой возрастной категории. Прежде всего, это касается уникальной склонности к овладению языком и пластичностью естественного механизма реализации этого процесса, его независимостью от влияния факторов, связанных с принадлежностью к той или иной национальности. По мере взросления ребенка такая способность постепенно утрачивается. Сензитивность дошкольного возраста для обучения иностранному языку обеспечивается естественной направленностью мотивов общения, отсутствием так называемого языкового барьера (то есть страха перед коммуникацией, который мешает общению на иностранном языке даже при наличии необходимых знаний и навыков), эмоциональной окрашенностью коммуникации, некоторой ограниченностью опыта общения на родном языке. В течение дошкольного детства наблюдается интенсивное формирование познавательных способностей, быстрое и легкое запоминание языковой информации (импринтинг), благодаря особенной восприимчивости к языковым явлениям, способности к имитации.

Оптимальным для начала обучения иностранному языку является пятилетний возраст. Безусловно, такое обучение может начинаться и в четыре года, но, как отмечает И. Шолпо, усвоение необходимого иноязычного материала будет отличаться низкой продуктивностью, поскольку четырехлетние дети характеризуются спонтанными реакциями, чрезмерной эмоциональностью, постоянным переключением внимания с одного предмета на другой. У четырехлетних дошкольников недостаточно развито чувство комического, которое играет важную роль в организации обучения иностранному языку. Они еще плохо владеют родным языком: недостаточно развита способность к общению, не сформирована регулирующая функция языка и внутренняя речь, ограничены умения ролевой игры. Пятилетний возраст (и в физиологическом, и в психологическом плане) представляется более благоприятным для начала любой учебной деятельности. Ребенок уже способен проявлять более-менее долговременное внимание, осуществлять целенаправленную деятельность, овладевает достаточным количеством языковых моделей для удовлетворения своих коммуникативных потребностей. У пятилетних детей активно формируется чувство комического, ролевые игры приобретают более развитый, сложный характер [6].

Нельзя упускать из вида и такие важные явления, как ускоренное формирование умственных действий и операций, развитие внутреннего мира, сначала в познавательной сфере, а затем и в эмоционально-ценностной. Активизируется единая интеллектуальная деятельность, в основе которой – синтез внутренних и внешних действий. В восприятии он представлен перцептивными действиями, во внимании – умениями управлять и контролировать внешний и внутренний план действий, в памяти – сочетанием внешнего и внутреннего структурирования материала во время его запоминания и воспроизведения, в мышлении – сочетанием в целостном процессе наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического способов решения практических задач [2].

Все это создает благоприятные условия для оптимального сочетания коммуникативных потребностей и возможностей их выражения при помощи иностранного языка. Обучение иностранному языку пятилетних детей способствует не только практическому овладению им, но и несет огромный интеллектуальный, образовательный и воспитательный потенциал. Поэтому нельзя не согласиться с мнением Т. Гостевой, которая утверждает, что развивающая, воспитательная, образовательная цели обучения дошкольников иностранному языку приобретают приоритетное значение по сравнению с практической целью, а не наоборот. Это объясняется тем, что благоприятные условия обучения, атмосфера «волшебной сказки», учет индивидуальных особенностей каждого ребенка играют более важную роль, нежели качественные и количественные показатели его результатов. Во время обучения дошкольников речевая деятельность является и объектом, и средством обучения. Модель овладения иноязычной речевой деятельностью при этом предусматривает продвижение от актов деятельности с использованием неразделенных на языковые элементы коммуникативных блоков с последующим возвращением к ним (благодаря осмыслению языковой структуры), но уже на более высоком уровне [2].

Ранее изучение иностранного языка активизирует интерес ребенка к языковому разнообразию мира, воспитывает толерантное отношение к представителям других культур, положительно сказывается на развитии мыслительно-речевых способностей, активизирует познание им окружающего мира, способствует формированию культуры общения, овладения общечеловеческими качествами и ценностями. То есть, обучение иностранному языку становится средством социализации ребенка, помогает раскрытию его личностного потенциала с учетом индивидуальных особенностей.

Поскольку при изучении иностранного языка ребенок осваивает не только языковой и речевой материал на иностранном языке, но и иноязычную культуру, при разработке содержания занятий необходимо опираться не столько на лингвистический, сколько на социолингвистический его смысл. Социолингвистический аспект в методике изучения иностранных языков

отображает общепринятые в стране, язык которой изучается, нормы живой речи и литературного языка, национальные традиции, ментальные особенности народа этой страны. Поэтому языковой материал следует подбирать в соответствии с критерием автентичности, то есть отображать современные иноязычные реалии. На уровне дошкольного детства этот материал должен обеспечивать формирование у детей на интуитивно-практическом уровне общего представления о культуре, праздниках страны, особенностях общения на конкретном иностранном языке [7].

Благодаря обучению иностранным языком, дошкольник может овладеть аудированием и произношением, умением вступать в речевой контакт, присоединяться к разговору, получать и передавать элементарную информацию. При этом следует иметь в виду, что ребенок дошкольного возраста воспринимает знаковую систему иностранного языка на интуитивно-практическом уровне, благодаря чему происходит осмысление ситуативной речи, коммуникативной ситуации, некоторых языковых явлений. В то же время, у ребенка этого возраста наблюдается преобладание непроизвольного внимания над произвольным, память характеризуется недостаточной устойчивостью, мышление отделено от восприятия, однако постепенно оно превращается в самостоятельный процесс [5].

Следует учитывать и тот факт, что понятие «обучение» применительно к дошкольникам употребляется довольно условно. В отличие от школьников, у детей дошкольного возраста отсутствует мотивация на «обучение». Они не понимают, для чего им нужно изучать иностранный язык, если пользоваться им они смогут только в будущем, которое представляется им довольно размытым. Ведь дети этой возрастной категории живут «сегодняшним моментом».

Одним из важнейших средств формирования у дошкольников познавательных мотивов и интереса к изучению иностранного языка должно стать придание этим мотивам и интересам игровой направленности, поскольку игровая деятельность является ведущей для этого возраста. Именно игровая коммуникативная направленность занятий создает оптимальные условия для обеспечения непроизвольного запоминания и осмысления ребенком иноязычного материала [3, с. 16–17]. Игра способствует удовлетворению потребностей ребенка в процессе деятельности (процедурное удовлетворение), наполняет его деятельность творческим, активным характером («поле творчества»), приносит положительное эмоциональное напряжение.

Поэтому наиболее приемлемой организационной формой для проведения занятий по иностранному языку, учитывая возрастные особенности дошкольников, является целевая игровая деятельность. Например, сюжетно-ролевые или театрализованные игры предлагают детям разнообразные

выражения, повторения речевых образцов, что, в свою очередь, обеспечивает вариативно-ситуативное упражнение в слушании и произношении.

Важное место необходимо отводить дидактическим играм, созданным на основе элементарной лексики детского общения, действия в которых регулируются игровыми заданиями и игровыми правилами.

Опыт показывает, что наиболее эффективным является использование таких видов дидактических игр: языковых (фонетических – на формирование навыков правильного иноязычного произношения, лексических и грамматических – на усвоение базовой лексики и грамматических структур, развитие навыков их использования); речевых (формирование и развитие элементарных навыков аудирования и произношения); коммуникативных (формирование навыков общения).

Однако следует учитывать, что задача занятий по иностранному языку состоит не в навязывании ребенку обязательного выполнения определенного комплекса различных языковых упражнений, а во включении его в систему определенным образом организованной игровой деятельности, предусматривающей его развитие и воспитание на основе использования ранее полученного опыта и формирования новых психических качеств в процессе освоения минимизированного объема иноязычных знаний, а также речевых навыков и умений.

Основное отличие дидактической (обучающей) игры от обычной состоит в:

1. Наличии воображаемой ситуации и связанных с ней компонентов (роли, игровые предметы и т.п.). Например, дети-зверята потерялись в сказочном лесу.

2. Осознание игрового результата. Например, в результате игры сказочные зверята, роли которых исполняют дети, могут зайти в сказочный домик.

3. Осознание детьми правил игры. Если зверята дадут правильные ответы на поставленные вопросы, их пустят в сказочный домик.

4. Возможность выбора конкретного действия для каждого ребенка, что обеспечивает индивидуальную активность в коллективной форме игры. Одни дети-зверята выполняют роли тех, кто живет в сказочном домике, другие – роли домашних и диких животных.

То есть, дидактическая игра – это не коллективное развлечение, она имеет определенную цель, правила, содержание, сюжет, роли, средства.

Большой обучающий эффект дают различные дидактические упражнения (также построенные в игровой форме). Например, для закрепления базовой лексики можно использовать игры-упражнения такого типа: «Eat – Don't eat» (съедобное – несъедобное), «What is missing» (что исчезло), «Pass the card» (передай карточку), «What words do you know» (какие слова ты знаешь), «Find the house» (найди домик) и др.

Подводя итоги вышеизложенному, можно сделать вывод о том, что обучение дошкольников иностранному языку представляет особый вид образовательной деятельности, в процессе которой язык выступает одновременно и предметом, и основным средством обучения. При этом дети не изучают части незнакомого языка, а сразу осваивают его как средство общения. Поскольку обучение происходит в условиях искусственного билингвизма, это, в отличие от естественной двуязычной среды, создает дополнительные трудности. Большинство дошкольников сначала с радостью начинают изучать новый язык, но постепенно у большинства из них этот интерес может исчезнуть. Для предотвращения таких негативных моментов необходимо организовывать занятия по иностранному языку, руководствуясь возрастными особенностями дошкольников, их ориентацией на общение с окружающими, доминированием в их жизни игровой деятельности.

### Литература

1. Базовий компонент дошкільної освіти України / А.Б. Богуш (кер.) та ін. – К., 2012. – 26 с.
2. Гостева, Т.Л. Методичні та змістові проблеми заняття іноземної мови у дошкільному навчальному закладі / Т.Л. Гостева // Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://journals.urau.ua/appfo>. – Дата доступу : 05.07.2015.
3. Казачинер, О.С. Усі заняття англійської мови в ДНЗ (за Базовим компонентом дошкільної освіти) / О.С. Казачинер. – Х. : Вид. Група «Основа», 2014. – 285 с.
4. Шкваріна, Т.М. Англійська мова для дітей дошкільного віку (програма, методичні рекомендації): навч. посіб. для вчителів раннього навчання англійської мови, студ. вищ. пед. навч. закладів. / Т.М. Шкваріна. – Умань : Вид.-поліграф. під-во, 2003. – 120 с.
5. Шкваріна, Т.М. Методика навчання іноземних мов дошкільників: навч. посіб. / Т.М. Шкваріна. – К. : Освіта України, 2007. – 300 с.
6. Шолпо, И.Л. Как научить дошкольников говорить по-английски / И.Л. Шолпо. – СПб. : Академия, 1999. – 155 с.
7. Salaberry, M.R. The Use of Technology for Second Language Learning and Teaching: A retrospective / M.R. Salaberry // Modern Language Journal. – 2001. – № 85. – P. 30–56.

УДК 373.2.025.7

Т. И. Лобан, Е. А. Мурашко (Могилев)

## РАЗВИТИЕ ПРЕДПОСЫЛОК ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ КРУЖКОВОЙ РАБОТЫ

**Аннотация.** В статье обосновывается возможность развития предпосылок логического мышления у детей младшего дошкольного возраста, раскрывается содержание кружковой работы с использованием универсального материала «Логические блоки З. Дьенеша».

**Summary.** The article grounds the possibility of development of preconditions of logical thinking of preschool age children, disclose the content of sections work with using of universal material «Logical Blocks of Z.Dienes».

Всеобщая компьютеризация жизни определяет возрастающую роль умений оперировать сложными знаковыми системами. А так как компьютерные программы предполагают выполнение заложенной последовательности действий, необходимо активно использовать алгоритмы в образовательном процессе. Начинать такую работу можно уже в детском саду, так как в старшем дошкольном возрасте дети могут усваивать общие способы алгоритмических действий.

К сожалению, в учебной программе дошкольного образования отсутствуют задачи по формированию алгоритмической культуры дошкольников. Ребенок же в повседневной жизни исполняет алгоритмические действия, часто не подозревая об этом. Так соблюдение режима дня представляет собой систему действий детей в определенной последовательности, т.е. алгоритм (общепринятое и точное предписание о том, какие действия и в каком порядке необходимо выполнить для решения любой задачи из данного вида однотипных задач) [3, с. 94]. Чем раньше ребенок научится выполнять алгоритмические действия, тем легче в дальнейшем он освоит любую деятельность, в том числе и учебную. Этой проблемой занимались такие ученые как: А.А. Столяр, Р.Л. Непомнящая, Е.А. Носова и др. [1; 2; 4].

А.А. Столяр предлагал использовать логические и алгоритмические игры в работе с детьми старшего дошкольного возраста, так как считал, что эти игры и упражнения имеют особенное значение в интеллектуальном развитии ребенка. Выполнение действий по правилам способствует упорядочиванию детского мышления, познанию логических связей между последовательными этапами какого-либо действия. Для организации такой работы можно использовать логические блоки З. Дьенеша. Этот дидактический материал позволяет моделировать разнообразные логические структуры и решать логические задачи с помощью специально создаваемых конкретных ситуаций. Каждый блок является носителем четырех свойств – формы, цвета, величины, толщины [3, с. 53]. Эти свойства являются основой для формирования не только сенсорных эталонов, но и развития предпосылок логической и алгоритмической сферы детей.

Сейчас в свободном доступе можно найти разработанные конспекты занятий, игр и упражнений с логическими блоками для детей, в основном, среднего и старшего дошкольного возраста. Для того чтобы дети могли успешно выполнять логические задания с блоками, мы предлагаем уже в младшем дошкольном возрасте знакомить их с основными свойствами,



производя классификацию по несовместимым свойствам, что в дальнейшем позволит легче освоить классификацию по совместимым свойствам, т.е. овладеть логическими операциями «не», «и», «или». С помощью этих операций дошкольники учатся строить истинные высказывания, кодировать и декодировать информацию о свойствах предметов.

Классификация – один из важнейших способов познания окружающей действительности – распределение элементов множества по классам. В ее основе лежит разбиение – логическое действие, суть которого состоит в разбиении непустого множества на непересекающиеся и полностью покрывающие его подмножества. Образованные подмножества именуются классами. При этом в каждый класс входит хотя бы один элемент множества и ни один из элементов множества не может входить сразу в два или более классов. В процессе классификации выявляются и устанавливаются отношения эквивалентности по определенным свойствам, что позволяет познать общие характеристические свойства классов и отношения между классами.

Классификация по признакам – сложное умственное действие, которое включает: выделение оснований классификации (общих признаков предметов) по которым будет производиться разбиение; распределение объектов с разными свойствами в разные классы; объединение объектов с одинаковыми (тождественными) свойствами в одно целое (класс).

Первоначально дошкольники учатся образовывать группы предметов, т.е. выделять из совокупности предметов те, которые обладают одинаковыми свойствами. В процессе разнообразных упражнений развивается способность к обобщению. Сначала дети осваивают умение образовывать группы на основе одного свойства (все желтые фигурки), затем на основе двух и трех свойств. Чем больше отличительных свойств имеют объекты, тем больше активизируется способность ребенка к абстрагированию, т.е. отличению значимых для решения задачи свойств от остальных. Чтобы выделить из логических блоков группу по одному свойству, ребенок должен отличить это свойство от остальных трех. Так, чтобы образовать группу всех квадратных блоков, ему нужно абстрагировать форму от цвета, размера и толщины блока и собрать вместе все квадратные (синие, желтые, красные, большие и маленькие, толстые и тонкие). В результате упражнений на образование групп дети осваивают умение объединять вместе объекты с одинаковыми свойствами и выделять общее свойство группы.

Далее дошкольники учатся распределять предметы с разными свойствами в разные группы. В игровых упражнениях и игровых обучающих ситуациях взрослый задает основание и указывает общие свойства каждой группы. Например, перед детьми – три ведерка (красное, желтое, синее). Нужно разложить все блоки по цвету: в красное ведерко собрать все крас-

ные блоки, в желтое – все желтые, в синее – все синие. Общее свойство каждой группы взрослый может обозначить по-разному, например, словом или знаком.

При выполнении этих упражнений важно, чтобы дети называли не только общие свойства групп, но и основания распределения предметов по группам, а также число полученных групп. В ходе таких упражнений дети усваивают, что любые два объекта одной группы одинаковы по общему свойству, а любые два предмета из разных групп – различны. Детям можно предложить разделить (разложить) все предметы по указанному признаку (цвету, длине, толщине и т. д.), определить количество полученных групп, назвать общее свойство каждой группы. Как итог, детям предлагаются упражнения, которые помогают дошкольнику самостоятельно найти основание классификации.

Таким образом, в процессе освоения классификации ребенок движется от умения объединять вместе предметы с одинаковыми свойствами и выделять общие свойства группы к умениям распределять предметы с разными свойствами в разные группы; разбивать совокупность на группы по заданному основанию классификации; выделять основание классификации. Важнейшим результатом освоения детьми классификации по одному свойству (несовместимому) является развитие представлений о логической операции отрицания («не»).

Для организации работы с младшими дошкольниками по освоению классификации мы составили программу кружковой работы, разработали конспекты игр и упражнений. Работа в кружке планируется два раза в месяц.

Цель кружковой работы – создание условий для развития предпосылок логического мышления у младших дошкольников.

Задачи:

- вызывать интерес к игре с блоками З. Дьенеша и желание действовать с ними;
- формировать умения классифицировать предметы по несовместимому свойству;
- развивать восприятие, обогащать чувственный опыт детей;
- развить творческие способности, воображение,
- воспитывать самостоятельность, инициативу;
- повышать уровень знаний родителей по предметаматематическому развитию дошкольников.

Основными методами и приемами кружковой работы являются игровые. Использование сюжетов, сказочных персонажей, схем вызывает постоянный интерес к материалу. Деятельность кружка не носит форму «изучения и обучения», а превращается в совместный творческий процесс педа-

гога и детей. Во время занятий имеется возможность выражать в играх свои мысли, чувства, настроение. Некоторые игры и упражнения заимствованы из педагогической литературы (З.А. Михайлова, Е.А. Носова, М. Фидлер, А.А. Столяр), однако они доработаны с учетом возраста детей и изменяются по принципу постепенного усложнения материала.

Умение применять разного рода алгоритмы, тем более умение предвидеть и обосновывать возможные результаты их применения – признак формирования математического стиля мышления. Отметим, что логические игры открывают хорошие возможности для раннего внедрения в обучение простейших идей информатики; умения расчленять сложные действия на составляющие, планировать свои действия, строго придерживаться определенных правил. Не нуждается в доказательстве важность этих умений в человеческой деятельности, необходимость и возможность как можно более раннего начала работы по их формированию у детей.

### Литература

1. Давайте поиграем / под ред. А.А. Столяра. – М. : Просвещение, 1991. – 80 с.
2. Логика и математика для дошкольников / авт.-сост.: Е.А. Носова, Р.Л. Непомнящая. – СПб. : Детство-пресс, 2005. – 95 с.
3. Михайлова, З.А. Теории и технологии математического развития детей дошкольного возраста / З.А. Михайлова, Е.А. Носова. – СПб. : Детство-пресс, 2008. – 384 с.
4. Столяр, А.А. Математика 0 / А.А. Столяр, Р.Ф. Соболевский, Н.К. Рузин. – Минск : Нар. асвета, 1982. – 160 с.

УДК 373.2.016:81

И. В. Мысан (Переяслав-Хмельницкий)

## ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОБОГАЩЕНИЮ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ФРАЗЕОЛОГИЗМАМИ РОДНОГО ЯЗЫКА

**Аннотация.** В статье представлены подходы к обогащению речи детей старшего дошкольного возраста фразеологизмами родного языка с учетом зафиксированного в эксперименте состояния владения ими фразеологическими единицами и предусматривают наличие взаимосвязанных компонентов, как: цель, задачи, содержание, методы, организационные формы и средства.

**Summary.** The article presents approaches to enrichment of senior preschoolers' speech by phraseologisms of the native language, with taking into account the fixed in the experiment state of their possession of phraseological units and provide the existence of inter-related components, such as: purpose, objectives, contents, methods, organizational forms and means.

Фразеологические единицы (ФЕ), как константы национальной культуры, формировались в течение веков, аккумулируя и отражая различные

сферы жизненного опыта того или иного этноса, обогащая состав и словарный запас их языка – фразеологию с присущей ей колоритностью, остроумием, экспрессивностью.

Фразеологизмы характерны для разговорно-бытовой и литературной сфер коммуникации. Они же являются одновременно и естественной сферой общения старших дошкольников, с присущими ей бытовым сознанием и повседневным межличностным взаимодействием. В возрасте 5–6 лет дети впервые начинают осмысливать переносные значения слов, овладевать процессом изменения смыслов, учиться выражать мысли и чувства в образной, колоритной, точной, выразительной, глубоко осмысленной форме.

Роль ФЕ в общении современных детей еще более актуализируется в связи с увеличением в их речи субстандартной лексики не на пользу устоявшимся национально-культурным формам языкового выражения. И от того, насколько своевременно и методически грамотно будет осуществляться работа над фразеологизмами, будет зависеть как речевое, так и психическое (ментальное) развитие дошкольников в целом.

Создавая педагогические технологии обогащения речи детей фразеологизмами, провели педагогический эксперимент.

Предполагалось найти обоснование таким проблемам: выяснить, содержание каких ФЕ дети способны осмыслить, а какие фраземы представляют для них трудности в понимании; выявить особенности осмысления старшими дошкольниками фразеологического (переносного) значения; зафиксировать, как употребляются детьми ФЕ в их высказываниях в различных ситуациях общения; установить обусловленную употреблением ФЕ степень проявления у дошкольников образно-выразительных и эмоционально-экспрессивных признаков их речи; выявить исходные (до начала внедрения экспериментальной технологии) уровни сформированности у детей пяти лет речевых умений и навыков воспринимать, понимать и уместно употреблять в высказываниях фразеологизмы родного языка.

Констатирующий эксперимент осуществлялся с учетом таких критериев анализа речи: 1) семантический; 2) прагматический; 3) экспрессивно-стилистический.

К семантическому критерию были подобраны следующие показатели: а) лексический – осмысление семантики прямого значения слов-компонентов ФЕ; б) метафорический – понимание фразеологического значения; в) концептуальный – владение знаниями широкого смыслового объема слова-концепта – компонента фразеологизма.

Прагматический параметр анализа представлен такими показателями: 1) активность в употреблении ФЕ; 2) правильность воспроизведения ФЕ; 3) уместность актуализации фразеологизмов в той или иной ситуации общения.

Показателями анализа в соответствии с экспрессивно-стилистическим критерием были такие, как: а) оценочность – составление с помощью ФЕ одобрительной или неодобрительной характеристики предметов, людей, ситуаций; б) эмоциональность – отражение в речи настроений, эмоций, чувств, переживаний с помощью ФЕ; в) образность – способность понимать и использовать в высказываниях языковые единицы, актуализирующие наглядно-чувственные представления.

Итоговые результаты анализа речи детей по выявлению состояния понимания и употребления фразеологизмов представили в условно выраженных, важных для создания экспериментальной методики, уровнях владения детьми ФЕ.

К достаточному уровню отнесли обогащенность речи ФЕ тех детей, которые понимали переносные значения фразеологизмов не путем их объяснения, а лишь путем выбора ответа из предоставленных вариантов, среди которых были и заготовки, свидетельствующие об овладении только прямым значением слов-компонентов ФЕ, а также ассоциативным, случайным значением. Эти дети использовали в речи фразеологизмы преимущественно по требованию воспитателя или в процессе пересказывания сказки. Их речи была характерна образность, незначительная эмоциональность. Оценочность речи проявлялась в большей степени негативными характеристиками, стилистически заниженными, такими, как: *молоти языком, байдидики – бити байдидики*.

К среднему уровню отнесли развитость речи тех детей, которые преимущественно понимали денотативные значения слов-компонентов ФЕ, но не смогли объяснить переносного значения фразеологизмов. Однако дошкольники были способны обнаружить фразеологическое значение из числа представленных им вариантов значений. При воспроизведении некоторых фразеологизмов дети, отнесенные к этой группе, совершали траспозицию – нарушали каноническую форму ФЕ (*майстри на всі руки* – вместо *майстер на всі руки*; *заморити черв'ячок* – вместо *заморити черв'ячка*) и редукцию – сокращение компонентного состава ФЕ (*землі не чути* – *землі під собою не чути*; *за воду не братися* – *за холодну воду не братися*), употребляли их неуместно. Высказываниям детей было присуще отсутствие оценочности и эмоциональности; образность речи находилась в стадии развития.

К недостаточному уровню отнесли начальное становление речи тех детей, которые практически не использовали фразеологизмы в речи, не все прямые значения слов-компонентов ФЕ способны были объяснить. При восприятии ФЕ у дошкольников возникали случайные ассоциации, далекие от переносного значения; они вовсе не воспроизводили фразеологизмы в своих высказываниях.

Отдельную группу составляла речь детей с потенциальным её развитием. Они совсем не понимали фразеологического значения; во всех случаях вербального взаимодействия с дошкольниками – они молчали.

Детей, обогащенность речи ФЕ которых можно было бы отнести к высокому уровню, не выявлено.

Полученные в процессе анализа результаты, показали потребность в разработке лингводидактических подходов к обогащению речи детей средствами фразеологии, которые учитывывали бы их речевой (фразеологический) опыт, придавали бы работе в ДОУ системности, эффективности и обеспечивали бы сформированность фразеосемантических и фразеовспроизводящих речевых навыков дошкольников, их воспитанность в духе народных традиций, обычаев национальной культуры. В этой связи цель обогащения речи дошкольников фразеологизмами, предусмотренного создаваемыми технологиями, состоит в расширении состава их индивидуального словаря фразеологической лексикой, национально более богатой и колоритной по составу, более глубокой по семантике, а также более совершенной по экспрессивно-стилистическому оформлению высказываний, чем обычная лексика; в целенаправленном формировании у детей лексико-семантических (импрессивных) и фразеопрагматических (воспроизводящих) речевых навыков.

Задачи обогащения речи детей фразеологизмами заключались в: 1. Расширении пассивного словаря детей (уточнении значений уже известных им фразеологических единиц и раскрытии значений новых фразеологизмов). 2. Формировании у дошкольников речевых навыков уместного употребления фразеологизмов в разных ситуациях общения; развитии точности, меткости, красочности, лаконичности, выразительности, остроумия их речи. 3. Развитии экспрессивности речи: эмоциональности, оценочности, образности.

Содержание обогащения речи фразеологизмами предусмотрено объемом упорядоченного нами лингводидактического словаря, статьи которого подбирались с учетом возрастных возможностей детей к пониманию смысла ФЕ. Отметим, что речь идет лишь об «осмыслении» фразеологического значения, а вовсе не о его «осознании», что характерно только для «метаязыковой деятельности ребенка» [1; 2].

Сбор, систематизация и упорядочение ФЕ для фразеологического словаря происходили с учетом антропологического и антропоцентрического, психолингвистического, дидактического, лексикографического, грамматического, структурно-лингвистического, функционально-стилистического, концептуального, этимологического, прагматического и культурологического параметров.

Лингводидактическими принципами создания словаря стали, следующие правила: значимость фразеологизма для понимания детьми смысла художественного произведения; коммуникативная целесообразность введения фразеологизмов в словарь; необходимость фразеологизмов для усвоения содержания материала, рекомендованных программами ДОУ; частота употребления фразеологизмов в речи взрослых, с которыми общаются дети; близость фразеологизмов к общеупотребительной лексике, их доступность для детей и др.

Нами были предложены такие группы методов: а) обогащение пассивного словаря, в частности для достижения понимания значения ФЕ; б) обогащение активного словаря, в частности для актуализации лексики; в) обогащение как пассивной (рецептивной), так и активной (продуктивной) речи.

Использовались также различные организационные формы, прежде всего, дидактические игры, наблюдения, прогулки, различные виды занятий, беседы, экскурсии, смехотерапия и т.п.; формы организации жизнедеятельности детей: разные виды детского труда, развлечения, соревнования, праздники; виды детской деятельности и режимные моменты (прием детей, завтрак, утренняя гимнастика, обед, подготовка ко сну, одевание на прогулку и т.п.).

Фразеологизмы подбирались таким образом, чтобы теснее и логичнее связать их содержание с жизнедеятельностью детей по принципу дидактической целесообразности и уместности выбранных ФЕ той или иной образовательной или воспитательной ситуации. В качестве словесных средств обогащения речи детей фразеологизмами выделяем также образную речь взрослых из окружения ребенка и содержание разработанных нами дидактических игр, упражнений и творческих заданий, например: выбор из числа предложенных фразеологизмов экспрессивных заголовков к рассказам, сказкам, описаниям, рассуждениям, например: *«На сьомому небі»*, *«Друзі пізнаються в біді»*, *«Сказано – зроблено»*; создание рассказов, сказок, описаний, рассуждений с опорой на предложенный фразеологизм: *«З голови до п'ят»*, *«На швидку руку»*, *«Їхати зайцем»*; составление описания внешнего вида ребенка с использованием народных сравнений (*немов намальована; як весна; як калина; як квітка навесні*) и многие другие. Обогащение речи детей ФЕ осуществлялось в четыре этапа.

Эффективность предложенных подходов обеспечивалась за счет единства взаимообусловленных и взаимосвязанных компонентов: цели и задач, содержания и методов, организационных форм и средств. Комплексный подход способствовал обогащению речи дошкольников национальными колоритными выразительными средствами, развитию точной, выразительной, остроумной, экспрессивной речи.

## Литература

1. Калмикова, Л.О. Психологія формування мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку / Л.О. Калмикова. – К. : Фенікс, 2008. – 497 с.
2. Калмикова, Л. Психолінгвістичні аспекти фразеології як теоретико-методологічні засади збагачення мовлення дітей експресивно-стилістичними засобами мови / Л. Калмикова, І. Мисан // East European Journal of Psycholinguistics. – Lutsk: Lesya Ukrainka Eastern European National University, 2014. – Issue 1. – С. 66–74. – ISSN 2312-3265.

УДК 373.2.016:303.4

Е. М. Пинзеник (Мукачево)

## ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К ЯВЛЕНИЯМ ПРИРОДЫ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема формирования познавательного интереса у детей дошкольного возраста. Осуществлен анализ современного её состояния. Определены направления развития познавательного интереса к явлениям природы у детей дошкольного возраста.

**Summary.** The problem of formation of informative interest at children of preschool age. The analysis of its contemporary state. The directions of development of informative interest to the phenomena of nature in children of preschool age.

Современная наука и практика дошкольного образования неоднократно обращают внимание на вопросы развития познавательных интересов, что обусловлено главной особенностью современного мира – его динамичностью. Актуальность проблемы развития познавательных психических процессов определяется современным социальным заказом общества на выпускника дошкольного образовательного учреждения, который касается не требований к конкретным знаниям, а новых универсальных способностей, сформированных стойких познавательных мотивов, основным из которых является познавательный интерес к окружающему миру.

Психологи признают интерес сложным и значимым для личности образованием, который предусматривает взаимосвязь речи и мышления. Общая теория интереса, разрабатываемая психологами (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, С.Л. Рубинштейн, В.Н. Мясищев, А.Г. Ковалев), раскрывает материалистический подход к данной проблеме.

Педагогические аспекты формирования познавательных интересов у детей раскрывают работы Н.В. Лысенко, Л.В. Маневцевой, К.И. Щербаковой и др. В исследованиях определены направления, методы, формы, средства, которые обеспечивают формирование познавательных интересов в процессе восприятия явлений природы.



Педагогический подход к проблеме интереса связан с изучением условий его развития в познавательной деятельности, а также с выявлением методов и приемов формирования интереса как ценной черты личности и основы успешной деятельности.

Проблема развития познавательных интересов детей нашла отражение в государственных документах о дошкольном образовании. В частности, новый Государственный стандарт дошкольного образования Украины определяет как составляющую содержания базового компонента дошкольного образования образовательную линию «Ребенок в сенсорно-познавательном пространстве», акцентируя внимание на необходимости формирования у детей умения планировать свою познавательную деятельность, находить новое в знакомом и знакомое в новом, радоваться своим открытиям, проявлять интерес к исследованию, экспериментированию с природным материалом.

Понимание интереса к окружающему миру как сложного психического образования в работах психологов представлено в зависимости от того, какой из составляющих компонентов выделяется как основополагающий. В этой связи можно выделить три направления в понимании интереса.

Первое из них можно охарактеризовать как интеллектуальное. Согласно этому направлению, всякий интерес связан с познанием окружающей действительности, т.е. с интеллектуальной деятельностью ребёнка в процессе восприятия явлений природы. Интерес вызывает у индивида то, что подлежит познанию, отсюда следует, что психологическую основу интереса составляет интеллектуальная сторона психики [2; 3; 4].

Второе направление – эмоциональное. У дошкольника интерес вызывает то, что особо привлекает к себе и вызывает положительные эмоции (яркий цветок, разноцветная бабочка, пушистый цыплёнок). Это составляет эмоциональную характеристику отношения ребёнка к объектам природы. И наоборот, то, что вызывает отрицательное отношение, не вызывает к нему интереса. В данном случае сущность интереса усматривается в эмоциональной сфере психики дошкольника, так как именно ее элементы (положительные эмоции) вызывают у него возникновение и сохранение интереса. Дошкольники эмоциональны. Мир они сначала чувствуют, а потом уже осознают, поэтому основой развития познавательного интереса детей дошкольного возраста является именно эмоциональная сфера [2].

Представители третьего направления трактуют интерес с позиции волевой активности личности. Согласно их мнению, интерес является стимулом активности, он не пассивен и выражается в стремлении человека к интересующему его предмету. Своеобразие интереса к явлениям природы для дошкольного возраста заключается в том, что, зарождаясь в виде

эмоциональной отзывчивости на все новое (любопытство), он постепенно переходит в любознательность, и далее в потребность убедиться в истине (Л.М. Маневцова, П.Г. Сирбиладзе, А.И. Сорокина) [4]. В связи с этим правомерно рассмотреть взаимообусловленность и взаимосвязь интереса с другим личностным образованием, таким как потребность, имеющей характер стимула человеческой активности.

Рассматривая развитие познавательного интереса у детей дошкольного возраста следует учесть, что интерес вырастает из потребности ориентироваться в окружающем мире и, становясь стойким личностным образованием, может привести к возникновению новой потребности более высокого уровня – потребности в познании.

Активное отношение ребенка к миру явлений и объектов природы проявляется рано. Уже на первом году жизни малыш тянется к живому существу, пытается захватить его, производит с ним ряд действий. Это чувственное познание и составляет начальную, еще не осознаваемую ступень интереса к природе (Л.И. Божович, Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, Н.Ф. Леонтьев, А.В. Запорожец, Н.Н. Поддьяков). Это связано с тем, что ребенок открыт для восприятия окружающего, неотделим, слит с внешней средой. Ориентировка в окружающей природе – есть самый начальный акт познавательной деятельности ребенка, и этот акт обусловлен не только первичной потребностью, какая имеет место и у животного, действующего на основе инстинкта самосохранения. Это уже начальная форма духовной потребности человека. Затем под влиянием общения со взрослым, усложняющейся деятельности, расширяющих опыт ребенка, из множества предметов и явлений природы ребенком постепенно избирательно выделяются лишь некоторые, к которым привлечены его внимание, эмоции, т.е. любопытство.

Познавательный интерес – это стремление к знанию, которое соединяется с радостью познания и побуждает ребёнка как можно больше узнать нового, выяснить непонятное о качествах, свойствах объектов и явлений природы, в желании проникнуть в сущность, найти имеющиеся между ними связи и отношения (Т.А. Куликова) [4]. Познавательные интересы на пути своего развития характеризуются познавательной активностью, избирательной направленностью, стремлением самостоятельно решать проблемные вопросы, познавательные задачи, устанавливать причинно-следственные связи. Они включают в себя усвоение речевых понятий, способствующих развитию мышления и интеллектуальной активности в сочетании с эмоциональным отношением и волевым усилием.

Одним из средств развития познавательного интереса к явлениям природы является поисково-исследовательская деятельность. Н.В. Лысенко отмечает особенность поисково-исследовательской деятельности в том, что

она осуществляется средствами, которые ребенок познает теоретически, а также умениями и навыками, приобретенными на практике. Этот вид очень удачно сочетает чувствительность и деятельность, что в полном объеме соответствует особенностям мышления дошкольника.

В процессе поисковой деятельности ребенок самостоятельно находит ответы на возникающие вопросы, добивается очевидных результатов, проверяет свои знания и возможности. Организация элементарных опытов с предметами природы активизирует все сферы личности.

Н.В. Лысенко предлагает ориентировочное содержание поисково-исследовательской работы с детьми младшего и старшего дошкольного возраста, направленное на развитие логического мышления [2].

В психическом развитии логическое мышление является следующим этапом после образного, на основе которого обеспечивается решение большого количества задач, усвоение элементарных естественнонаучных понятий. Однако это не указывает на необходимость преждевременного формирования логического мышления, поскольку без развитых образных форм усвоение его будет неполноценным. Развитие образного мышления помогает ребенку логично понять обобщенные схематические изображения, на которых выстраивается формирование понятий (погодные явления, сезонные изменения природы).

После овладения логическим мышлением образное не теряет своего значения, поскольку в деятельности, связанной с необходимостью последовательного, логического мышления, важную роль играет использование образов природы. Образное мышление является источником творчества, функционирования интуиции, без которой не обходятся научные открытия. Оно максимально соответствует условиям жизни и деятельности дошкольника, задачам, которые приходится ему решать в дидактической игре природоведческого содержания, рисовании животных и растений, конструировании из природного материала, общении во время наблюдений, поисково-исследовательской деятельности. Поэтому дошкольный возраст наиболее чувствительный к восприятию явлений природы, которое основывается на образах. Логическое мышление ребенка целесообразно активизировать лишь по необходимости ознакомления его с основами научных понятий по естествознанию.

Важнейшим этапом в развитии мышления ребенка в процессе познания окружающей среды является овладение речью. Слова, которыми овладевают дети, обозначая общее в явлениях природы, играют решающую роль в обобщении ребенком своего опыта и в усвоении обобщенного опыта других людей. Речь оказывает направляющее влияние на развитие всех психических процессов у ребенка, его познавательной деятельности прежде всего.

Предметом живого интереса у ребенка дошкольного возраста становятся не только отдельные предметы и явления окружающей природы, но и некоторые связи и отношения между ними. Дети-дошкольники задают массу вопросов о причинах явлений («почему закат красный?», «для чего у рыбы чешуя?», «почему птицы улетают в тёплые края?»), о происхождении некоторых объектов природы («из чего сделан каштан?», «а кто его сделал?» и т. п.); рассуждают сами по поводу причинных зависимостей («лёд не тонет потому, что он лёгкий»).

Таким образом, результаты научных исследований подтверждают, что познание мира природы – не замкнутый в себе автономный процесс. Он обусловлен природным окружением; сферой и характером деятельности природоведческого содержания не только самого ребенка, но и людей его окружающих; процессами обучения и воспитания, располагающими особыми стимулами возбуждения интереса к природе.

### Литература

1. Активизация умственной деятельности детей дошкольного возраста в процессе обучения. – К. : РУМК, 1990. – 270 с.
2. Лысенко, Н.В. Теория и практика экологического образования: дошкольник-педагог : учеб.-метод. пособ. для ВУЗ / Н.В. Лысенко. – К. : Издательский дом «Слово», 2009. – 400 с.
3. Методика ознакомления детей с природой : хрестоматия / сост. Н.М. Горобаха. – К. : Издательский дом «Слово», 2012. – 432 с.
4. Развитие у детей старшего дошкольного возраста познавательного интереса к истории предметного мира в проектной деятельности : учеб.-метод. пособие / авт.-сост. А.Ю. Кузина. – Тольятти : ТГУ, 2009. – 60с.

УДК 373.21

В. И. Салютнова (Чита)

## РАЗЛИЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ТВОРЧЕСКОГО САМОВЫРАЖЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Аннотация.** Творческое самовыражение является продуктом длительного возрасто-сообразного накопления человеком опыта созидания и преобразования самого себя и окружающей действительности. Для решения проблемы творческого самовыражения детей старшего дошкольного возраста необходимо учитывать стремление личности в определённой деятельности к самореализации, самопрезентации, определении себя как успешного. В статье подчеркивается необходимость использования определенных условий стимулирования творческого самовыражения личности ребёнка дошкольного возраста.

**Summary.** Creative self expression is the product of the prolonged vozrastosoobraznogo accumulation by man of the experience of creation and conversion itself and the surrounding

reality. For the solution of the problem of creative self expression of the children of elder pre-school age it is necessary to consider the tendency of personality in the defined activity toward samorealizatsii, samoprezentatsii, definition itself as successful. In the article the need of using the specified conditions of stimulating creative self expression of the personality of the child of pre-school age is emphasized.

Самовыражение личности есть явление многозначное, отражающее одновременно и определённое состояние человека и его процессуальные характеристики. Самовыражение явилось предметом исследования в трудах таких учёных, как С.С. Брикунова, А.С. Косогова, Н.Г. Чанилова, Е.А. Шиндяева, В.Ф. Шкель, И.П. Шкуратова и др.

В зарубежной психологии проблема самовыражения личности изучается через два феномена: самораскрытия, под которым понимается сообщение информации о себе другим людям, и самопрезентации, состоящей в целенаправленном создании определённого впечатления о себе в глазах окружающих. Большинство работ по данной проблематике посвящено общим закономерностям протекания этих процессов, а также факторам, их детерминирующим.

Исследование самораскрытия началось в рамках гуманистической психологии в 50-х годах XX века. Это было неслучайно, поскольку именно это направление стало рассматривать человека как субъекта собственной жизни. Это проявилось и в терминах, введенных её представителями: самоактуализация, самовыражение, самораскрытие и саморазвитие. Основоположающими для становления гуманистической психологии стали работы А. Маслоу, в которых самосозидание впервые рассматривалось как неотъемлемое свойство человеческой природы [3].

Стремление человека проявить, найти, выразить себя и стать тем, кем он может стать, А. Маслоу охарактеризовал как самоактуализацию, которая проявляется через систему личностных качеств: позитивный взгляд на жизнь, автономность и самодостаточность личности, пребывание в настоящем моменте «здесь и теперь» (М. Хайдегер), ориентация личности на бытийное познание, спонтанность, креативность. Данное положение позволяет в рамках нашего исследования сделать вывод о том, что самовыражение личности в определённой деятельности есть естественная потребность человека в самореализации, самопрезентации, определении себя как успешного.

Определение процессов самораскрытия и самопрезентации является актуальным для понимания сущности творческого самовыражения старшего дошкольника, т.к. позволяет понять механизмы, мотивы и одновременно формы самовыражения ребёнка как процесса предъявления им себя в качестве активного субъекта взаимодействия, наделенного неповторимой

индивидуальностью, творческими способностями, своим мировосприятием и мироотношением.

Анализируя функции самовыражения выделяемые И.П. Шкуратовой для ситуаций общения [4, с. 245], можно выделить ряд общих функций, характерных для любого типа самовыражения личности, это:

- экзистенциальная функция, которая состоит в том, что, посылая информацию о своей личности, человек утверждает факт своего существования как субъекта социальных отношений;

- коммуникативная функция являющейся генетически исходной, поскольку вся информация, посылаемая личностью посредством самых разных форм самовыражения адресована другим людям;

- идентификационная функция, которая состоит в том, что самовыражение личности направлено на отражение её понимания окружающей действительности, мировосприятия и мироотношения;

- преобразовательная функция, состоящая в том, что самовыражение выступает конструктивным процессом, имеющим изначально ориентацию на созидание новых форм жизнедеятельности и продуктивности;

- функция саморегуляции обусловлена тем, что самовыражение служит средством согласования внутреннего эмоционального восприятия действительности и её внешнего выражения в различных формах;

- функция самовоплощения связана с тем, что, выражая себя в различных видах и формах жизнедеятельности, личность создает новый образ мира и себя в нем.

Принимая перечисленную классификацию функций самовыражения личности за основу, считаем, что она может быть расширена рядом специфических функций, характерных для процесса творческого самовыражения старшего дошкольника в изобразительной деятельности.

По мнению С.С. Брикуновой, творческое самовыражение человека – это один из важнейших компонентов «строительства человека», что говорит о его несводимости только к результатам творческой деятельности. Творческое самовыражение – это, прежде всего, самопознание как «самоткрытие самому себе» в контексте познаваемой культуры, оно возможно в диалогическом общении с миром [1, с. 221].

Развитие у старшего дошкольника образа мира формируется через отношение к самому себе, первые попытки рефлексии своей жизни, которые характерны для данной возрастной группы. Механизмами данного процесса выступают идентификация и индивидуализация.

Исследование феномена творческого самовыражения позволяет утверждать, что люди существенно различаются друг от друга использованием средств для самовыражения. При этом исследователи называют ряд

основных характеристик, которые важны для описания индивидуальной стратегии творческого самовыражения личности. К их числу относятся: степень осознанности и целенаправленности творческого акта; естественность или искусственность создаваемого образа; активность (мотивированность) творческого самовыражения личности в деятельности; широта самовыражения личности; вариативность презентуемых образов; нормативность или окультуренность самовыражения личности. Выделенные индивидуальные особенности творческого самовыражения личности постепенно формируются в процессе возрастного развития ребёнка дошкольного возраста и наиболее яркое выражение получают в старшем дошкольном возрасте. Способы творческого самовыражения у детей старшего дошкольного возраста, несмотря на то, что частично еще имеют спонтанный (непроизвольный) характер, вместе с тем уже могут служить основанием для прогноза поведения ребёнка в конкретной ситуации осуществления творческой деятельности.

Потребность в самоутверждении и самовыражении, которая особенно актуальна в детском возрасте, напрямую зависит от окружения и внешних условий. Развитие ребёнка в этот возрастной период определяется не только и не столько общими закономерностями развития, сколько системой внешних условий, создаваемых целенаправленно. В связи с этим представляет интерес позиция А.Ф. Лобовой и В.А. Дмитриева, которые выделяют следующие педагогические условия стимулирования творческого самовыражения личности ребёнка дошкольного возраста:

- актуализация зоны ближайшего развития в процессе самовыражения личности;
- активизация «пик-опыта» ребёнка (А. Маслоу) в различных видах фантазирования;
- сохранение и преобразование в творческий потенциал ребёнка голографического восприятия окружающего мира и природной субсенсорности;
- учет ведущей сенсорной системы (визуальной, аудиальной, кинестетической), которая определяет творческую направленность деятельности ребёнка;
- использование энергетической природы вдохновения, которое становится синергетическим «двигателем» творческого развития;
- освоение детьми всех уровней самовыражения (спонтанно-интуитивного, доверительно-регламентированного, произвольно-творческого);
- учёт свободного выбора ребёнком вида, направления деятельности;
- использование культурно-исторического факта как центрального звена для поиска и установления разнообразных связей;

- игровое погружение в различные эпохи, которое расширяет опыт ребёнка и создаёт благоприятные условия для его развития;
- учёт воздействия культурной среды, искусства на соматическое, психологическое, ментальное здоровье ребёнка;
- активное включение детей в различные виды фантазирования: ритмическое, тембровое, пластическое, графическое, вербальное применение «Я-концепции» как способа включения ребёнка в ролевое освоение искусства [2, с. 87].

Многообразие условий стимулирования творческого самовыражения детей старшего дошкольного возраста должно учитываться в процессе практической организации изобразительной деятельности дошкольников. Рассматривая различные аспекты творческого самовыражения ребёнка старшего дошкольного возраста, мы придерживаемся позиции о том, что без целенаправленной и системной работы педагога невозможно освоение ребёнком различных форм и способов творческого самовыражения в изобразительной деятельности.

### Литература

1. Брикунова, С.С. Педагогические условия развития творческого самовыражения детей средствами искусства в системе начального образования: дисс. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / С.С. Брикунова. – Ростов-на-Дону, 2005. – 310 с.
2. Лобова, А.Ф. Развитие творческой направленности детей в процессе различных видов музыкальной деятельности / А.Ф. Лобова, В.А. Дмитриева. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2002. – 162 с.
3. Маслоу, А.Г. Психология бытия / А.Г. Маслоу. – М. : Рефл-бук, Киев : Ваклер, 1997. – 304 с.
4. Шкуратова, И.П. Самовыражение личности в общении / И.П. Шкуратова // Психология личности: учебн. пособие / под ред. П.Н. Ермакова, В.А. Лабунской. – М. : ЭКСМО, 2007. – С. 241–265.

УДК 376.3.03

Ю. К. Шергилашвили (Могилев)

## РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

**Аннотация.** В статье дана краткая характеристика познавательных процессов у детей с общим недоразвитием речи и некоторые виды работ для их развития.

**Summary.** The article gives a brief description of cognitive processes in children with the general underdevelopment of speech and some work for their development.



При нормальном речевом развитии дети к 5 годам свободно пользуются развернутой фразовой речью, разными конструкциями сложных предложений. Они имеют достаточный словарный запас, владеют навыками словообразования и словоизменения. К этому времени окончательно формируется правильное звукопроизношение, готовность к звуковому анализу и синтезу.

Однако не во всех случаях эти процессы протекают благополучно: у некоторых детей даже при нормальном слухе и интеллекте резко задерживается формирование каждого из компонентов языка: фонетики, лексики, грамматики. Это нарушение впервые было установлено Р.Е. Левиной и определено как общее недоразвитие речи.

К сожалению, помимо речевого недоразвития у детей с ОНР имеется ряд других проблем: трудности формирования познавательной деятельности, недоразвитие эмоционально-волевой сферы. Общее недоразвитие речи сказывается на формировании у детей интеллектуальной, сенсорной и волевой сфер.

Связь речевого нарушения с другими сторонами психического развития обуславливает наличие вторичных дефектов. Так, обладая полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями (сравнения, классификации, анализа и синтеза), дети отстают в развитии словесно-логического мышления, с трудом овладевают мыслительными операциями.

Исследование функции внимания выявило, что дети с ОНР быстро устают, нуждаются в побуждении со стороны экспериментатора, затрудняются в выборе продуктивной тактики, ошибаются на протяжении всей работы. У ряда детей отмечается недостаточная устойчивость внимания.

Речевая недостаточность сказывается и на развитии памяти. Связь между речевыми нарушениями детей и другими сторонами их психического развития обуславливает специфические особенности их мышления. Обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети, однако, отстают в развитии словесно-логического мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением, обобщением.

Формирование обобщающей функции связано со становлением и развитием речевой деятельности. Недостаточная речевая способность детей с ОНР не дает возможность правильно воспринимать информацию и расширять ее при речевом общении с окружающими. Исследователи считают, что задержка одного компонента приводит к задержке развития другого – мышления. Ребенок не владеет в соответствии с возрастом понятиями, обобщениями, классификациями, затрудняется выполнять анализ и синтез поступающей информации.

Если уже в раннем детстве выделяются особые формы ориентировочных действий, которые можно определить как действия восприятия и мышления, а в дошкольном возрасте такие действия непрерывно усложняются и совершенствуются, то внимание, память и воображение долгое время не приобретают самостоятельности.

В основное содержание работы по развитию познавательных психических процессов входит: учить детей запоминать и выбирать игрушки и предметы из ряда предложенных взрослым; определять ту, которую убрали или добавили; запоминать и раскладывать игрушки в произвольной или заданной последовательности (в рамках одной тематики); запоминать и проговаривать 2-3 слова по просьбе логопеда; находить из ряда картинок (предметов, игрушек) «лишнюю»; находить предмет по его контурному изображению; узнавать предмет по одной его детали. В основу всего процесса обучения детей должен быть положен принцип единства формирования речи и мышления на одном и том же познавательном материале.

С самых первых занятий используются варианты разных упражнений, направленные, прежде всего, на развитие у ребенка активного внимания, умения вслушиваться в обращенную к нему речь, выполнять задания на основе словесных конструкций. При этом уточняются значения ряда слов-названий предметов, действий, признаков. Важно, чтобы предметный словарь носил конкретный характер, а действия были наглядными, легко поддающимися демонстрации.

Особое место в педагогическом процессе в группах для детей с общим недоразвитием речи занимают дидактические игры. Они имеют большое познавательное значение, так как расширяют кругозор детей, учат выделять свойства предметов, находить в них сходства и различия и т. д. Любая дидактическая игра развивает внимание, в том числе к речи, наблюдательность, память, сообразительность.

Приемы запоминания и припоминания ребенок обычно не изобретает сам. Их в той или иной форме подсказывают ему взрослые. Так, взрослый, давая ребенку поручение, тут же предлагает его повторить. Спрашивая ребенка о чем-нибудь, взрослый направляет припоминание вопросами: «А что было потом?», «А еще каких животных, похожих на лошадей, ты видел?» и т.п. Ребенок постепенно учится повторять, осмысливать, связывать материал в целях запоминания, использовать связи при припоминании. В конце концов, дети осознают необходимость специальных действий запоминания, овладевают умением использовать для этого вспомогательные средства.

Значимость перечисленных этапов различна в каждом периоде обучения. Сначала ведущими являются такие виды, как рассказывание и чтение воспитателя, рассматривание картин и беседы по вопросам, повторение

рассказов-описаний, составление воспитателем дидактических игр. Особое внимание уделяется обучению детей умению точно отвечать на поставленный вопрос (одним словом или полным ответом). Усложнение речевых заданий соотносится с коррекционной работой логопеда. Обращения к детям следует облекать в форму побудительных и вопросительных предложений, в которых должны присутствовать одни и те же слова в разных грамматических формах. Рекомендуется включать в занятия задания, состоящие из 2-3 инструкций, правильное выполнение которых определяется бытовой ситуацией. Например: «Карандаши убери в коробку, кошелек в сумку, платок в карман». Дети должны не только понять содержание задания, но и запомнить его, а затем выполнить в соответствии со словесной инструкцией. После выполнения каждого задания логопед обязательно задает вопрос всем детям, правильно ли выполнено задание. Привлекая внимание всех детей к выполнению задания и оценке его результата, логопед постепенно воспитывает у ребят навык коллективной работы.

Рассматривая вместе с детьми сюжетную картинку, логопед сам проговаривает изображенные на ней действия, а затем учит дошкольников слушать, понимать, дифференцировать вопросы типа: «Покажи, кто идет в школу. Куда идут девочки? Откуда возвращаются ребята?» Ответы детей ограничиваются показом.

На первом этапе обучения ребенка может иметь место «односторонний» речевой диалог, когда логопед задает вопрос и сам на него отвечает. Например: «Кто спрятался в волшебном мешочке и мяукает оттуда? Это киска. Киска мяукает – «мяу». Мы позовем к себе киску в гости: киска, кисонька, мяу-мяу. Кто знает, как мяукает киска?» При наличии хорошего эмоционального контакта с ребенком, определенного уровня понимания речи, устойчивости внимания и положительной мотивации задания можно услышать первые подражания в виде звуковых комплексов (ту-ту, би-би, му-му, ко-ко, бум-бум, ам-ам и т. п.) и простых слов. Необходимо в процессе практической деятельности вызвать у ребенка потребность воспроизводить по подражанию доступные ему слова или хотя бы части слов.

Необходимо подчеркнуть, что на данном этапе логопедической работы основными задачами являются не постановка звуков и заучивание слов, правильно произносимых детьми, а накопление пассивного и активного словаря (независимо от произносительных возможностей ребенка), усвоение простейших грамматических форм и употребление вызванных слов в предложениях. Ребенок должен усвоить форму повелительного наклонения 2-го лица единственного числа глаголов, научиться выражать свои желания, просьбы («Дай кубик»; «На шарик» и т.п.). Дети учатся строить предложения типа: обращение + повеление; обращение + повеление + существительное в винительном падеже. Например: Вова, иди; Тата, на мяч.

Логопед использует такие методические приемы, как просьба что-то дать, взять, положить, передать; задание закончить сказанное логопедом короткое предложение, используя в качестве зрительной опоры статичную картинку, предмет; закончить слово, сохраняя его слоговую структуру. Выученные слова требуют многократного повторения, включения их в состав предложений в форме винительного падежа. При этом вначале берутся существительные, у которых форма винительного падежа совпадает с формой именительного падежа (неси – носки, гриб, суп, мак и т.п.), а затем существительные, которые в винительном падеже имеют окончание – у (на, дай, возьми – куклу, вилку, чашку, палку, зайку и т.п.).

Обучение осуществляется с учетом того, как усваивают эти формы дети с нормальным речевым развитием. Одним из неперенных условий является опережающее развитие понимания грамматических форм.

Ввиду того, что дети с общим недоразвитием речи испытывают большие трудности в запоминании стихов, необходимо включать в логопедические занятия заучивание стихотворных текстов. Вначале это, должны быть простые двуступия типа: «Ам-ам, кто там? Ко-ко-ко – не ходите далеко; Му-му, молока кому?» Нужно, чтобы дети пытались читать их с разной интонацией. Предложения, составленные детьми по вопросам, по наглядным действиям, картинкам, объединяются в короткий рассказ и заучиваются. Например: «Коля копает яму. Аня моет окно. Коля и Аня помогают маме».

Воображение ребенка складывается в игре. На первых порах оно неотделимо от восприятия предметов и выполнения с ними игровых действий. Ребенок скачет верхом на палочке – в этот момент он всадник, а палка – лошадь. Но он не может вообразить лошадь при отсутствии предмета, пригодного для скакания, и не может мысленно преобразовать палку в лошадь в то время, когда не действует с ней. Формируясь в игре, воображение переходит и в другие виды деятельности дошкольника.

Помимо общеобразовательных задач, ставится ряд коррекционных, направленных на устранение недостатков в сенсорной, аффективно-волевой, интеллектуальной сферах, обусловленных особенностями речевого дефекта. При этом логопед направляет свое внимание не только на коррекцию имеющихся отклонений в умственном и физическом развитии детей, на обогащение их представлений об окружающем, но и на дальнейшее развитие и совершенствование деятельности сохраненных анализаторов. Этим создается основа для благоприятного развития компенсаторных возможностей ребенка, что в итоге влияет на эффективное овладение речью.

Компенсация речевого недоразвития ребенка, его социальная адаптация и подготовка к дальнейшему обучению в школе диктуют необходимость освоения тех видов деятельности, которые предусмотрены програм-

мой массового детского сада. К ним относятся трудовая, игровая, изобразительная и другие виды деятельности.

В процессе того, как ребенок овладевает этими видами деятельности, особое внимание воспитатель должен уделять развитию восприятия, мнестических процессов (процессы запоминания), мотивации, доступных форм словесно-логического мышления.

Особое значение имеет развитие у детей познавательных интересов. При этом нужно учитывать специфическое отставание в формировании познавательной активности, которое складывается у детей под влиянием речевого дефекта, сужения контактов с окружающими, неправильных приемов семейного воспитания и других причин. В задачи воспитателя входит также создание доброжелательной обстановки в детском коллективе, укрепление у детей веры в собственные возможности, формирование интереса к занятиям, снятие отрицательных переживаний, связанных с речевой неполноценностью. Реализация указанных задач возможна на основе хороших знаний возрастных и индивидуальных психофизиологических особенностей детей.

Процесс усвоения родного языка, совершенствования формируемых на логопедических занятиях речевых навыков тесным образом связан с развитием познавательных способностей, эмоциональной и волевой сфер ребенка. Этому способствует умелое использование всех видов активной деятельности детей: игры, посильного труда, разнообразных занятий, направленных на всестороннее (физическое, нравственное, умственное и эстетическое) развитие.

### **Литература**

1. Миронова, С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях / С.А. Миронова. – М. : Просвещение, 1991. – 188 с.
2. Сидорова, У.М. Формирование речевой и познавательной активности у детей с ОНР / У.М. Сидорова. – М. : ТЦ Сфера, 2005. – 64 с.
3. Филичева, Т.Б. Коррекционное обучение и воспитание детей 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М., 1991. – 144 с.

УДК 37–056.45:7

Н. Ю. Ясева (Могилев)

## **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ОДАРЕННОГО РЕБЕНКА В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация.** Статья посвящена педагогической поддержке одаренных детей: предложенная программа ставит задачи координирования сотрудничества всех участников образовательного процесса учреждения дополнительного образования по созданию ус-

ловий для поддержки и развития одаренных детей, стимуляции развития их способностей и поддержки их талантов.

**Summary.** The programme of pedagogical support for gifted children : the programme aims at coordination interaction of teachers and parents by the creation of the opportunities for detection, support and development of gifted children, stimulation of their abilities development and support for their talents.

Сегодня перед системой образования Республики Беларусь стоит задача обеспечить поступательное качество образования, отвечающее потребностям динамично развивающегося белорусского государства. Несмотря на то, что в настоящее время одаренным детям уделяется серьезное внимание, существует и ряд проблем. Прежде всего, это недостаточная психолого-педагогическая компетентность педагогов и родителей в вопросах воспитания творческой одаренности. Решить данную проблему может только целенаправленная работа всех лиц, заинтересованных в развитии способностей каждого ребенка, которая может быть решена через реализацию программы психолого-педагогической поддержки одаренных детей. Разработка и внедрение данной программы в практику работы учреждений дополнительно образования и легла в основу нашего исследования.

С нашей точки зрения, даже самые квалифицированные действия педагогов, работающих с одаренными детьми в учреждениях дополнительного образования, не принесут должного успеха без согласованности общих действий с родителями. Зачастую родители видят своего ребенка в субъективном свете и переносят на него свои не исполненные ожидания, не учитывая истинных способностей ребенка, а иногда и игнорируя их. Особенно страдают дети с творческой одаренностью, так как данный вид одаренности многими воспринимается как не имеющий практического применения в жизни каприз. Это и послужило мотивом разработки программы педагогической поддержки творчески одаренных детей, основная цель которой – согласование взаимодействия работы педагогов и родителей через создание условий для выявления, поддержки и развития творчески одаренных детей, мотивации развития их творческих способностей.

С нашей точки зрения, для эффективности психолого-педагогической поддержки одаренных детей необходимо учитывать следующие направления работы учреждений дополнительного образования:

*1. Создание системы учета одаренных детей, включающей:*

- анализ особых успехов и достижений ребенка;
- создание банка данных талантливых и одаренных детей;
- диагностику потенциальных возможностей детей с использованием ресурсов психологических служб;
- преемственность между дошкольным и начальным образованием посредством создания программы взаимодействия.

2. *Создание условий для самореализации одаренных детей и проявления их творческих способностей, а именно:*

- создание для каждого ребенка ситуации успеха и уверенности;
- коррекция межличностных отношений детей с ближайшим окружением;
- обучение детей навыкам поддержания психологической стабильности и психорегуляции;
- включение в учебный план учреждений дополнительного образования факультативных курсов;
- организация выставок и участие в творческих конкурсах разного уровня;
- организация эффективного взаимодействия педагогов и родителей.

3. *Стимулирование детей к развитию и проявлению творческих способностей через:*

- использование для повышения престижа творческих достижений ресурсы лицейских, городских и областных учреждений образования;
- функционирование стенда «творческие личности»;
- информирование о достижениях ребенка по месту работы родителей.

4. *Повышение уровня профессиональной компетентности всех специалистов учреждения дополнительного образования через:*

- создание целевой творческой группы;
- повышение профессионального мастерства и обобщение передового педагогического опыта;
- создание и систематическое наполнение банка педагогической и психологической информации по теме «Одаренность»;
- создание индивидуальных программ по развитию творческого потенциала талантливых детей.

5. *Работа с родителями одаренных детей:*

- психологическое и педагогическое сопровождение родителей одаренного ребенка;
- совместная практическая деятельность одаренного ребенка и родителей;
- поддержка и поощрение родителей одаренных детей.

6. *Взаимодействие учреждений дополнительного образования с другими структурами социума для создания благоприятных условий развития одаренности.*

Система взаимодействия учреждения дополнительного образования с семьями, воспитывающими ребенка, проявляющего признаки творческой одаренности включает следующие направления:

- диагностико-аналитическое;
- информационно-просветительское;
- активно-деятельностное.

Главной целью диагностико-аналитического направления является выявление интересов, потребностей, запросов родителей, уровня их педагогической просвещенности по воспитанию и поддержке одаренного ребенка; выявление детей, проявляющих признаки одаренности. Основные формы работы в данном направлении: проведение анкетных опросов; беседы с педагогами дошкольного учреждения, диагностики по выявлению художественно одаренных детей.

Поскольку ответственность за развитие способностей каждого ребенка лежит не только на педагогах, но и на родителях, с нашей точки зрения данная работа не возможна без сотрудничества с родителями по поддержке детей, проявляющих признаки творческой одаренности, и их активного включения в образовательный процесс. Причем, для успешного решения данной задачи необходимы не разовые мероприятия, а система взаимодействия учреждения дополнительного образования с семьями, воспитывающими творчески одаренных детей.

Работу в данном направлении с нашей точки зрения необходимо начинать с организации школы для родителей, основной задачей которой будет педагогическое просвещение родителей по проблеме развития одаренности, знакомство с особенностями воспитания таких детей, формирование у родителей знаний по поддержке детей, проявляющих признаки творческой одаренности, и практических навыков поддержки своих детей, проявляющих творчество в изобразительной деятельности.

Установить доверительные отношения с родителями одаренного ребенка можно с помощью тренинга «Давайте познакомимся». Для этого хорошо использовать различные игры и интерактивные методы, направленные на знакомство. Например, «Говорящий клубочек», «Аллитерация имени», игра «Непослушный шарик», «Связующая нить», «Аплодисменты». Волнующие родителей вопросы можно решить, используя метод «Почтовый ящик».

Такой тренинг предполагает не только знакомство с родителями, но и предоставление им информации о дальнейшей деятельности работы школы.

Затем родителям предлагалось на листке бумаги написать возникшие у них вопросы (метод «Почтовый ящик»). С нашей точки зрения, такой метод более эффективен, чем прямые вопросы в аудиторию, так как не каждый может публично задать волнующие его вопросы.

В начале тренинга нам было достаточно сложно установить контакт с родителями, однако постепенно родители стали чувствовать себя более свободно, что подтвердилось во время проведения игры «Непослушный шарик». Интерактивный метод «Связующая нить», помог объединить всех единой целью: поддержка маленьких художников.



Задачей информационно-просветительского направления являлось ознакомление родителей с творческой одаренностью, особенностями таких детей, формирование у родителей знаний по поддержке детей, проявляющих признаки творческой одаренности. На этом этапе взаимодействия можно предложить следующие наглядно-информационные формы:

- Видеосъемка занятий.
- Уголок для родителей с информацией по поддержке одаренного ребенка: «Одаренный ребенок – кто он?», «Как надо себя вести родителям с творчески одаренным ребенком» и др.
- Выставки детских работ «Маленькие художники».
- Буклеты для родителей с рекомендациями по поддержке художественно одаренного ребенка.
- Папки-передвижки: «Все о художественной одаренности»
- Консультации (индивидуальные, групповые) по запросу родителей.
- Родительские собрания.
- Тематические выставки для родителей.

Консультации с родителями были представлены как индивидуальными, так и групповыми формами работы с семьей. Одних родителей интересовала информация о признаках художественно одаренного ребенка, и как они проявляются в дошкольном детстве, другие хотели узнать более подробно о кружковой деятельности. Тематические консультации и консультации по запросу помогали родителям найти ответы на имеющиеся у них вопросы, получить систему рекомендаций по поддержке художественно одаренных детей.

Родители с интересом рассматривали детские работы, представленные в уголке для родителей, сравнивали работу своего ребенка с работами других детей. Видеосъемка одного из занятий по изобразительной деятельности была предложена нами для стимулирования интереса родителей, чтобы они смогли увидеть своего ребенка в деятельности, сравнить его работы с работами других детей.

Активно-деятельностное направление ориентировано на формирование у родителей практических навыков поддержки своих детей, проявляющих творчество в изобразительной деятельности. В данном направлении можно использовать следующие формы работы:

- Семинар-практикум.
- Практическая конференция
- Фестиваль творчества.
- КВН.
- Альбом творческих работ ребенка.

Круглый стол на тему: «Изобразительное творчество и его значение для развития художественно одаренного ребенка».

С нашей точки зрения, данная система работы будет эффективной только в том случае, если родители и педагоги будут выступать как партнеры в общем, важном и нелегком деле – поддержки творчески одаренного ребенка. Партнерство педагогов и родителей может быть успешным только при наличии взаимоуважения, доброжелательности, сотрудничества и творчества, в основе которых лежит вера в ребенка, в его возможности.

### Литература

1. Богоявленская, Д.Б. Психология одаренности: понятие, виды, проблемы / Д.Б. Богоявленская, М.Е. Богоявленская. – М. : МИОО, 2005. – 175 с.
2. Волынец, Е.Е. Ответственность педагогов и родителей перед талантом / Е.Е. Волынец // Народная асвета. – 2009. – № 3. – С. 94–96.
3. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 131 с.
4. Галянт, И.О. О проблемах художественно-творческой одаренности дошкольников / И.О. Галянт // Дошкольное воспитание. – 2009. – № 7. – С. 31–38.
5. Гусев, Ю.А. Творчество одаренных детей как проявление таланта / Ю.А. Гусев. – М. : Гардарики, 2008. – 123 с.
6. Гуцанович, С.А. Творчество одаренных детей как проявление таланта / С.А. Гуцанович // Народная асвета – 2011. – № 3. – С. 3–8.
7. Добриневская, А.И. Работа с одаренными детьми: индивидуальное сопровождение / А.И. Добриневская // Кіраванне у адукації. – 2009. – № 4. – С. 16–24.
8. Кохановская, Л.И. Психологическая поддержка одаренных детей / Л.И. Кохановская // Педагогика. – 2004. – № 4. – С. 95–98.
9. Кулемзина, А.В. Принципы педагогической поддержки одаренных детей / А.В. Кулемзина // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 27–31.
10. Савенков, А.И. Ваш ребенок талантлив: Детская одаренность и домашнее обучение / А.И. Савенков. – Ярославль : Академия развития, 2002. – 351 с.

## ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ, СЕМЬИ И ШКОЛЫ В ВОСПИТАНИИ И РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ

УДК 59.9

О. К. Васильева, И. В. Курак (Барановичи)

### ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

**Аннотация.** Статья посвящена теоретическим основам адаптации детей дошкольного возраста к обучению в школе. В ней рассматриваются значимость проблемы, понятие адаптации, позитивные и негативные факторы адаптации детей к обучению в школе, государственное решение проблемы адаптации детей к обучению в школе в Республике Беларусь.

**Summary.** The article is devoted to theoretical bases of preschool children's adaptation for school. It discusses the importance of the problem, the concept of adaptation, positive and negative factors of children's adaptation to school learning, state solution to the problem of children's adaptation to school learning in the Republic of Belarus.

Термин «адаптация» произошел от позднелатинского «adaptio» (приспособление) и первоначально широко использовался в биологических науках для описания феномена и механизмов приспособительного поведения индивидов в животном мире, эволюции различных форм жизни к условиям существования [1, с. 15].

С философской точки зрения, адаптация рассматривается как социальное явление, как вид взаимодействия личности или группы с социальной средой, в ходе которого согласовываются требования и ожидания его участников.

Понятие адаптация широко применяется в качестве теоретического понятия в различных психологических концепциях, которые, подобно гештальтпсихологии и теории интеллектуального развития Ж. Пиаже, трактуют взаимоотношения индивида и его окружения как процессы гомеостатического уравнивания. Свойства адаптивных живых систем в общих чертах описаны П.С. Граве. Им даны определения адаптации как процесса адаптивности, как свойства системы, ее состояния. Согласно данным понятиям, следует иметь в виду, что психическая адаптация принципиально

отличается от физиологической адаптации, описанной Г. Селье, или психофизиологической адаптации Ф.Б. Березина. Её следует также отличать от социально-психологической адаптации А.А. Налчаджана и психической средовой адаптации Б.Н. Алмазова.

Одним из видов адаптации является социальная адаптация, которая рассматривается как постоянный процесс и результат интеграции индивида в общество, активного приспособления индивида к условиям социальной среды. В рамках социальной адаптации может быть выделена адаптация ребёнка к школе, которая понимается как сложный процесс приспособления ребёнка к школе и школы к ребёнку.

Проблема школьной адаптации в настоящее время очень актуальна. Необходимость её изучения становится всё более очевидной в связи с нарушением психического здоровья детей, ростом у них нервно-психических заболеваний и функциональных расстройств. Пристальное внимание к школьной адаптации вызвано и тем, что, являясь динамическим процессом прогрессивной перестройки функциональных систем организма, она создаёт предпосылки полноценного психического развития. Механизмы же приспособления, возникающие в процессе адаптации, актуализируясь и используясь в сходных ситуациях, закрепляются в структуре личности и становятся подструктурами её характера.

Поступление в школу и начальный период обучения вызывает перестройку всего образа жизни и деятельности ребёнка. Наблюдения физиологов, психологов и педагогов показывают, что среди первоклассников есть дети, которые в силу индивидуальных психофизиологических особенностей трудно адаптируются к новым для них условиям, лишь частично справляются (или не справляются вовсе) с режимом работы и учебной программой.

На успешную адаптацию младших школьников влияют различные факторы. Я.Л. Коломинский и Е.А. Панько выделили позитивные и негативные факторы приспособления детей к школе. Их исследования показывают, что адекватная оценка ребёнком своего положения в школе, изменение вида деятельности, оптимальные методы семейного воспитания, отсутствие конфликтных ситуаций в семье, высокий статус в группе сверстников способствуют успешному привыканию детей к обучению, в то время как функциональная неготовность к школе, неудовлетворенность в общении со взрослыми, низкий уровень образования родителей, негативное отношение педагога и неблагоприятный микроклимат в семье затрудняют процесс адаптации к школе [2, с. 18]. Эффективность работы учителя в период привыкания первоклассников к школе зависит от учёта этих факторов и умелого выстраивания взаимоотношений с детьми.

Проблема адаптации детей к школе решается на государственном уровне [3]. В соответствии со статьей 159 Кодекса Республики Беларусь об образовании в I класс принимаются лица, которым на 1 сентября соответствующего учебного года исполняется шесть и более лет.

С целью обеспечения плавного перехода из дошкольного учреждения в школу, учебным планом в первом классе предусмотрено на протяжении сентября месяца проведение учебных занятий по программе «Введение в школьную жизнь». В течение этого периода не проводятся учебные занятия по математике, чтению, письму. Учитель проводит с детьми экскурсии, целевые прогулки, физкультурные занятия, развивающие игры, учит детей, как вести себя в коллективе, изучает готовность каждого к школьному обучению, оказывает помощь школьникам в усвоении правил и норм поведения во время учебных занятий, в умении понимать содержание задаваемых учителем вопросов, в организации своей деятельности.

С октября уже проводятся все учебные занятия по предметам учебного плана. Для успешной психолого-педагогической адаптации к школе для учащихся 1 класса предусмотрена щадящая организация образовательного процесса:

- уроки проводятся только в первую смену;
- для хранения верхней одежды и сменной обуви, как правило, выделяется специальное помещение;
- каждый обучающийся обеспечивается удобным рабочим местом за партой или столом в соответствии с ростом и состоянием слуха и зрения;
- учебники и дидактические пособия рекомендуется хранить в школе;
- наполняемость класса – не более 20 человек;
- в середине третьей, самой продолжительной четверти организуются дополнительные каникулы в течение одной недели;
- продолжительность учебного занятия – 35 минут с обязательным проведением двух физкультминуток по 1,5-2 минуты каждая;
- продолжительность перемен между учебными занятиями не менее 10 минут, после второго или третьего учебного занятия проводится динамическая пауза (прогулка на свежем воздухе) продолжительностью не менее 30 минут.
- домашние задания учащимся не задаются.

Благодаря такому подходу к обучению детей в школе обеспечивается развитие полноценной личности, преемственность при переходе к следующему возрастному этапу, гарантируется право ребёнка на равные возможности, обеспечивается успешность его обучения в школе. Адаптация к школе рассматривается не как самоцель, а как результат организации полноценной, эмоционально насыщенной жизнедеятельности ребёнка, удовлетворяющий его интересы и потребности на протяжении всего дошкольного детства.

## Литература

1. Верещагин, В.Ю. Философские проблемы теории адаптации человека / В.Ю. Верещагин. – Владивосток : Изд-во Дальневосточного университета, 2008. – 164 с.
2. Коломинский, Я.Л., Панько, Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько. – М., 2010. – 267 с.
3. Кодекс Республики Беларусь об образовании от 13.01.2011 №243-3 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://edu.gov.by/sm.aspx?guid=52533/>. – Дата доступа : 12.09.2015.

УДК 37.015.3

И. Н. Лепеш, Л. Л. Гальперина (Могилев)

### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ РЕБЕНКА К ШКОЛЕ

**Аннотация.** Показывается необходимость системного подхода к проблеме формирования готовности ребенка к обучению в школе. Дается критический анализ приоритетности интеллектуального развития дошкольников и обучения на современном этапе. Доказывается необходимость усиления внимания к возможностям игры и детских видов деятельности. Намечены направления работы педагога-психолога по проблеме.

**Summary.** The necessity of system approach to the problem of formation of child's readiness toward schooling is depicted. Critic analysis of priority ranking of intellectual growth of preschoolers and up to date education is displayed. The necessity of attention increasing towards game scopes and children types of activities is proving. The directions of educational psychologist work on the problem are traced.

Вопросы готовности ребенка к началу систематического обучения в школе и эффективной подготовки к ней не перестают волновать педагогов, психологов и родителей на протяжении многих десятилетий. Не менее остро стоит данная проблема и на современном этапе жизни общества. Не смотря на убедительные аргументы ученых, дошкольный возраст по-прежнему рассматривается не как самоценный этап возрастного развития ребенка, а лишь как период его подготовки к школе. Дошкольников систематически готовят к школьному обучению в ущерб традиционным детским видам деятельности, а результат получается обратным – дети не только психологически не готовы к школе, но и недостаточно хорошо развиты.

Психологами доказано, что успешность ребенка в школе во многом определяется степенью его психологической готовности к обучению, они рассматривают данное понятие как сложное многокомпонентное образование, включающее интеллектуальную, личностную и социально-психологическую готовность (Л.И. Божович, Л.А Венгер, А.Л. Венгер, Я.Л. Коломинский, Е.Е. Кравцова, Д.Б. Эльконин и др.). Все компоненты одинаково значимы. Но, к сожалению, по-прежнему приоритет отдается интеллектуальной

подготовке детей, что приводит к устойчивому общественному стереотипу о необходимости раннего обучения детей. Современный информационный мир требует ранней интеллектуализации процесса воспитания, что делает идею раннего развития привлекательной среди родителей и педагогов. Ценности и приоритеты воспитания детей определяются социокультурным контекстом. Детская жизнь становится все более организованной. Взрослые тратят огромные ресурсы, материальные и временные, для того, чтобы ребенок как можно раньше научился читать, писать и считать. Главный повод для гордости ребенком – это его интеллектуальные достижения. Но педагоги должны понимать и донести до родителей, что содержанием образования ребенка в дошкольном возрасте должно являться не ЗУНовское обучение, а развитие личности ребенка, обеспечение его эмоционального благополучия. Образование ребенка должно быть направлено на обогащение (амплификацию), а не искусственное ускорение (акселерацию) развития, как указывал А.В. Запорожец. Игра не должна подменяться учебной деятельностью по школьному типу, а естественный ход развития ребенка – формированием чисто технических умений и навыков. Взрослые уверены, что научившись читать, ребенок будет сам познавать мир. Дети не могут полноценно усваивать информацию теми же способами, что и взрослые. Их восприятие специфично – лучше усваивают то, что видят и слышат, что получают в непосредственном общении с взрослым, что окрашено эмоциями. Видеть они должны не знаки и символы, а объекты внешнего мира и взаимоотношения в группе людей, а услышанное должно быть расцвечено эмоциями. Взрослые хотят чисто технически использовать возможности развития ребенка и задействовать все ресурсы его мозга, чтобы впоследствии он учился сам. Родители пытаются технократизировать общение с детьми, сводя его к тем возможностям, которыми располагают сами. Стремясь к развитию интеллекта, они не замечают информации о возможности неограниченного развития ребенка, которое достигается другими методами. Существуют иные пути познания и способы творческого развития детей. Ускоренное развитие с помощью раннего обучения детей порождает целый ряд психологических и педагогических проблем.

Первая проблема – несоответствие целей и способов их достижения. Развиваемые умения – читать, писать, считать – не делают ребенка социально компетентным, а сочетание интеллектуальной продвинутой и коммуникативной замкнутости служат препятствием для формирования полноценных отношений в социуме. Такие дети не умеют играть в командные игры, у них не всегда хорошо развито воображение, их преследуют страхи, нежелание учиться чему-то новому, утрачивается учебная мотивация. Установка на академические достижения блокирует развитие социальной одаренности – то есть способности устанавливать контакты, активно вза-

имодействовать с разными людьми. В современном же мире умение найти общий язык с тем окружением, в котором ты оказываешься, и умение инициировать общение – одно из универсальных достоинств, помогающих человеку выстроить свой личностно-профессиональный путь. Все это подвергает сомнению целесообразность раннего развития способностей ребенка с помощью целенаправленного обучения, пусть даже и игрового.

Вторая проблема – значение раннего развития для самих родителей. Речь идет о родительских амбициях: хочется, чтобы ребенок перегнал не только сверстников, но и превзошел успехи самих родителей. Взрослые активно и порой искусственно расширяют ЗБР ребенка, деформируя характер взаимоотношений и увеличивая психологическую нагрузку. Родителям необходимо отделить свои цели и потребности от действительных потребностей и возможностей своего ребенка. Практики знают, что если к ним пришел ребенок, прошедший школу раннего развития, то это, прежде всего, проблемные родители, а потом уже – трудные дети.

Третья проблема – это проблема перспектив. Дети, получившие хорошую подготовку до школы, испытывают трудности с началом школьного обучения. Они вынуждены приравниваться к общему, усредненному темпу обучения, что приводит к потере учебной мотивации и стойкой враждебности и к школе, и к сверстникам.

Результаты проведенного сравнительного исследования родительского отношения в конце XX века и начале XXI (Е.О. Смирнова, М.В. Соколова, И.В. Хохлачева) показали, что в настоящее время отношение родителей к детям дошкольного возраста значительно изменилось. Главная тенденция заключается в том, что старший дошкольник воспринимается близкими взрослыми как младший школьник. Социальные «вторжения» в жизнь семьи смещают приоритеты родителей от нужд ребенка к соответствию новым и новым требованиям общества. Родитель не живет с ребенком общей жизнью, не получает удовольствия от общения с ним, а постоянно и напряженно готовит его к будущим испытаниям. Зафиксировано значительное усиление нормативного начала в отношении к ребенку и ослабление личностного. В динамике отношения родителя к взрослеющему ребенку «выпадает» дошкольный возраст – период интенсивного освоения мотивов, смыслов и задач человеческой деятельности (Д.Б. Эльконин), становления личностных механизмов поведения (А.Н. Леонтьев), развития инициативности (Э. Эриксон) и творческих способностей. Период дошкольного возраста, который, согласно исследованиям психологов, является решающим этапом формирования личности, зарождения этических инстанций, общения со сверстниками, – в родительском сознании редуцируется и вытесняется требованиями подготовки к школе. Родители устремлены в будущее



ребенка. Это нарушает общность с ребенком, который в большей степени живет «здесь и сейчас», и задает некоторую недостижимую планку, которой нужно соответствовать. Увеличение требований, контроля и оценки в общении с матерью делает невозможным обретение твердой положительной самооценки и создание устойчивой Я-концепции. Эмоциональный контакт и общность родителей с ребенком нарушается и зачастую подменяется формальными социальными интеракциями [2].

Нельзя рассматривать дошкольный период в развитии ребенка лишь с позиции его подготовки к школе, нельзя нарушать логику естественного развития. Взрослые должны помнить, что возможности ребенка не беспредельны. По мнению психологов, раннее развитие не должно отождествляться с ранним обучением чтению, письму и счету; оно не должно сводиться к стремлению напичкать ребенка разнообразной и бессмысленной для него информацией. Речь может идти лишь о развитии психических функций и личностных качеств ребенка [1]. Его развитие в этот период должно быть оптимальным, востребованным жизненной необходимостью. Поэтому попытки навязать ему программу развития, определяемую не естественным образом жизни, а чьими-то искусственными рекомендациями, являются вторжением в процесс индивидуального развития ребенка и нарушают его. Кроме того, темп развития и освоения деятельности – вещь индивидуальная.

Ребенок готов к школе, если у него сформированы психологические новообразования дошкольного возраста. Здесь ведущая роль принадлежит игре, которая в представлениях родителей, а порой и педагогов, утрачивает свою значимость. Популярны сейчас школы развития, в которых чаще всего работают учителя начальных классов, делают упор на интеллектуальном развитии детей и используют школьные методы обучения. Родители не доверяют детскому саду в деле подготовки ребенка к школе, хотя здесь работа ведется с учетом психологических особенностей дошкольника, используются возможности детских видов деятельности и, прежде всего, игры. Необходимо вести активную просветительскую работу среди родителей в этом направлении, показывая значимость ролевой игры, ее соответствие естественному ходу развития дошкольника. Очень важна работа педагога-психолога дошкольного учреждения, направленная на изучение особенностей эмоционального поведения ребенка, его индивидуальных особенностей и предпочтений. Необходимо также выявить специфику семейной ситуации в целом. Важным направлением работы психолога должна стать просветительская работа с родителями, цель которой – повышение их психолого-педагогической компетентности и осведомленности в сфере дошкольного образования. Необходимо донести до них мысль, что лучше дошкольного учреждения никто не подготовит их ребенка к школе.

## Литература

1. Давыдов, В.В., Кудрявцев, В.Т. Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступеней / В.В. Давыдов, В.Т. Кудрявцев // Вопросы психологии. – 1997. – № 1. – С. 3–18.
2. Смирнова, Е.О. Изменение отношения родителей к детям в начале XXI века / Е.О. Смирнова, М.В. Соколова, И.В. Хохлачева // Перинатальная психология и психология родительства. – 2008. – № 2. – С. 38–51.

УДК 373.2.018

О. В. Пойда (Могилев)

## ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ И ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА

**Аннотация.** В статье рассмотрены проблемы современной семьи в вопросах воспитания, развития ребенка в обществе. Определены основные условия и направления в работе учреждения дошкольного образования с семьей.

**Summary.** This article deals with the problems of modern family in matters of upbringing and development of the child in the society. The basic conditions and directions in the work of preschool educational establishment with family are determined.

Дошкольное детство – один из важнейших этапов в жизни ребенка. И очень важно в этот период правильно организовать все пространство, в котором находится ребенок. Семья и детский сад – два общественных института, которые стоят у истоков нашего будущего, но зачастую им не хватает взаимопонимания, такта, терпения, чтобы услышать и понять друг друга. Согласно данным Национального статистического комитета Республики Беларусь в 2014/15 учебном году в республике работало 3972 учреждения дошкольного образования с общей численностью около 411 тыс. человек [1] и установление нового типа взаимосвязи детского сада и семьи является решающим условием обновления системы дошкольного воспитания.

В настоящее время семьи, в которых проживают и воспитываются дети, довольно неоднородны, что является отражением времени. Эта неоднородность проявляется в социально-экономических условиях, в образовательном уровне современных родителей, в их информированности по проблемам воспитания.

В соответствии с Кодексом об образовании и Типовом положении о дошкольном образовательном учреждении одной из основных задач, стоящих перед детским садом, является «взаимодействие с семьей для обеспечения полноценного развития ребёнка». Но при этом во всех странах Европы,

включая Беларусь, исследователи отмечают кризис традиционной семьи как таковой, кризис семейных отношений.

Современная семья нуждается в разнообразных знаниях: медицинских, психологических, педагогических, социальных, юридических, экономических. Однако следует отметить, что сегодня не все родители имеют достаточный уровень общей культуры и необходимые педагогические знания. Большинство родителей традиционно доверяют своему жизненному опыту, опирающемуся на опыт собственных родителей. И нередко возникновение в семье задач, которых не было в их родительской семье, приводит к семейной дисгармонии: нет образцов того, как справляться с проблемой.

Еще одна из проблем, о которой с тревогой говорят специалисты по работе с семьей, – «угасание родительской инициативы». Она выражается в том, что современные родители склонны перепоручать образование и воспитание своего ребенка «третьим лицам», доля времени, посвящаемого ими семейному общению, ничтожно мала; вопросы педагогической культуры лежат вне сферы интересов родителей. Все перечисленные проблемы находятся в сфере деятельности специалистов работающих в образовательных учреждениях с детьми (молодежью) и их семьями.

Анализ истории становления образовательных учреждений показал, что создателей этих учреждений (Ф. Фрёбель, П. Кергомар, А.С. Симонович, Е.Н. Водовозова и др.) волновали проблемы взаимодействия детского сада и семьи в вопросах воспитания и образования детей.

Е.Н. Водовозова считала, что задача родителей и воспитателей – изучать не только индивидуальные особенности детей в процессе воспитания и обучения, но и науку о воспитании, регулировать влияние внешней среды и создавать обстановку, необходимую для воспитания, а это возможно только при совместном желании и грамотном взаимодействии обеих сторон [2].

Е.И. Тихеева указывала на то, что детский сад плодотворно выполнит свою задачу только в том случае, если он будет работать совместно с семьей. Она подчёркивала, что детский сад, организованный соответственно всем рациональным требованиям, – необходимый помощник семьи в деле воспитания и обучения детей. Е.И. Тихеева рекомендовала в детских садах проводить беседы с родителями по дошкольному воспитанию и периодически устраивать выставки детских работ [4].

Деятельность педагогических коллективов детских садов не может оставаться в стороне от изменяющейся ситуации в социуме. Поэтому работа с семьей должна учитывать современные подходы к этой проблеме.

В последнее время достаточно активно развивается направление, использующее групповые формы обучения и терапии родителей. Различные аспекты работы с родительскими группами освещаются в исследованиях от-

ественных и зарубежных педагогов и психологов (А.Я. Варга, Т. Гордон, А.И. Захаров, Т.Н. Коростелева, А.С. Спиваковская, В.В. Чечет, и др.) [6].

В зарубежной психологии и педагогике родительские группы зарекомендовали себя как весьма эффективная форма обучения и решения психологических проблем родителей. Наибольшее распространение групповые занятия с родителями получили в современной Америке. Фактору семьи в США уделяется особое внимание, программы помощи семье проводятся на федеральном уровне и поддерживаются общественными и религиозными организациями. Так, широкую известность получила программа Томаса Гордона «Тренинг эффективного родителя».

В модели Т. Гордона внимание концентрируется на навыках общения родителей. Задачи работы с родителями по Т. Гордону, сводятся к тому, что родители должны усвоить три основных умения:

- активно слушать, т.е. умение слышать, что ребенок хочет сказать родителям;
- умение выражать собственные чувства и слова доступно для понимания ребенка;
- использовать принцип «оба правы» (или «выиграть-выиграть») для решения конфликтных ситуаций, т.е. договариваться с ребенком так, чтобы результатами разговора были довольны оба его участника.

Т. Гордон разделяет необходимые навыки на две группы: навыки, необходимые для решения ребенка и навыки, необходимые для решения проблем родителя. Исследования, проведенные Т. Гордоном и его последователями, показали, что те родители, которые посещали эти занятия, легко меняли стиль воспитания, направляя его на определенные цели. По мере развития способности к общению улучшалось взаимопонимание между родителями и детьми, росла способность детей самостоятельно решать свои проблемы. Программа Т. Гордона «Тренинг эффективного родителя» является наиболее известной и распространенной в разных странах и проводится с помощью самых различных организаций, затрагивающих проблемы детства.

Таким образом, вопрос взаимодействия социальных, образовательных учреждений и семьи ставился как один из важнейших на протяжении довольно продолжительного промежутка времени.

Новая философия взаимодействия семьи и дошкольного образовательного учреждения строится на основе идеи о том, что основную ответственность за воспитание, развитие и образование детей несут родители. Все остальные воспитательные институты – дошкольные учреждения, школы, дома творчества, музыкальные школы – должны дополнить, поддержать, направить их воспитательную деятельность [3].

В настоящее время на базе дошкольных и других образовательных учреждений создаются различные родительские объединения, разрабатываются проекты, позволяющие гармонично взаимодействовать учреждению с родителями, родителям с учреждением и всем вместе с детьми.

В ходе такого взаимодействия родителей и дошкольного образовательного учреждения решается ряд задач:

- адаптация при переходе детей из дома в детский сад и на каждую возрастную ступень;
- повышение родительской компетентности в вопросах психологической готовности детей к школе;
- обучение родителей эффективным способам общения (активное слушание, разрешение конфликтов и др.);
- развитие у взрослых необходимых навыков сотрудничества;
- формирование культуры общения и преодоления сложившихся стереотипов в воспитании и др.

В исследованиях по дошкольной психологии предлагаются разные технологии проектирования взаимодействия дошкольного образовательного учреждения с семьей. Так, например, в работе Т.И. Бабаевой разработана педагогическая технология взаимодействия воспитателей и родителей в подготовке детей к обучению в школе. Автор подчеркивает, что особое значение в этом взаимодействии отводится взаимопониманию и обоюдному доверию педагогов и родителей.

Н.В. Соснина и Е.М. Старобина выделяют следующие направления в работе детского сада с семьей:

1. *Информационно-аналитическая работа* (сбор информации о семьях и установление первичных контактов с семьей): дни открытых дверей с участием специалистов УДО; первые визиты в детский сад родителей с ребенком; групповые родительские собрания; анкетирование родителей; общение с родителями во время приема и прощания с детьми; личные беседы воспитателей с родителями; посещение на дому; ведение дневников наблюдения воспитателями.

2. *Организационно-просветительская работа*: контактные формы работы: семинары, лектории, родительские собрания, круглые столы, тренинги; бесконтактные формы работы: информационные стенды, почта доверия (ящик для вопросов и предложений), личные блокноты, неофициальные записки.

3. *Досуговая работа*: проведение совместных праздников («Семейные посиделки», «День смеха», «Наши дочки и сыночки» и т.д.); участие в совместных выставках и конкурсах («Золотая осень», «Моя семья» и др.); проведение совместных соревнований («Папа, мама и я – спортивная семья»); выпуск семейных газет и многое другое [5].

Изложенное выше позволяет говорить о том, что содержание и формы работы с семьей в дошкольном образовательном учреждении отличаются разнообразием. И задача каждого педагогического коллектива – уметь быть чутким к запросам семьи и компетентным в решении современных задач воспитания и образования.

Профессиональное и грамотное взаимодействие дошкольного образовательного учреждения с семьей обеспечивает решение многих вопросов воспитания и развития детей. Однако чтобы это взаимодействие было плодотворным в дошкольном образовательном учреждении, необходимо создать определенные условия. К ним можно отнести: обеспечение единства и согласованности целей воспитания, способствующих взаимодействию между семьей ребенка и педагогическим коллективом; предоставление возможности подробного ознакомления с особенностями педагогической системы; привлечение родителей к деятельному участию в жизни ребенка на основе их личной заинтересованности; обеспечение возможности раскрытия творческого потенциала не только у детей, но и у родителей; доброжелательность и опора на положительное начало в ребенке, его добрые качества и поступки.

Таким образом, аналитическое отношение к опыту в вопросах взаимодействия с семьей может помочь педагогическому коллективу в решении следующих задач:

- методическая задача состоит в выявлении ценных, востребованных родителями форм и методов работы, на которые можно опереться в педагогической практике, а также в выработке ряда принципов эффективного взаимодействия педагогов и семей;

- просветительская задача: готовность педагога к обсуждению с родителями позитивных и негативных особенностей той или иной педагогической системы с позиций возрастной психологии и педагогики.

В заключении можно отметить, что семья и детский сад – два воспитательных феномена, каждый из которых по-своему передает ребенку социальный опыт, и только в сочетании друг с другом они создают оптимальные условия для вхождения ребенка в социум.

### Литература

1. Статистические данные 2014/2015 учебного года [Электронный ресурс] / Национальный статистический комитет Республики Беларусь — Режим доступа : [http://belstat.gov.by/ofitsialnaya-statistika/otrasli-statistiki/naselenie/obrazovanie/operativnye-dannye\\_15/obrazovanie-v-respublike-belarus-uchebnyi-god-2014-2015/](http://belstat.gov.by/ofitsialnaya-statistika/otrasli-statistiki/naselenie/obrazovanie/operativnye-dannye_15/obrazovanie-v-respublike-belarus-uchebnyi-god-2014-2015/) – Дата доступа 20.09.2015.
2. История дошкольной педагогики : Учебное пособие для студентов пед. институтов / Под ред. Л.Н. Литвина. – М. : Просвещение, 1989. – 352 с.
3. Козлова, А.В. Работа ДОО с семьей : Диагностика, планирование, конспекты лекций, консультации, мониторинг / А.В. Козлова, Р.П. Дешеулина. – М. : ТЦ Сфера, 2004. – 112 с.

4. Мазалов, Т.В. История педагогики и образования : конспект лекций / Т.В. Мазалов, М.А. Уракова. – М. : Высшее образование, 2006. – 192 с.
5. Соснина, Н.В. Взаимодействие дошкольного образовательного учреждения и семьи / Н.В. Соснина, Е.М. Старобина // Человек и образование. – 2010 – №4 (25). – С. 25–29.
6. Четет, В.В. Семья и дошкольное учреждение: взаимодействие в интересах ребенка : пособие для педагогов дошкольных учреждений / В.В. Четет, Т.М. Коростелева. – Минск : Университетское, 2000. – 158 с.

УДК 373.2

Т. Ю. Швецова (Могилев)

## **ФАНДРАЙЗИНГ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация.** В современных условиях система дошкольного образования остро нуждается в осмыслении, обобщении и популяризации образовательных услуг на платной основе, разработке нормативно-правовой базы, новых финансово-экономических механизмов для их внедрения в практику. В статье представлены пути формирования успешного финансового менеджмента в учреждении дошкольного образования.

**Summary.** In modern conditions the early childhood education system is in dire need of reflection, generalization and popularization of educational services on a fee basis, the development of the regulatory framework, new financial and economic mechanisms for their implementation in practice. The article presents the way for the formation of successful financial management in the establishment of preschool education.

Руководителю современного учреждения дошкольного образования необходимо управлять не только образовательным процессом, но и технологией привлечения дополнительных финансовых средств и ресурсов, которые бы повысили качество деятельности учреждения в целом, стали стабилизационным фондом его развития. Как известно, учреждения дошкольного образования имеют два пути финансирования – за счет средств государственного (местного) бюджета и за счет собственной внебюджетной деятельности.

Внебюджетное финансирование содержит широкий спектр возможностей для получения дополнительных финансовых средств в числе которых – средства от оказания платных услуг, добровольные пожертвования, спонсорская помощь, а так же другие поступления, незапрещенные законодательством РБ. Поступающие в учреждения дошкольного образования внебюджетные средства и их расходование регламентируется соответствующими законодательными нормативными правовыми актами. Однако, как правило, в учреждениях дошкольного образования процесс привлечения

внебюджетных средств протекает стихийно. Для эффективного привлечения средств на развитие учреждения необходимо выработать целую стратегию по привлечению дополнительного финансирования.

В последнее время в обиход вошло слово «фандрайзинг», что в дословном переводе означает «подъем ресурсов». Под фандрайзингом понимается деятельность по привлечению ресурсов: финансовых, материальных, информационных, человеческих (работа волонтеров). В учреждении дошкольного образования чаще всего задачи фандрайзера берет на себя заведующий, но для успешной работы по привлечению внебюджетных средств необходимо заинтересовать каждого сотрудника, так как формирование результативной системы по привлечению средств не может быть осуществлено в отрыве от совершенствования всех сторон деятельности учреждения.

Этапы фандрайзинга – это планирование (определение доходов и расходов), реализация (выбор методов), контроль за ходом фандрайзинга, корректировка планов с учетом изменений, анализ (определение эффективности).

Организация платных услуг – хороший источник привлечения дополнительных финансовых средств. В инструктивно-методическом письме Министерства образования Республики Беларусь к 2015/2016 уч.г. определен порядок организации оказания образовательных услуг на платной основе в учреждениях дошкольного образования. Однако анализ реализации платных образовательных услуг показывает низкую рентабельность их осуществления из-за невысокой стоимости их оплаты, недостаточную сформированность мотивации и заинтересованности работников в оказании платных услуг. И, как следствие, отсутствие возможности обеспечить самоокупаемость своей деятельности. Однако деятельность частных структур в этой сфере характеризуется активностью и пользуется особой популярностью у родителей, несмотря на высокую стоимость образовательных услуг.

Необходимость решения данных проблем определила тему республиканского экспериментального проекта «Апробация моделей организации образовательного процесса на платной основе в условиях учреждений дошкольного образования» (научный руководитель Г.А. Никашина), участником которого является государственное учреждение образования «Дошкольный центр развития ребенка №1 г. Могилева». В рамках экспериментального проекта в нашем учреждении реализуется две модели.

Первая модель отражает деятельность платных групп на основе частичной самоокупаемости. Приоритетное направление в работе данных групп в соответствии с запросами родителей – познавательное развитие детей с использованием современных образовательных технологий. Родители вносят плату по двум квитанциям: за питание (на бюджетный счет) и за образовательные услуги (на внебюджетный счет). Родители воспитанни-



ков, посещающих эти группы, очень довольны условиями и качеством образования. Об этом свидетельствуют результаты анкетирования, их отзывы и благодарственные письма.

Вторая модель направлена на апробацию содержания дошкольного образования на платной основе в условиях свободного ценообразования. В рамках данной модели оказываются платные образовательные услуги сверх базового компонента разной развивающей направленности (в летний период функционировала «Материнская школа» для детей, непосещающих учреждение дошкольного образования).

Средства, поступающие на внебюджетный счет, позволяют развивать материально-техническую базу учреждения. За счет внебюджетных средств в учреждении произведен ремонт помещений, приобретены мебель, мягкий инвентарь, хозяйственные товары, наглядно-дидактические пособия и игрушки, игровое надворное оборудование. Значительно обогатилась развивающая предметно-пространственная среда учреждения, появилась возможность приобретать качественные игрушки нового поколения, интерактивные игры, пособия. Также появилась возможность повышать заработную плату сотрудникам за счет их премирования из внебюджетного фонда. Это стимулировало педагогов осваивать и внедрять новые эффективные образовательные технологии, повышать свой профессиональный уровень.

Реализация данных моделей позволяет апробировать новые организационно-финансовые механизмы деятельности учреждения, стимулирующие качественную работу педагогов в условиях частичной самооплачиваемости, управлять финансами, расширить спектр образовательных услуг на платной основе, повысить качество их оказания. По итогам реализации проекта будут разработаны предложения и методические рекомендации по использованию результатов экспериментальной деятельности в учреждениях дошкольного образования.

Фандрайзинг – это успешное убеждение других в том, что деятельность учреждения является заслуживающей внимания и может претендовать на дополнительные средства. Как сделать этот процесс эффективным? Как мотивировать людей, организации вкладывать свое время и средства в деятельность учреждения? Необходимо реагировать на запросы рынка образовательных услуг и социума, в котором вы находитесь. Наш опыт показывает, что предприятия, коммерческие структуры, общественные организации, а так же отдельные спонсоры рады жертвовать свои средства и время, если: удовлетворяется их личный или общественный интерес; имеются позитивные примеры со стороны других; они знают, что получают признание и могут рассчитывать на искреннюю благодарность; они убеждены в том, что их пожертвования крайне важны и точно знают, на что будут использованы выделенные средства.

Участие родителей как партнеров в привлечении средств означает, что каждый из них вносит свой вклад в общее дело: своим трудом, своим временем, деньгами, знаниями. Участие не должно ограничиваться простыми контактами, а подразумевает совместную ответственность участников за принятые решения. Как же построить партнерские отношения с родителями в деле привлечения средств? Наш позитивный опыт показывает, что:

- необходимо предоставлять родителям информацию о том, как работает учреждение, и какая помощь ожидается от них (в том числе и финансовая). Еще до прихода в учреждение мы проводим Дни открытых дверей для потенциальных родителей воспитанников на которых даем информацию о современной системе дошкольного образования в РБ в сравнении с системой дошкольного образования в других странах, об отличительных особенностях учреждения, о работе адаптационных групп в летний период, откровенно отвечаем на все вопросы. На первом родительском собрании мы проводим экскурсию по учреждению, обращаем внимание на развивающую предметно-пространственную среду групп, используем видеоматериалы, интерактивные методы для выявления социальных ожиданий родителей от детского сада, определяем направленность их воспитательных усилий, определяем механизм включения родителей в жизнедеятельность группы;

- необходимо постоянно информировать родителей об изменениях и инновациях в системе образования с тем, чтобы повысить их восприимчивость к внедрению нововведений в учреждение;

- необходимо организовать группу поддержки из числа заинтересованных родителей, которые позитивно настроены в отношении привлечения средств для развития учреждения, активны и инициативны;

- необходимо вовлекать всех родителей (а не только членов родительского комитета) в процессы принятия решений, имеющих отношение к развитию материально-технической базы учреждения;

- необходимо постоянно изучать мнение родителей о том, как они расценивают профинансированные ими приобретения;

- необходимо всегда оформлять свои отношения с семьями, касающиеся вопросов привлечения средств соответствующими протоколами и документами;

- необходимо использовать техники «живой коммуникации» чаще других форм работы с семьями;

- необходимо дать понять родителям, что они играют значительную роль в предоставлении их детям качественных услуг со стороны учреждения.

Одна из сложностей в работе учреждения с семьей – это бытующее мнение, что привлечение родителей и других членов семьи к ремонту, приобре-

тении, сбору денег является прекрасным делом, однако родители не должны контролировать осуществление учебной программы и работу учреждения. Причина этого заключается в неготовности к такому взаимодействию. Взаимодействие с семьями вне зависимости от темы должно быть систематическим, двусторонним, значимым, своевременным и корректным по отношению к возможностям, традициям и требованиям семьи. Необходимо грамотно формировать культуру участия семьи в жизнедеятельности учреждения.

Таким образом, использование эффективных методов непрерывной коммуникации с семьями воспитанников (когда администрация знает каждого ребенка по имени, каждого родителя) являются первым шагом к формированию успешного финансового менеджмента учреждения.

Так же важным в привлечении средств для развития учреждения является «образовательный пиар». Основная функция образовательного пиара – показать, каковы цели и задачи учреждения, его отличительная особенность; добиться признания, понимания и одобрения обществом; создать положительный имидж. Этому, безусловно, способствуют достижения, высокое качество и результаты образовательного процесса, публикации в СМИ, на интернет-сайтах, рекламные материалы. К рекламным материалам нашего учреждения относятся брошюры, информационные бюллетени, интернет-сайт, фильмы и видеоматериалы, плакаты, баннеры, открытки, визитные карточки, сувениры, газеты, публикации, презентации, разработанный информационный пакет учреждения, который содержит пресск-релиз, историю, основную информацию об учреждении, информацию о руководителе и сотрудниках, копии статей об учреждении, фотографии, комментирующие деятельность учреждения, лестные отзывы известных людей, а так же гостей и родителей о деятельности.

Все это имеет высокий представительский статус, укрепляет общественное мнение о деятельности учреждения и в значительной степени облегчает поиск и привлечение средств.

### Литература

1. Абанкина, Т.В. Источники привлечения средств в культурные некоммерческие проекты (фандрайзинг) [Текст] / Т.В. Абанкина // Справ. рук. учреждения культуры. – 2008. – № 0. – С. 75–84.
2. Артемьева, Т.В., Тульчинский, Г.Л. Фандрейтинг: привлечение средств на проекты и программы в сфере культуры и образования. – М. : URSS, 2010. – 8 с.
3. Кучереносов, В. Фандрайзинг: мифы и реальность [Текст] / В. Кучереносов // Вестн. благотворительности. – 2007. – № 10. – С. 20–21; № 11. – С. 24–26.
4. Как просить деньги на некоммерческие проекты у благотворительных фондов (в помощь пишущим заявки на гранты) / ред. Д. А. Даушева, Е.А. Симонова. – М. : Педагогическое Объединение «Радуга», 1996. – 66 с.
5. Тульчинский, Г.Л. Фандрейтинг: привлечение средств на некоммерческую деятельность / Г.Л. Тульчинский. – СПб. : Справочники Петербурга, 2006. – 32 с.

## ВЛИЯНИЕ ГЕНДЕРНОЙ КУЛЬТУРЫ СЕМЬИ НА ФОРМИРОВАНИЕ РЕБЕНКА

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема влияния гендерной культуры семьи на формирование и развитие ребенка в гендерном аспекте. Раскрыты составляющие этой культуры: стереотипы родительского поведения, семейные легенды и романы, традиции и обычаи, семейные ценности. Показана роль игровой деятельности, которая способствует закреплению составляющих гендерной культуры семьи в сознании и поведении ребенка.

**Summary.** The problem of influencing of family's gender culture on forming and development of child in a gender aspect is examined. The constituents of this culture: stereotypes of paternal conduct, domestic legends and novels, traditions and consuetudes, domestic values are exposed. The role of playing activity as instrumental in fixing of constituents of family's gender culture in consciousness and conduct of child is shown.

Гендерные исследования в украинской педагогике – сравнительно новые и недостаточно разработанные направления, которые предлагают свои взгляды на мир, отношения между представителями разных полов, что способствует формированию более активной социальной позиции, изменению общественного сознания.

Индикаторами гендерных характеристик поведения выступают новые социальные роли, возникающие в современных условиях. Система отношений мужчин и женщин в нашем обществе, которое традиционно сориентировано на мужчин, основана на экономике и диктует содержание мужских и женских ролей. В некоторых ситуациях происходит обмен ролями, а в других они заменяются общим исполнением обязанностей. Все это актуализирует необходимость исследований в области гендерных отношений и гендерного воспитания.

В последнее время вышли в свет научные статьи и труды, посвященные различным аспектам гендерной педагогики (В. Кравец, Н. Лавриненко, С. Рыков, Л. Смоляр, А. Чекалина, А. Ярская-Смирнова и другие). Их анализ свидетельствует, что существенное значение для гендерно развитой личности оказывает гендерная культура семьи.

По своей воспитательной функции семья является той средой, где растущая личность учится «жить в обществе», овладевает социальными нормами поведения и ценностями, подражая своим родителям. Ребенок ориентируется на пример родителей, пытается стать таким, как они, принимает особенности их поведения, привлекается к гендерной культуре семьи и начинает понимать, что значит быть мальчиком или девочкой, мужчиной или женщиной.

Как свидетельствуют наши исследования, в основе гендерной культуры семьи находятся: гендерные стереотипы родительского поведения, семейные легенды и романы, традиции и обычаи, семейные ценности. Гендерная культура семьи – это своего рода «конструирование социальной среды и создание ее неповторимости на основе имеющихся в данной семье стереотипов поведения, семейных легенд и традиций» [5, с. 4].

Вступая в социальный мир, каждый индивид в процессе выполнения социальных ролей обязан выбирать из готового списка стереотипов поведения тот, который соответствует его возможностям. Если этого не происходит, у человека возникают проблемы. Стереотипы могут возникать и как руководство к действию: люди не только познают знакомые и привычные образцы, но и стараются соблюдать их, чтобы быть понятными для других и для самих себя [5, с. 49].

По мнению Л. Егоровой, стереотипы – это поведенческие категории, своеобразные коды, по которым ребенок сталкивается с реальностью, осознает ее, выражает себя. Это – психофизические категории, лежащие в основе самоидентификации ребенка, и которые будут определять сценарии всей его дальнейшей жизни [4]. «Эффект стереотипизации» показывает, что любой тип общества имеет собственный набор экономических, социальных и политических средств формирования той или иной совокупности стереотипов. Содержание этих стереотипов, уровень их влияния на образ жизни людей в значительной степени зависит от семьи.

Стереотипы формируют мнения и представления людей. Однако обычно они не соответствуют реальности. Стереотип – это «картинка в нашем сознании», а не прямое отражение реального мира

Обращаясь к изучению проблем стереотипизации, Н. Ерофеева к наиболее распространенным родительским стереотипам выделяет такие, как:

1. Полоролевые стереотипы.
2. Стереотипы отношений.
3. Стереотипы ожиданий.
4. Речевые стереотипы.
5. Стереотипы моделей семейных отношений.
6. Стереотипы моделей поведения [5, с. 86].

Полоролевые стереотипы. Когда семья ожидает ребенка, она пытается заранее определиться со своим поведением по отношению к нему. То есть, на половые различия детей родители реагируют разным к ним отношением.

Стереотипы взаимоотношений. В своих взаимоотношениях с детьми родители чаще ругают мальчиков и более ласковы с девочками.

Стереотипы ожиданий по развитию ребенка. Родители заранее планируют, что именно их ребенок должен уметь, когда достигнет 2-х лет, 4-х лет,

8 лет ..., подчиняя этим ожиданиям семейное воспитание. Таким образом они выстраивают желаемый образ и испытывают страдания, если ребенок не отвечает ему.

Речевые стереотипы – это те директивы, оценки и установки, которые родители дают детям. При этом они часто не задумываются над тем, каким образом эти наставления влияют на эмоциональное здоровье ребенка, на его самочувствие как субъекта семейного общения.

Стереотипы моделей семейных отношений. Моделей таких отношений существует много, но закономерность одна: модель поведения взрослых – это основа жизненной позиции, характера ребенка, его комплексов и выбора направления в развитии своей судьбы.

Одна из моделей семейных отношений – неполная семья, чаще всего семья без отца. И дело не в том, что сегодня заметная роль матерей, которые могут самостоятельно справиться с материальным обеспечением своей семьи. Статистика свидетельствует, что мальчики, воспитывающиеся без отца, имеют большую склонность к жестокости, их легче обидеть, они хуже учатся, имеют проблемы с дисциплиной и часто оказываются в асоциальных группах. У девушек, которые воспитываются без отца, наблюдается заниженная самооценка, они чаще вступают в ранние половые связи, беременеют, становятся жертвами насилия [2, с. 105].

Стереотипы моделей поведения. Одной из наиболее распространенных моделей поведения женщины, мужчины считают «лесопилку». «Лесопилкой» становится человек, обремененный домашними обязанностями, чувствует себя безвольным и неспособным кардинально изменить свою жизнь. Значительный процент девушек растут с убеждением, что эта модель поведения является основой семейной жизни. При этом не принимается во внимание тот факт, что «пиление» является выразительным сигналом того, что между людьми имеется проблема общения. Как следствие, родители, которые придерживаются такой модели поведения, попадают в порочный круг: чем чаще они повторяют и требуют, тем сильнее сопротивляется ребенок.

Осознавая влияние родительских стереотипов на формирование и развитие ребенка в семье, С. Бем предлагает родителям две стратегии воспитания. Первая заключается в том, чтобы научить детей различиям между полами, обращая их внимание на социальные представления о поле, которые изменяются в обществе и в каждой культуре. Вторая стратегия связана с обеспечением альтернативными схемами, такими, как схема индивидуальных различий [1, с. 15-16].

Для реализации первой стратегии родители могут продемонстрировать ребенку способы выполнения нетрадиционных гендерных ролей. При

этом особое внимание С. Бем обращает на недопустимость применения дисциплинарных методов с апеллированием к полу как наиболее распространенному аргументу. В свою очередь, утверждает американская исследовательница, родители должны рассказывать детям о собственных половых различиях. Получая четкое признание пола, ребенок одновременно получает возможность для конструирования своей концепции мужества и женственности на биологических принципах.

Вторая стратегия предполагает обеспечение детей схемами индивидуальных различий. Разные люди верят в разные вещи и наличие различных, иногда противоположных убеждений – это скорее правило для общества, чем исключение. Дети должны знать, что существуют дискриминации по различным признакам, в том числе и по признакам пола. Гендерная характеристика в этом случае формируется под влиянием специфического воспитания и благодаря особой позиции родителей, которые поощряют ребенка к усвоению соответствующих моделей поведения.

Следующим фактором, который составляет основу гендерной культуры семьи, как уже отмечалось выше, являются семейные легенды и романы, что создаются и передаются от поколения к поколению, оказывая заметное влияние на характер гендерного воспитания мальчиков и девочек. Установка генеалогического порядка превращает семью в организованную систему, вписывает каждого человека в определенную линию родственников, где он будет занимать последовательно одно место за другим. Это дает личности возможность «отличаться своей уникальностью, утвердиться как звено истории, которая началась с нее и будет передаваться через нее и ее близких». В этой перспективе семья является сообществом, в котором для каждого индивида его «особое юридически обоснованное место в генеалогической цепочке, имеет свою иерархию по сравнению с отношениями, которые основываются на эмоциональных связях» [5, с. 95].

Способ изложения семейной истории позволяет не только передать ребенку определенные факты, но и указывает на то, какой смысл им надо предоставлять. С помощью семейных рассказов (романов) взрослеющей личности передаются своего рода «инструменты» относительно способов человеческого существования.

Другими, не менее важными факторами, которые сказываются на содержании гендерной культуры семьи, являются семейные обычаи и традиции.

Обычай – это повторение в действиях человека того, что делают другие члены сообщества [3, с. 40]. Обычай всегда связан с решением той или иной типовой жизненной задачи, является значимым для большинства членов семьи, и зарождается только в общении. Нормы и правила, которые устанавливаются в семье, формируют привычки, создают стереотипы. По-

следовательность зарождения обычая можно представить следующим образом: если привычка зарождается индивидуально, то обычай появляется только во взаимодействии людей.

Традиция – это то, что перешло от одного поколения к другому, что унаследовано от прошлых поколений [6, с. 388]. Но какой опыт считать значимым и каким образом передать его следующим поколениям, каждая семья определяет самостоятельно. Конкретные традиции семьи принадлежат к ее базовым ценностям, реализуют отношения преемственности между поколениями.

Значительная роль в присвоении ребенком семейных стереотипов, обычаев, традиций, ценностей принадлежит игровой деятельности. Благодаря играм и игрушкам ребенок легче овладевает нормами и правилами жизни в семье и обществе, с их помощью у него развиваются интеллект и эмоции, речь. В играх закрепляются различия, формируются взгляды будущих мужчин и женщин на мир, закладывается выбор стереотипной модели поведения.

Итак, мы рассмотрели три компонента, которые создают основание для формирования гендерной культуры семьи и одновременно являются факторами ее реализации: 1) родительские стереотипы поведения, 2) семейные легенды и романы, 3) традиции и обычаи, ценности. Именно они определяют внутреннее содержание гендерной культуры семьи и особенности ее внешних проявлений, имеющих непосредственное влияние на особенности гендерного становления мальчиков и девочек. Игровая деятельность показана как способ закрепления элементов гендерной культуры в сознании и поведении ребенка.

### Литература

1. Бем, С.Л. Липзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов / С.Л. Бем. – М. : Рос. политическая энциклопедия, 2004. – 336 с.
2. Биддалф, С. Воспитание мальчишки: Почему мальчишки такие разные, и как помочь им стать настоящими мужчинами / С. Биддалф, И.А. Литвиновой. – М. : РИПОЛ классик, 2005. – 276 с.
3. Бондырева, С.К. Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества / С.К. Бондырева, Д.В. Колесов. – М.: Изд-во Моск. психолого-социального института; Воронеж : Изд-во НПО “МОДЭК”, 2004. – 280 с.
4. Егорова, Л. С. Гендерные стереотипы в управлении / Л.С. Егорова // Женщина в российском обществе. – 2001. – № 3-4. – С. 15–19.
5. Ерофеева, Н.Ю. Гендерная педагогика: учеб. пособие / Н.Ю. Ерофеева. – Ижевск : ERGO, 2010. – 312 с.
6. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М. : Рус. яз., 1983. – 816 с.



## ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ СИСТЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 373.313.37.061

Т. А. Атрощенко (Мукачево)

### ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ ДОШКОЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

**Аннотация.** В статье раскрываются понятия «инновация», «инновационный», «инновационная педагогическая деятельность», а также специфические особенности, которые определяют наличие инновационного потенциала педагога. Определены основные задачи и основные этапы инновационной деятельности дошкольных учебных заведений. Представлена тематика одного из содержательных модулей дисциплины «Актуальные проблемы дошкольной педагогики» для студентов специальности «Дошкольное образование», в ходе изучения которой и происходит подготовка будущих воспитателей к инновационной деятельности в дошкольных учебных заведениях.

**Summary.** The article describes the concept of «innovation», «innovative pedagogical activity», as well as the specific features that determine the availability of the innovative capacity of the teacher. Also, the basic problem of the basic stages of innovation activities of pre-school institutions. Presented by one of the subject content modules of discipline «Actual problems of preschool pedagogy» for the students of specialty «Preschool education», during which the study takes place to prepare future teachers for innovative activity in pre-school education.

Без внедрения новых идей и технологий в работе каждого ДОУ невозможно реформирование всей системы дошкольного образования. Развитие образовательных систем происходит благодаря тому, что создаются, расширяются и осваиваются нововведения.

Поэтому в настоящее время в сфере инновационной деятельности включены уже не отдельные дошкольные учреждения и педагоги-новаторы, а практически каждое дошкольное учреждение; педагоги ДОУ вовлечены в инновационные процессы, касающиеся обновления содержания дошкольного образования. Инновации определяют новые методы, формы, средства, технологии, используемые в педагогической практике, ориентированные на личность ребенка, на развитие его способностей. Педагогические инновации могут или изменять процессы воспитания и обучения, или совершенствовать их.

Инновационные преобразования приобретают системный характер. Созданы новые типы, виды и профили дошкольных учреждений, новые образовательные программы, позволяющие обеспечить вариативность образовательного-воспитательного процесса, ориентированного на индивидуальность ребенка и запросы его семьи.

Потребность в инновациях возникает тогда, когда появляется какая-то проблема, когда создается противоречие между желанием и реальным результатом.

Источником инноваций есть проблема. Решить проблему – значит изменить систему, привести ее в соответствие с желаемой. Если изменения имеют качественный характер, то в результате решения проблемы происходит развитие системы.

Степень актуальности нововведения определяется значимостью той практической проблемы, решение которой может способствовать использованию.

Общая цель инновационной деятельности – улучшение способности педагогической системы образовательного учреждения достигать более качественных результатов образования.

Инновационная педагогическая деятельность, основанная на осмыслении педагогического опыта, – целенаправленная педагогическая деятельность, ориентированная на изменение и развитие учебно-воспитательного процесса с целью достижения высоких результатов, получение нового знания, формирования качественно иной педагогической практики [1, с. 155].

Слово (*innovatio*) пришло к нам из английского языка и означает «нововведение», «новаторство». Философское понимание содержания инновации заключается в создании нового, общественно значимого продукта деятельности человека, обобщенно характеризуется двумя признаками: преобразованием явлений, вещей, процессов; новизной, оригинальностью.

В современной педагогике термины «инновация», «инновационный» означают определенное новшество, касающееся того или иного аспекта образовательно-воспитательного процесса. Конечным результатом (прямым продуктом) творческого поиска могут быть новые технологии, оригинальные воспитательные идеи, формы и методы воспитания, нестандартные подходы в управлении. При этом новое в педагогике – это не только авторские идеи, подходы, технологические методы, которые до сих пор не использовались, но и комплекс элементов или отдельные элементы педагогического процесса с прогрессивными принципами, что позволяет эффективно обеспечивать развитие и саморазвитие личности [3, с. 9].

К педагогическим инновациям можно отнести достижения отдельных педагогов, творческих групп, которые представляют собой целостную систему работы определенного направления, в основном недостаточно освещенную в педагогической литературе.

щенного в научно-методической литературе. Эти системы основываются на идеях известных педагогов и на собственном опыте и интуиции. Заслуга их авторов в том, что они по крупицам собирают, систематизируют, обобщают нужный материал, вкладывают в него свои находки, свое понимание проблемы, и это дает основание говорить о новизне, оригинальности, а заодно и о реальности подходов к осуществлению поставленных задач.

Проблеме развития инновационных процессов в образовании сейчас посвящено достаточно большое количество исследований: В.Г. Кремень, И.А. Зязюн, С.А. Баранникова, В.И. Загвязинский, М.В. Кларин, М. Коджаспарова, В.Я. Ляудис, А.М. Моисеев, И.П. Пидласий, Л.С. Подимова, С.Д. Поляков, А.И. Пригожин, И. Рыбакова, В.А. Сластенин, С.А. Сысоева, П.И. Щедровицкий, А.В. Хуторской и др. [2].

Специфическими особенностями инновационного обучения является его открытость будущему, способность к предвидению на основе постоянной переоценки ценностей, настроенность на конструктивные действия в обновляемых ситуациях, основой которых являются инновационные педагогические технологии. Инновационные педагогические технологии в педагогике связаны с общими процессами в обществе, глобальными проблемами, интеграцией знаний и форм социального бытия.

Инновационные педагогические технологии рассматривают не только как настроенность на восприятие, продуцирование и применение нового, а прежде всего как открытость. Они обеспечивают условия развития личности, осуществление ее права на индивидуальный творческий вклад, на личностную инициативу, на свободу саморазвития.

Наличие инновационного потенциала педагога определяют:

- творческая способность генерировать новые представления и идеи. Обуславливается профессиональной установкой на достижение приоритетных задач образования; умениями проектировать и моделировать свои идеи на практике. Реализация инновационного потенциала педагога предполагает значительную свободу действий и независимость его в использовании конкретных методик, новое понимание ценностей образования, стремление к переменам, моделирование экспериментальных систем;

- высокий культурно-эстетический уровень, образованность, интеллектуальная глубина и разносторонность интересов педагога. На первый план выступает неповторимое своеобразие каждой личности, самооценка социокультурного и интеллектуального уровня развития; выбор различных форм культурной и научной, творческой активности;

- открытость личности педагога к новому пониманию и восприятию различных идей, мыслей, направлений, течений. Базируется на толерантности личности, гибкости и широте мышления.

На уровне дошкольного учебного заведения инновационная деятельность предполагает применение инноваций (изменения внутри системы), экспериментальную проверку результативности и возможности использования инноваций в других дошкольных учебных заведениях.

Основные задачи 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 возможности применения образовательных и педагогических инноваций;
- применение образовательных и педагогических инноваций.

Приоритетными задачами педагогических коллективов дошкольных учебных заведений, осуществляющих инновационную деятельность, являются:

- 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 по внедрению образовательных и педагогических инноваций в дошкольных учебных заведениях;
- разработка методических рекомендаций по организации работы дошкольных учебных заведений, осуществляющих инновационную деятельность.

Определим основные этапы инновационной деятельности дошкольного образовательного учреждения:

- выявление инновационной инициативы;
- создание инновации;
- разработка, экспертиза и апробация инновационного образовательного проекта;
- получение экспериментальных результатов;
- апробация полученных экспериментальных результатов;
- предоставление экспертной оценки инновации;
- распространения и освоения инновации;
- сохранение инновации [3, с. 27-28].

Исходя из актуальности данной проблемы, нами разработана тематика дисциплины «Актуальные проблемы дошкольной педагогики» для студентов специальности 7.010101 «Дошкольное образование», в част-

ности содержательный модуль № 3 «Актуальные тенденции в подготовке будущих воспитателей дошкольных учебных заведений». Тема данного содержательного модуля «Проблемы подготовки организаторов дошкольного образования к управлению инновационным развитием ДООУ» раскрывает следующие вопросы:

- Инновационная деятельность в системе дошкольного образования. Основополагающие требования к инновационному развитию дошкольного учреждения.

- Особенности управления инновационным развитием современного ДООУ.

- Подготовка организаторов дошкольного образования к управлению инновационным развитием ДООУ в высшей школе.

Тема «Управление развитием творческого потенциала педагогов в ДООУ» предусматривает изучение следующих вопросов:

- Развитие личности педагога в научной и методической литературе.

- Задачи и пути развития творческого потенциала педагогов.

- Система работы по развитию творческого потенциала педагогов дошкольного образовательного учреждения.

Самостоятельная работа студентов по данной дисциплине включает изучение следующих вопросов:

- Основатели украинского инновационного движения в области дошкольного образования.

- Предпосылки инновационного движения в дошкольном образовании Украины.

- Инновационные поиски украинских ученых в содержании обучения и воспитания детей дошкольного возраста. Сущность инновационной деятельности воспитателя ДООУ.

- Проблема профессиональной готовности воспитателя к инновационной творческой деятельности.

В ходе изучения курса «Актуальные проблемы дошкольной педагогики» студенты выполняют индивидуальные задания, в частности – реферативные исследования.

Оrientировочная тематика:

- Этнокультурные технологии в работе с детьми дошкольного возраста.

- Особенности использования проектных технологий в образовательном процессе современного ДООУ.

- Профессиональная компетентность: сущность, структура, генезис исследования.

- Инновационные поиски украинских ученых по обучению и воспитанию детей дошкольного возраста.

## Литература

1. Балаева, К.С. Внедрение инновационных технологий в профессиональную деятельность воспитателя дошкольного учебного заведения / К.С. Балаева. – Черновцы : Издательский дом «РОДОВІД», 2015. – 212 с.
2. Дубасенюк, О.А. Инновации в современном образовании // Инновации в образовании: интеграция науки и практики: сборник научно-методических трудов / за общ. ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир : Изд-во ЖГУ им. И. Франка, 2014. – С. 12–28.
3. Оценка и отбор педагогических инноваций: теоретический и прикладной аспекты. научно-методическое пособие / под ред. Л.И. Даниленко. – К. : Логос, 2001. – С. 9–28.

УДК 37.013.42

Н. Н. Аушева (Могилев)

### ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ЭФФЕКТИВНЫХ МЕТОДОВ И ФОРМ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С СЕМЬЕЙ

**Аннотация.** Социально-педагогический подход в области семейно-брачных отношений актуален в виду того, что множество проблем семьи связано с взаимоотношениями родителей с детьми. Семьи могут быть полными и неполными, благополучными и неблагополучными, бездетными и многодетными, находиться на разных стадиях развития и иметь разное качество внутрисемейных отношений. В этой связи необходимо акцентировать внимание на вопросе подготовки социальных педагогов по работе с семьей.

**Summary.** The socio-pedagogical approach in the area of family relations is relevant in view of the fact that many problems associated with the family relationship of parents with children. Families can be complete and incomplete, & Non childless, and many children are at different stages of development and have different quality of family relationships. It is therefore necessary to focus on the issue of training of social teachers to work with the family .

Анализ программных документов по развитию системы высшего образования (Государственный стандарт, должностная характеристика, профессионаграмма) показывает, что среди современных нормативных требований к подготовке выпускника вуза выступает сформированность у него различных компетенций. Это указывает на реализацию в процессе профессиональной подготовки социальных педагогов *компетентностного подхода*, который предполагает «создание и включение студентов в учебные (социальные) ситуации, имитирующие социальные и личностные проблемы» [1, с. 45]. Этот подход, как утверждает в своих исследованиях О.Л. Жук, «позволяет усилить практический, межпредметный и прикладной аспекты образования. Это достигается не за счет введения новых предметов, увеличения объема изучаемых дисциплин, а за счет переориентации их содержания: от «декларативных» знаний (знать, «что») к процедурным (знать

«как») и ценностно-смысловым (знать «зачем и почему»). Предусматривается включение в процесс обучения проблемных ситуаций, задач, способы и технологии разрешения которых соответствуют профилю будущей профессиональной деятельности студентов» [2, с. 101].

К продуктивным методам и формам обучения студентов можно отнести, например, профессионально-ориентированную учебно-исследовательскую работу, конкурсы, соревнования, метод проектов, деловые, интерактивные и ролевые игры, метод «кейсов», «мозговой штурм» и другие, а также групповые формы взаимодействия [3, с. 55].

В подготовке социальных педагогов целесообразно использовать такой метод обучения как *метод «кейсов»*. Впервые метод «кейсов» был применен в начале XX века в Гарварде для подготовки менеджеров, юристов, врачей. Кейс-метод широко применялся в первых профессиональных школах подготовки социальных работников в США. Характерным дидактическим приемом обучения кейс-методу наряду с лекциями, экскурсиями и учебной практикой стала работа с «делом» (case) клиента, или кейс-стади. В ходе такого обучения обсуждались реальные жизненные ситуации из практики социальной работы [4, с. 66]. Сегодня этот метод успешно применяется учителями школ, преподавателями учреждений среднего специального и высшего образования.

Под «кейсом» понимается развернутая ситуационная задача, как правило, с большим количеством сопутствующих данных. «Кейс» содержит исчерпывающую информацию о том, что происходит, кто участники процесса, зачем необходимо решение проблемы, какие ресурсы задействованы. Как правило, «кейсы» могут иметь несколько вариантов решений, но оптимальный способ решения проблемы один, который и должны найти обучающиеся.

Метод обеспечивает формирование у обучающихся практических знаний, умений и навыков, приобретение творческого опыта решения конкретных проблемных ситуаций – case-study. Этот метод побуждает учащихся занимать активную позицию, формирует умения применять теоретические знания при решении конкретных практических задач, разрабатывать план действий, работать с информационными источниками, осуществлять коллективное взаимодействие, учитывать точки зрения других учащихся, принимать верные решения в условиях неопределенности, аргументировать свой выбор и нести за него персональную ответственность.

Создание «кейсов» – это трудоемкий процесс, состоящий из следующих *основных этапов*: 1) определение и формулирование основных вопросов и проблем, которые будут решаться в рамках данного «кейса»; 2) отбор информации, которая должна быть включена в текст «кейса»; 3) определе-

ние дополнительных источников информации, которые необходимы для решения проблемы (например, правовые и нормативные документы, ГОСТы), публикации, фотографии, видеоприложения и т. д.; 4) оформление «кейса».

Одним из эффективных методов профессиональной подготовки будущих специалистов может выступать *социально-педагогический тренинг*, ориентированный на формирование умений и навыков построения продуктивных межличностных отношений, анализ педагогических ситуаций с точки зрения обучающего и с позиции обучаемых, развитие способностей познания и понимания себя и других, рефлексии и т. д. Содержательной основой социально-педагогического тренинга выступают игра, дискуссия, упражнение, выстроенные в логической последовательности, обеспечивающие обратную связь, что дает возможность выявить наиболее эффективные стороны тренинга. При этом социально-педагогический тренинг позволяет преподавателю в работе со студентами добиться следующего: более высокого уровня самоанализа; перехода на более высокий уровень сформированности умений и навыков; интенсивной мобилизации возможностей в поэтапном переходе к собственной идеальной модели личности; реализации личностного подхода с созданием ситуации успеха для каждого участника тренинга.

*Научно-исследовательская деятельность студентов*, сочетаясь с учебно-воспитательным процессом в целом, обуславливает реализацию компетентностного подхода к организации теоретической и практической подготовки будущих специалистов на репродуктивном и творческом уровнях.

Научно-исследовательская деятельность студентов позволяет создать в вузе такую среду, когда становятся возможными актуализация учащимися полученных знаний, опыта поведенческих отношений в конкретных ситуациях при решении сложных задач практики; формирование мотивации психологической и практической готовности к достижению качественных результатов в профессиональной деятельности; осознание в ходе исследовательской деятельности междисциплинарных связей; мобилизация усилий на саморазвитие и самосовершенствование; прохождение индивидуальной траектории обучения. Организационные формы научно-исследовательской деятельности (научные студенческие общества, научные лаборатории, кружки, студенческие научные центры и др.) позволяют студенту найти единомышленников, самоутвердиться, адаптироваться к коллективному творчеству, проявить свои организаторские и лидерские способности, научиться быть терпимым, научиться регулировать степень критического отношения к себе и окружающим и др. В ходе научного поиска применяются методы прогнозирования, моделирования и конструирования, проектирования, что способствует формированию творческой личности будущего специалиста.



Исследовательскую работу студентов в вузе можно подразделить на два типа: включаемую в учебный процесс (часто ее называют учебно-исследовательской деятельностью) и выполняемую во внеучебное время. *Учебно-исследовательская деятельность* осуществляется параллельно с изучением дисциплин, предусмотренных учебным планом, под руководством преподавателя. В отличие от традиционных занятий в случае учебно-исследовательской работы студент играет роль не пассивного объекта внешнего педагогического воздействия, а становится активным субъектом познавательного процесса. Основная задача, преследуемая в учебно-исследовательской деятельности, – отработка студентом навыков самостоятельной работы, овладение методологией и методами научных исследований. *Внеучебная исследовательская деятельность* может осуществляться через структурированную, четко организованную работу научно-исследовательского общества студентов и преподавателей. Структурными подразделениями этого общества являются разнообразные научно-исследовательские лаборатории, кружки, клубы, творческие объединения, которые действуют в поле научных интересов ученых факультета, аспирантов, студентов. Часть этих объединений может работать в рамках проектов, грантов.

Большие возможности для развития компетенций будущих специалистов создает и такое направление в профессиональной подготовке как *добровольческая деятельность студентов*, которая является важным способом получения новых знаний, развития навыков социальной деятельности, формирования нравственных ценностей, стремлением к постоянному профессиональному самосовершенствованию. Такая форма деятельности позволяет последовательно и в определенной системе соединить теоретическую подготовку студента с практической работой.

Для развития добровольческого движения необходимо создавать единую структурированную волонтерскую организацию на базе факультета, что позволит: координировать действия добровольческих отрядов; создать единую информационную базу; наладить партнерские отношения с социальными учреждениями для дальнейшего сотрудничества; участвовать в реализации проектов различного уровня.

Социальным педагогам приходится сталкиваться в повседневной практике с многообразием проблем детей из замещающих семей.

По мнению И.В. Гороховой основной целью процесса подготовки социальных педагогов по данному профилю социально-педагогической работы является формирование установки на социально-педагогическую деятельность по сопровождению замещающей семьи [5]. Данная цель может быть реализована при подборе соответствующего содержания, включающего психологическую, теоретическую и технологическую составляющие.

Они должны быть включены в учебную, учебно-практическую, волонтерскую и исследовательскую деятельность студентов, при доминировании каждой из них на определенном этапе профессиональной подготовки.

Благодаря деятельности Представительства Международного детского фонда в вузах Республики Беларусь при подготовке социальных педагогов преподавателями используется международный опыт подготовки кандидатов в приемные родители и усыновители по программе «ПРАЙД», которая была разработана в США в 1991 году.

Целью программы «ПРАЙД» является создание условий для принятия кандидатами в приемные родители осознанного решения относительно своей готовности и способности быть приемными родителями и создания для приемных детей безопасной семейной среды. Подготовка социальных педагогов к работе с замещающими семьями по данной программе способствует формированию у них следующих важных компетенций, необходимых для успешного решения задач, стоящих перед замещающими родителями: защита детей и обеспечение ухода за ними; удовлетворение потребностей детей в развитии и преодолении отставания в развитии; поддержание связи между детьми и их семьями; помещение детей в безопасную семейную среду, которая будет помогать и поддерживать их на протяжении всей жизни; взаимодействие с другими членами команды профессионалов [6].

На наш взгляд, профессиональная подготовка социальных педагогов в вузе, с одной стороны, способствует формированию у студентов навыков целеполагания, анализа и планирования различных форм работы с семьями и, с другой стороны, способствует повышению эффективности всей системы социальной поддержки семей с детьми.

### Литература

1. Шмелева, Н.Б. Формирование и развитие личности социального работника как профессионала: учеб. пособие / Н.Б. Шмелева. – 2-е изд. – М. : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2006. – 196 с.
2. Жук, О.Л. Беларусь: компетентностный подход в педагогической подготовке студентов университета / О.Л. Жук // Педагогика. – 2008. – № 3. – С. 99–105.
3. Морозова, И.В. Метод «кейсов» в формировании профессиональной компетентности будущих специалистов / И.В. Морозова // Столичное образование сегодня. – 2009. – № 3. – С. 54–56.
4. Агошкова, О.В. Актуальные проблемы организации и проведения практики студентов факультета социальной работы / О.В. Агошкова // Социальная работа. – 2007. – № 1. – С. 57–59.
5. Горохова, И.В. Профессиональная подготовка социального педагога к работе с замещающей семьей : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. педагогических наук / И.В. Горохова. – Москва, 2011. – 24 с.
6. Подготовительный курс обучения для кандидатов в приемные родители: пособие для преподавателя / сост.: Н.И. Кашкан [и др.]; ГУО «Мин. обл. ин-т развития образования». – Минск: Мин. обл. ИРО, 2012. – 198 с.

## ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К РАБОТЕ С СЕМЬЕЙ НА ОСНОВЕ СЕМЕЙНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА

**Аннотация.** В современной социокультурной ситуации важно обращать внимание на поддержку, сопровождение и раннее выявление семей, относящихся к категории неблагополучных на основе принципов семейно-ориентированного подхода.

**Summary.** In a modern sociokul'turnoy situation it is important to pay regard to support, accompaniment and early exposure of monogynopaediums, related to the category unhappy on the basis of principles of the domestic-oriented approach.

Одним из важнейших компонентов успешного взаимодействия учреждения дошкольного образования и семьи является осознание всеми субъектами образовательно-воспитательного процесса необходимости защиты прав и законных интересов ребенка.

В свою очередь, для системы защиты детства важно, чтобы педагогический коллектив, администрация детского сада были компетентны в выборе технологии оказания помощи неблагополучным семьям и детям, оказавшимся в социально опасном положении. Оказание помощи семье и ребенку на основе семейно-ориентированного подхода позволяет по-новому взглянуть на проблемы семьи, роль семьи в решении собственных проблем, а также использовать ресурсы и потребности семьи и ребенка для восстановления ее нормальной жизнедеятельности [1].

Следует сказать, что в практике специалистов по защите детства доминирует детоцентрический подход в решении проблем семейного неблагополучия, когда положение ребенка улучшается преимущественно путем его изъятия из семьи. Такие кардинальные меры защиты зачастую наносят ребенку тяжелейшую травму. Реализация семейно-ориентированного подхода в практике взаимодействия детского сада и семьи и служб по защите детства, даст возможность в большинстве случаев сохранить для ребенка естественную среду социализации – семью и, как следствие, преодолеть проблему социального сиротства.

Все вышесказанное актуализирует необходимость повышения компетентности педагогов учреждений дошкольного образования в работе с семьей, на основе семейно-ориентированного подхода. Цель данной работы – формирование у педагогов целостного представления о сущности и специфике семейно-ориентированного подхода в системе защиты детства, а также их подготовка к практической реализации социально-педагогиче-

ской работы с неблагополучными семьями и детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации.

Поставленная цель конкретизируется рядом задач:

- формирование целостного представления о теоретико-методологических основах семейно-ориентированного подхода в работе с неблагополучной семьей;
- расширение и углубление знаний об основных компонентах семейно-ориентированной практической работы;
- овладение практическими умениями и навыками по организации семейно-ориентированной социально-педагогической работы с неблагополучными семьями и детьми, оказавшимися в социально опасном положении.

В результате проведения тренинговых занятий, у педагогов учреждений дошкольного образования сформируется готовность к работе с семьей на основе семейно-ориентированного подхода. При этом необходимо начать с формирования представлений о сущности и преимуществах семейно-ориентированного подхода, а далее обучение самим практическим умениям, исходя из следующих структурных компонентов:

Мотивационно-ценностный компонент:

- убеждение в значимости семейно-ориентированного подхода в работе с неблагополучными семьями и детьми, оказавшимися в социально опасном положении;
- осознание семейно-ориентированного подхода как необходимого условия эффективной работы с семьей;
- нацеленность на семейно-ориентированную практическую работу по защите детства;
- признание каждой семьи субъектом социально-педагогической работы, формирование внутренней готовности к позитивному восприятию каждого члена семьи и оказанию помощи в решении их собственных проблем.

Следующим важным компонентом процесса повышения профессиональной компетентности в работе с семьей на основе семейно-ориентированного подхода является когнитивный. Когнитивный компонент предполагает осознание и принятие системы профессиональных знаний, необходимых для семейно-ориентированной практической работы по защите детства. Он включает знания:

- о сущности и значимости семейно-ориентированного подхода в работе по защите детства;
- о теоретических и методологических аспектах работы с семьей в рамках семейно-ориентированного подхода;
- об основах планирования, методах и формах привлечения семей к работе и установление взаимопонимания;

- о проведении оценки положения семьи и порядке организации социальных исследований в семейно-ориентированной работе по защите детей;
- о концептуальных основах привязанности и ее значении в развитии детей.

Деятельностный компонент готовности к социально-педагогической работе с семьей на основе семейно-ориентированного подхода выражается в опыте практического применения полученных знаний и предусматривает формирование у определенных умений:

- вовлечения членов семьи в совместную работу служб по защите детства и мобилизации внутренних ресурсов семьи;
- оценки безопасности, риска и положения семьи в рамках семейно-ориентированного подхода по защите детей;
- организации и проведения социальных исследований в семейно-ориентированной работе по защите детей;
- планирования в семейно-ориентированной работе с семьей;
- размещения детей в замещающей семье;
- активизации внутренних ресурсов родителей, поддержки и воссоединения семьи.

Рефлексивный компонент предполагает формирование у педагогов следующих умений:

- анализировать процесс работы с проблемной семьей с позиций семейно-ориентированного подхода;
- систематически сознательно осуществлять рефлексивную деятельность, выявлять затруднения и ошибки, возникающие при отработке практических умений по организации семейно-ориентированной работы с неблагополучными семьями и детьми, оказавшимися в социально опасном положении в учреждении дошкольного образования.

Таким образом, мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный компоненты являются структурными элементами готовности педагогов к работе с семьей на основе семейно-ориентированного подхода. Каждый из них формируется не обособленно друг от друга, а комплексно, в единстве.

Применение вышеизложенной комплексной системы подготовки будущих педагогов УДО позволит им освоить эффективный алгоритм реализации семейно-ориентированного подхода и в последующем профессионально осуществлять на практике работу с неблагополучной семьей направленную на ее сохранение без применения крайних мер воздействия.

### **Литература**

1. Социальная педагогика : учеб. пособие для вузов / под ред. В.А. Никитина. – М. : Академический Проект, 2002. – 384 с.

## СОХРАНЕНИЕ И УКРЕПЛЕНИЕ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

**Аннотация.** Важнейшим ресурсом социального, профессионального и личного развития человека является здоровье. В условиях современного общественного развития создаются социально-экономические, педагогические и психологические условия по сохранению и укреплению здоровья населения страны. Особое внимание в решении данной задачи направлено на категорию детей и молодежи, физическое здоровье которых определяет в дальнейшем развитие социального, профессионального, творческого потенциала государства.

**Summary.** The most important resource of social, professional and personal development of each person is health. In modern conditions of social development are socio-economic, pedagogical and psychological conditions for the preservation and strengthening of health of the population. Special attention in this task is focused on the category of children and youth, physical health which determines the further development of social, professional, creative potential of the state.

В организации современной образовательной практики осуществляется осмысление современных тенденций сохранения и укрепления здоровья обучающихся, изменения поведенческих характеристик, социально-гигиенических факторов и факторов учебного процесса, влияющих на здоровье.

*Здоровье* – это состояние полного физического, психического и социального благополучия, а не только отсутствие болезней или физических дефектов.

*К признакам индивидуального здоровья относятся* специфическая и неспецифическая устойчивость к действию повреждающих факторов; показатели роста и развития; текущее функциональное состояние и потенциал (возможности) организма и личности; наличие и уровень какого-либо заболевания или дефекта развития; уровень морально-волевых и ценностно-мотивационных установок.

Здоровье формируется в результате взаимодействия *внешних* (природных и социальных) и *внутренних* (наследственность, пол, возраст) факторов. В исследованиях И.И. Брехмана, Л.Г. Татарниковой выделены факторы риска нарушения здоровья, к числу которых отнесены:

– *внешние факторы* (вне образовательного учреждения): экология; семья и микроклимат в ней; наследственность; круг общения; вредные привычки; питание; здоровый образ жизни.

– *внутренние факторы* (в образовательном учреждении): стрессовая педагогическая тактика; несоответствие методик и технологий обучения возрастным и функциональным возможностям учащихся; несоблюдение элементарных физиологических и гигиенических требований к органи-

зации учебного процесса; интенсификация учебного процесса; функциональная неграмотность педагога в вопросах охраны и укрепления здоровья; отсутствие системной работы по формированию ценности здоровья и здорового образа жизни.

Сила влияния перечисленных факторов риска определяется тем, что они действуют комплексно и системно, длительно и непрерывно.

К *средствам сохранения и укрепления здоровья*, по мнению А.М. Максименко, относятся следующие группы средств: средства двигательной направленности, оздоровительные силы природы, гигиенические факторы. Комплексное применение этих средств позволяет решить задачи педагогики оздоровления [2].

К *средствам двигательной направленности* относятся следующие двигательные действия: движение; физические упражнения; физкультминутки и подвижные перемены; эмоциональные разрядки и минутки «покоя», гимнастика (оздоровительная, пальчиковая, корригирующая, дыхательная, для профилактики простудных заболеваний, для бодрости); лечебная физкультура, подвижные игры; специально организованная двигательная активность ребенка (занятия оздоровительной физкультурой, развитие основ двигательных навыков); массаж, самомассаж; психогимнастика, тренинги и др.

Использование средства *оздоровительных сил природы* оказывает существенное влияние на достижение целей по сохранению и укреплению здоровья. Проведение занятий на свежем воздухе способствует активизации биологических процессов, вызываемых процессом обучения, повышают общую работоспособность организма, замедляют процесс утомления и т.д.

Учет влияния метеорологических условий (солнечное излучение, воздействие температуры воздуха и воды, изменение атмосферного давления, движение и ионизация воздуха и др.) на определенные биохимические изменения в организме человека, которые приводят к изменению состояния здоровья и работоспособности учащихся, может способствовать снятию негативного воздействия обучения на учащихся.

Как относительно самостоятельные средства оздоровления можно выделить солнечные и воздушные ванны, водные процедуры, фитотерапию, ароматерапию, ингаляцию, витаминотерапию (витаминизацию пищевого рациона, йодирование питьевой воды и т.д.).

К *гигиеническим средствам* достижения целей здоровьесбережения, содействующим укреплению здоровья и стимулирующим развитие адаптивных свойств организма, относятся: выполнение санитарно-гигиенических требований, регламентированных в соответствующих нормативных документах; личная и общественная гигиена (чистота тела, чистота мест занятий, воздуха и т.д.); проветривание и влажная уборка помещений; соблюдение общего режима двигательной активности, режима питания и сна; обучение

элементарным приемам здорового образа жизни, простейшим навыкам оказания первой медицинской помощи); организация порядка проведения призывов учащихся с целью предупреждения инфекций; ограничение предельного уровня учебной нагрузки во избежание переутомления.

Проблема укрепления и сохранения здоровья обучающихся определяет специфику здоровьесбережения в условиях образовательного процесса. В целом здоровьесбережение понимается как сущностная динамическая характеристика процесса жизнедеятельности человека, характеризующаяся наличием знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления здоровьесберегающей деятельности и устанавливающей в образовательном социуме приоритеты личности.

Здоровьесбережение в образовании трактуется как ценность и представлено тремя взаимосвязанными блоками: здоровьесбережение как ценность государственная, общественная, личностная. Здоровье человека как личное достояние – это залог полноценной жизни. Здоровый человек может учиться, овладеть любой специальностью, полностью развить свои способности, работать при любой нагрузке, создавать полноценную семью, растить детей. Ценность здоровья для общества – это развитие всех его других ресурсов, это производительность труда, обеспечение рабочих мест и решение проблемы занятости населения. Здоровье ценно для государства в регуляции народонаселения, борьбе со старением общества, защите государства.

Особое значение в данном контексте приобретает проблема использования в условиях образовательной деятельности здоровьесберегающих технологий. В научной и методической литературе представлены результаты осмысления данной категории.

В.В. Сериков определяет *здоровьесберегающие технологии* как педагогическую деятельность, которая по-новому выстраивает отношения между образованием и воспитанием, переводит воспитание в рамки человекообразующего и жизнеобеспечивающего процесса, направленного на сохранение и приумножение здоровья ребенка. Исследователь отмечает, что здоровьесберегающие педагогические технологии должны обеспечить развитие природных способностей ребенка: его ума, нравственных и эстетических чувств, потребности в деятельности, овладении первоначальным опытом общения с людьми, природой, искусством [4].

В.Д. Сонькин под *здоровьесберегающими технологиями* понимает [1]:

- условия обучения ребенка в учебном заведении (отсутствие стресса, адекватность требований, адекватность методик обучения и воспитания);
- рациональная организация учебного процесса (в соответствии с возрастными, половыми, индивидуальными особенностями и гигиеническими требованиями);



- соответствие учебной и физической нагрузки возрастным возможностям ребенка;
- необходимый, достаточный и рационально организованный двигательный режим.

О.В. Петров рассматривает категорию «здоровьесберегающая образовательная технология» и понимает ее как систему, создающую максимально возможные условия для сохранения, укрепления и развития духовного, эмоционального, интеллектуального, личностного и физического здоровья всех субъектов образования (учащихся, педагогов, родителей учащихся и др.) [3]. Исследователь относит к здоровьесберегающим образовательным технологиям все те психолого-педагогические технологии, программы, методы, которые направлены на воспитание у учащихся культуры здоровья, личностных качеств, способствующих его сохранению и укреплению, формирование представления о здоровье как ценности, мотивацию на ведение здорового образа жизни.

Здоровьесберегающие образовательные технологии, по результатам проведенных исследований, характеризуются следующим *функциональным комплексом* [1; 3; 5]:

*Формирующая функция* осуществляется на основе биологических и социальных закономерностей становления личности. В основе формирования личности лежат наследственные качества, предопределяющие индивидуальные физические и психические свойства. Дополняют формирующее воздействие на личность социальные факторы, обстановка в семье, классном коллективе, установки на сбережение и умножение здоровья как базы функционирования личности в обществе, учебной деятельности, природной среде.

*Информативно-коммуникативная функция* обеспечивает трансляцию опыта ведения здорового образа жизни, преемственность традиций, ценностных ориентации, формирующих бережное отношение к индивидуальному здоровью, ценности каждой человеческой жизни.

*Диагностическая функция* заключается в мониторинге развития учащихся на основе прогностического контроля, что позволяет соизмерить усилия и направленность действий педагога в соответствии с природными возможностями ребенка, обеспечивает инструментально выверенный анализ предпосылок и факторов перспективного развития педагогического процесса, индивидуальное прохождение образовательного маршрута каждым ребенком.

*Адаптивная функция* проявляется в воспитании обучающихся направленности на здравотворчество, здоровый образ жизни, способности оптимизировать состояние собственного организма и повысить устойчивость к различного рода стрессогенным факторам природной и социальной среды. Она обеспечивает адаптацию обучающихся к социально-значимой деятельности.

*Рефлексивная функция* заключается в переосмыслении предшествующего личностного опыта, в сохранении и приумножении здоровья, что позволяет соизмерить реально достигнутые результаты с перспективами.

*Интегративная функция* объединяет народный опыт, различные научные концепции и системы воспитания, направляя их по пути сохранения здоровья подрастающего поколения.

Таким образом, ведущими характеристиками здоровьесберегающих технологий являются: пропаганда здорового образа жизни, бережное отношение к своему здоровью, применение физических упражнений для профилактики заболеваний. Соответственно, применение здоровьесберегающих технологий в условиях образовательного процесса определяет обеспечение двигательной активностью, соблюдение гигиенического режима, чередование труда и отдыха; приобретение теоретических сведений о бережном отношении обучающихся к своему здоровью, профилактике вредных привычках, культуре питания и др., что результативно влияет на сохранение и укрепление здоровья обучающихся в условиях образовательного процесса.

### Литература

1. Безруких, М.М. Здоровьесберегающая школа. Учебный курс для руководителей учреждений общего образования / М.М. Безруких, В.Д. Сонькин, В.Н. Безобразова. – М. : ИД «1 сентября», 2006. – 64 с.
2. Максименко, А.М. Основы теории и методики физической культуры / А.М. Максименко. – М. : Физкультура и спорт, 1999. – 430 с.
3. Петров, О.В. Здоровьесберегающая деятельность в школе / О.В. Петров // Воспитание школьников. – 2005. – № 2. – С. 19–22.
4. Сериков, В.В. Образование и личность: Теория и практика проектирования образовательных систем / В.В. Сериков. – М. : Логос, 1999. – 272 с.
5. Резер, Т.М. Медико-педагогический подход к организации здоровьесберегающей деятельности : научн. сообщение / Т.М. Резер // Педагогика. – 2006. – № 5. – С. 29–37.

УДК 1174

А. А. Богатырёва (Рогачёв)

## О РАБОТЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

**Аннотация.** В данной статье анализируется работа преподавателей дисциплин профессионального компонента, направленная на формирование у учащихся профессиональных компетенций, необходимых будущему воспитателю учреждения дошкольного образования.

**Summary.** This article describes the work of the teachers of Rogachev state pedagogical college. This work is aimed to form students' professional skills as they are going to be nursery school teachers in future.

Особенность современного образования заключается в компетентностном подходе к подготовке будущих педагогов. *Компетентностный подход* – это подход, акцентирующий внимание на результате образования, причём в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях. Профессиональная компетентность должна стать одной из важнейших характеристик деятельности будущего педагога, интегральным качеством личности, выступающим как результат профессионально-педагогической подготовки и как важнейшее условие эффективности профессиональной деятельности.

В современной педагогике сложилось противоречивая ситуация по вопросу содержания понятий «компетентность» и «компетенция».

*Компетенция* – совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), необходимых, чтобы качественно действовать при решении каких-либо задач. *Компетентность* – владение, обладание человеком соответствующими компетенциями. Обладать компетентностью значит иметь определенные знания, определенную характеристику, быть осведомленным в чем-либо; обладать компетенцией – значит обладать определенными возможностями в какой-либо сфере.

*Профессиональная компетентность* педагога – это уровень профессиональной подготовки, достигнутый специалистом и выраженный в устойчивом позитивно-мотивированном отношении к профессиональной деятельности, способности решать разнообразные профессиональные задачи, выходя за рамки стереотипных подходов и приёмов деятельности.

Под *профессиональными компетенциями* в подготовке будущих специалистов понимается вся та совокупность знаний, умений, форм поведения, которая формирует способность выпускников на нужном уровне качества выполнять свою работу, соответственно своей должности и роли.

Компетентностная модель современного образования положена в основу государственных образовательных стандартов специального профессионального образования, которые призваны стать нормативной основой повышения качества образования в нашей стране.

Структура профессиональной компетентности будущего педагога дошкольного образования включает в себя теоретическую, практическую готовность к педагогической деятельности, формирование профессиональной культуры будущего педагога. Теоретическая подготовка будущего специалиста предполагает усвоение знаний (накопление информационного фонда). Практическая подготовка предполагает формирование педагогиче-

ских умений. Культура специалиста – это его способность к развитию и совершенствованию своих творческих возможностей в решении нестандартных задач при осуществлении своих профессиональных ролей. Содержание профессиональной компетентности педагога той или иной специальности определяется квалификационной характеристикой. Квалификационная характеристика – это, по существу, свод обобщенных требований к педагогу на уровне его теоретического и практического опыта.

Теоретическая подготовка будущего педагога предполагает достаточно широкие знания основ педагогики, психологии и частных методик; закономерностей социализации и развития личности; сущности, целей и технологий воспитания и обучения; законов возрастного анатомо-физиологического и психического развития детей.

В общем виде психолого-педагогические знания, необходимые будущим педагогам определены учебными программами. Общее количество часов, предопределенных учебным планом для профессиональной подготовки будущих воспитателей УДО в колледже, составляет 2562 часа. Из них на дисциплины общепрофессионального цикла выделяется 870 часов, на дисциплины специального цикла – 1258 часов. На изучение педагогики, психологии и частных методик отводится 1114 часов уроков. Наибольшее количество часов выделяется на изучение педагогики и психологии (476 часов). На изучение частных методик учебный план выделяет от 150 часов (методика развития речи) до 88 часов (методика экологического воспитания). Учебные программы дисциплин профессионального компонента предусматривают усвоение учащимися необходимых знаний на уровне представления, понимания и применения. Поэтому с целью глубокого усвоения учащимися учебного материала, закрепления теоретических знаний и выработки практических умений учебными программами дисциплин кроме теоретических занятий предусмотрены часы практических и лабораторных занятий. Процент практических уроков колеблется от 60-62 (методика физического воспитания, основы логопедии) до 32-34 (методика экологического воспитания, педагогика, психология). Для лучшего усвоения необходимого материала при проведении практических занятий предусмотрено деление учебных групп на подгруппы.

Преподавание всех дисциплин профкомпонента построено на межпредметных связях, т.е. осуществляется в тесной взаимосвязи друг с другом и дисциплинами общеобразовательного компонента.

Чтобы подготовить компетентного специалиста, преподаватели колледжа при изучении всех дисциплин профкомпонента обязаны знакомить учащихся с современными научно-теоретическими работами отечествен-

ных и зарубежных педагогов в области педагогики, психологии и частных методик. В нашем распоряжении имеются два современных отечественных учебных пособия, утвержденных Министерством образования РБ, по таким дисциплинам, как «Методика физического воспитания» (под ред. В.А. Шишкиной) и «Методика развития речи» (Н.С. Старжинская). Преподаватели психологии используют готовый курс лекций по психологии, составленный М.А. Дыгуном, Л.Л. Михайловой, Е.А. Магоновой. По остальным учебным дисциплинам современные отечественные учебники отсутствуют. Поэтому преподаватели разрабатывают собственные курсы лекций по дисциплинам. На данном этапе завершена работа над курсом лекций по педагогике, методике развития речи, методике обучения изобразительной деятельности. Остальные находятся в стадии разработки. Чтобы учащиеся могли использовать данные материалы для самоподготовки, в библиотеке колледжа в распечатанном виде находятся по два экземпляра этих пособий.

Для повышения уровня теоретической подготовки будущих воспитателей детских садов нашими преподавателями разработаны программы факультативов и проводятся факультативные занятия по следующим направлениям: «Работа в разновозрастной группе» (преподаватель Л.Н. Горбунова), «Программное обеспечение УДО», «Организация учебно-исследовательской деятельности учащихся» (преподаватель А.А. Богатырёва), «Практикум по психологии общения» и «Основы психодиагностики дошкольников» (преподаватель И.С. Голуб).

Особое внимание сейчас уделяется правильному воспитанию детей с особенностями психофизического развития. В связи с тем, что наиболее успешно формирование жизненной компетенции детей с такими особенностями осуществляется в условиях социальной интеграции, принято «Положение об интегрированном воспитании и обучении детей дошкольного возраста с особенностями психофизического развития», а также Постановление Министерства образования Республики Беларусь от 25 июля 2011 г. № 135 «О некоторых вопросах обучения и воспитания лиц с особенностями психофизического развития». На основании этих документов интегрированное воспитание и обучение детей дошкольного возраста является неотъемлемой частью системы специального дошкольного образования. В связи с этим УДО должны осуществлять интегрированное воспитание, т.е. совместное воспитание и обучение детей нормально развивающихся с детьми с особенностями психофизического развития. Для реализации идеи интегрированного обучения и воспитания детей дошкольного возраста были внесены изменения в типовой учебный план нашей специальности. С прошлого года был введен новый факультативный курс «Особенности работы в интегрированной группе», программу и содержание которого

разработала преподаватель колледжа Т.Е. Демидович Также в ближайшее время вводится новая учебная дисциплина «Основы специальной психологии и коррекционной педагогики».

Преподаватели также разрабатывают практические занятия для совершенствования ЗУНов учащихся. Многие преподаватели разработали перечень творческих практических заданий для учащихся по всем темам своих дисциплин, выполнение которых позволяет учащимся совершенствовать свои знания и умения.

Оценить результаты усвоения учебного материала по учебным дисциплинам позволяет мониторинг качества знаний учащихся. С этой целью ежегодно в комиссии проводится контрольный срез по дисциплинам профкомпонента: по методике ФЭМП и методике музыкального воспитания на 4-ом курсе; по педагогике, психологии, МРР, методике экологического воспитания, методике физического воспитания и методике обучения изобразительной деятельности на 3-ем курсе. Результаты ККР рассматриваются и анализируются на заседаниях цикловой комиссии дисциплин профессионального компонента.

Для проведения на высоком уровне теоретических и практических уроков по дисциплинам профессионального компонента всеми преподавателями созданы учебно-методические комплексы, широко используются в преподавании дисциплин информационные технологии и другие современные образовательные технологии. По методике обучения изобразительной деятельности преподавателями А.А. Богатырёвой, Т.И. Богдановой и Е.П. Семеновой разработано ЭСО «Аппликация в детском саду». Это пока единственное ЭСО, разработанное педагогами. Готовых ЭСО по специальности «Дошкольное образование» в Республике нет. Поэтому в настоящее время есть необходимость в создании ЭСО преподавателями нашей цикловой комиссии по всем остальным дисциплинам для профессиональной подготовки учащихся.

Преподаватели центральной комиссии профкомпонента широко используют мультимедийные презентации на уроках, на которых используется большой объем наглядного материала, схем, таблиц. По всем частным методикам сняты на видео проведение разных видов и типов занятий с детьми в детских садах. Просмотр таких занятий на практических уроках дает учащимся четкое представление о том, как проводится специально-организованная деятельность с дошкольниками. Всеми преподавателями накапливается материал на электронных носителях и продолжается работа по созданию медиатек. Так, преподаватель Л.И. Дойлидова уже создала медиатеку в помощь учащимся для проведения эколого-воспитательной работы с детьми.

Одной из важнейших профессиональных компетенций, которая должна быть сформирована у учащихся, является умение проводить исследовательскую работу и оформлять её. С этой целью в курсе педагогики на 4-ом курсе отводится 30 часов на курсовое проектирование. С лучшими курсовыми работами учащиеся ежегодно принимают участие в НПК «Актуальные проблемы обучения и воспитания в наследии Л.С. Выготского» на базе Гомельского педагогического колледжа им. Л.С. Выготского, в областных НПК «Поиск» и «Молодые таланты Гомельщины». В 2013-2014 учебном году учащиеся Т. Барсукова (научные руководители Е.В. Кужева, Е.П. Семенова) и А. Зорина (научный руководитель Л.Н. Топчаева) были награждены дипломами соответственно 1 и 2 степеней на областном конкурсе «Поиск». Исследовательская работа учащейся М. Гулевич «Дидактическая игра как средство развития познавательных интересов у дошкольников» (научный руководитель А.А. Богатырёва) получила диплом областного конкурса НИР «Молодые таланты Гомельщины».

Ежегодно преподаватели нашей цикловой комиссии проводят конкурсы педагогического мастерства среди учащихся 3-го курса. В последние несколько лет проходили конкурсы на такие темы, как «Здоровые дети – здоровая страна», «Дети – наше будущее», «Дзіўная родная мова». В 2012 году конкурс «Современный воспитатель» на тему «Мы – педагоги, мы – экологи» проводился в рамках областного методического объединения учителей биологии и химии УССО Гомельской области.

В связи с принятием нового образовательного стандарта в цикловой комиссии была создана творческая группа преподавателей по подготовке предложений для внесения изменений в образовательный стандарт ССУЗов по специальности «Дошкольное образование» по педагогике, психологии и частным методикам. Результаты работы творческой группы были представлены на бюро Республиканского методического объединения по педагогическому образованию, проходившему на базе БГПУ им. М. Танка, и рекомендованы для внесения в новую редакцию образовательного стандарта.

Таким образом, преподаватели цикловой комиссии дисциплин профессионального компонента Рогачевского государственного педагогического колледжа проводят большую методическую работу, направленную на формирование профессиональных компетенций учащихся.

### Литература

1. Введенский, В. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В. Введенский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51–55.
2. Сластенин, В. Педагогика: учебное пособие / В. Сластенин, И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1997. – 512 с.

## НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ЛОГОПЕДОВ

**Аннотация.** В статье рассматриваются некоторые аспекты формирования коммуникативной компетенции студентов-логопедов с помощью различных форм и методов аудиторной и внеаудиторной деятельности.

**Summary.** The article describes aspects of formation of communicative competence of students with the help of forms and methods of learning and extracurricular activities.

Современные тенденции развития специального образования, перспективы инклюзивного образования требуют подготовки специалистов с особыми профессиональными компетенциями.

В нашем подходе к формированию профессиональных компетенций будущего логопеда мы понимаем компетенции как систему знаний, умений, личностных качеств, практического опыта, определяющие готовность личности к успешной профессиональной деятельности в определенной области, а компетентность как результат освоения компетенций. Тогда понятие компетенции относится к деятельности, а компетентность будет характеризовать субъекта деятельности.

Образовательный стандарт высшего образования специальности «Логопедия» содержит среди требований к академическим компетенциям специалистов обладать навыками устной и письменной компетенции, в социально-личностных компетенциях – обладать способностью к межличностным коммуникациям.

Одной из составляющих компетентностей модели профессионализма современного логопеда, по мнению С.А. Игнатьевой, является коммуникативная компетентность (безукоризненное владение вербальными и невербальными средствами общения, навыками социальной перцепции и межличностного взаимодействия, соблюдение социальных норм речевой коммуникации, правил коммуникативного поведения) [2].

Ряд исследователей (Л.А. Аухадеева, И.Л. Берегова, И.В. Гришняяева, С.В. Знаменская, М.С. Смирнова, Л.В. Станкевич, Ю.В. Ушачева и др.), рассматривают коммуникативную культуру как качество личности педагога-профессионала, как условие и предпосылку эффективной педагогической деятельности, как интегральную составляющую профессиональной компетентности и как цель профессионального самосовершенствования [1].



Коммуникативную компетентность студентов-логопедов, на наш взгляд, возможно формировать с помощью различных методов и приемов, которые применяются на лекциях и практических занятиях по спецкурсу «Профессиональные характеристики речи логопеда», во время прохождения производственной практики и внеаудиторной практикоориентированной деятельности.

Нами используются такие формы как лекция-диалог, беседа, дискуссия, работа в малых группах, элементы коммуникативного тренинга, ролевых и деловых игр.

Во время производственных практик студенты участвуют в проведении диагностики и консультаций для родителей, работе педсоветов, осуществляют поиск через Интернет ряд нормативно-правовых документов, учебно-методических материалов, в том числе работая с сайтом [www.as-abliva.by](http://www.as-abliva.by).

Внеаудиторная практико-ориентированная деятельность будущих логопедов позволяет закреплять полученные знания и умения в реальном общении. Мы организуем проведение различных мероприятий в центрах коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (праздники «Здравствуй, осень золотая», «Масленица», «Весна», спортивные праздники и игровые досуги «Вместе» и акции к Международному дню инвалидов, к Международному дню людей с синдромом Дауна). Традиционным стало проведение в нашем университете областного финала Республиканского конкурса «Усе разам» для детей с тяжелыми множественными нарушениями.

Другим направлением работы является проведение различных мероприятий и акций по пропаганде здорового образа жизни (акции, посвященной Международному дню отказа от курения, «Свобода от зависимостей» к Всемирному Дню без табака, акций, посвященных Дню борьбы со СПИДом, Дню психического здоровья, «Рождественский ангел» и т.д.), в которых студенты-логопеды актуализируют навыки межличностного общения.

Эффективность педагогического общения на всех его этапах обеспечивают коммуникативные умения учителя-логопеда, формируемые в процессе обучения в университете через освоение различных форм профессиональной деятельности.

### **Литература**

1. Аухадеева, Л.А. Формирование коммуникативной культуры современного учителя в процессе вузовской подготовки: автореф. дис. ...док. пед. наук : 13.00.01 / Л.А. Аухадеева. – Казань, 2008. – 46 с.
2. Игнатъева, С.А. Формирование коммуникативной культуры будущих учителей-логопедов с позиций компетентного подхода / С.А. Игнатъева, Е.А. Лемтюгова // Логопедия. – 2013. – № 2. – С. 84–96.

## **ИГРОВОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОО**

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы применения игрового моделирования в учебном процессе. Анализируются особенности моделирования профессиональных ситуаций, отражающих суть будущей профессии, формирующие профессиональную компетентность будущих педагогов ДОО.

**Summary.** In this article are considered questions of application by modeling game in educational process. It is analyzed features of modeling of the professional situations reflecting an essence of future profession, forming professional competence of future teachers of preschool educational institutions.

В последнее время взгляды на существующую систему образования изменились кардинальным образом: общество уже прониклось мыслью, что как содержание, так и методы и средства обучения и воспитания должны быть более гибкими, адаптированными к меняющемуся миру. Усиление ориентации на личность становится одним из приоритетных направлений в развитии системы образования. Обществу нужны специалисты, полностью понимающие сущность своей деятельности, способные нести ответственность за продукт этой деятельности.

Сегодня компетентный педагог дошкольного образования – это не только человек, обладающий определенной специальной, профессиональной подготовленностью, но и человек, который может работать в команде, принимать самостоятельные решения, проявлять инициативу.

Определение новых целей образования, разработка новых технологий реализации этих целей и потребность в совершенствовании подготовки педагогов в современных условиях порождают необходимость поиска современных способов формирования активной обучающей среды.

По мнению А.А. Вербицкого игровое моделирование наиболее полно соответствует представлению о новом типе обучения.

В самом широком смысле игровое моделирование может быть определено как знаковая модель профессиональной деятельности, контекст которой задается знаковыми же средствами – с помощью языков моделирования, имитации и связи, включая естественный язык.

Вопросы применения игрового моделирования в учебном процессе исследуются с различных позиций. Так, философский аспект проблемы представлен в работах Х. Гадамера, О. Финка, Й. Хейзинги, И. Канта и др.

Психологические вопросы освещают Л. Выготский, А. Вербицкий, А. Леонтьев, Э. Берн и др. Педагогический аспект представлен в работах А. Дакхин, К. Ушинский, С. Рубенштейн.

Мы рассматриваем игровое моделирование профессиональных ситуаций как средство развития профессиональной компетентности будущих педагогов, а именно, возможности игрового моделирования.

А.П. Панфилова выделяет главные функции модели – упрощение получения информации о свойствах объекта, передача информации и знаний, управление и оптимизация объектами и процессами, прогнозирование, диагностика. Процесс моделирования включает три элемента: субъект (исследователь); объект исследования; модель, определяющую (отражающую) отношения познающего субъекта и познаваемого объекта.

Моделирование – это исследование каких-либо явлений, процессов или систем путем построения и изучения их моделей; использование моделей для определения поведения и характеристик реальных систем [3].

Использование моделирования в обучении имеет два аспекта.

Во-первых, моделирование служит тем содержанием, которое должно быть усвоено обучающимися в результате обучения, тем методом познания, которым они должны овладеть.

Во-вторых, моделирование является учебным действием и средством, без которого невозможно полноценное обучение (Л.М. Фридман) [1].

Смысл моделирования заключается в возможности получения информации о явлениях, происходящих в оригинале, путем переноса на него определенных знаний, полученных при изучении соответствующей модели (Т. Ю. Основина) [1].

Опираясь на исследования отечественных и зарубежных ученых в области игрового моделирования, можно определить, что игровое моделирование – это эвристический инструмент исследования определенных педагогических явлений, процессов или различных педагогических систем путем построения и изучения их моделей с целью дальнейшего их применения в педагогической практике; это важный инструмент развития педагогических способностей будущих педагогов в процессе изучения содержания учебных дисциплин.

Игровое моделирование требует соблюдения комплекса общих принципов:

- принципа обучающей направленности игрового моделирования, (выражается в передаче и усвоении новых знаний);
- принципа упражнения (выражается в активности участников);
- контур регулирования процесса игрового взаимодействия (включает в себя блоки: концептуальный, сценарный, постановочный, блок анализа,

критики и рефлексии, блок оценивания работы участников игры и блок обеспечения информацией).

Основными правилами игрового моделирования являются имитация того или иного аспекта человеческой деятельности; участники игрового моделирования получают разнообразные роли, определяющие интересы и побудительные стимулы в игре.

Игровое моделирование опирается на такие важные методические правила как партнерский стиль игрового взаимодействия и пространственно-временные ограничения сферы общения между участниками игрового обучения, опирающиеся на принцип «здесь и сейчас».

Игровое моделирование профессиональных ситуаций выступает как средство развития следующих педагогических способностей будущих педагогов:

- развитие умения высказывать идеи и предложения;
- совершенствование навыков взаимодействия с различными людьми;
- отработка умения спонтанно отвечать на вопросы и решать неординарные ситуации;
- визуализировать собранные идеи;
- развитие навыков педагогического такта.

Игровое моделирование профессиональных ситуаций отражает суть будущей профессии, формирует профессиональные качества специалистов, является своеобразным полигоном, на котором студенты могут отрабатывать профессиональные навыки в условиях, приближенных к реальным. Глубокий анализ ошибок студентов, проводимых при подведении итогов, снижает вероятность их повторения в реальной действительности.

Применение игрового моделирования профессиональных ситуаций, в процессе которого обучаемый должен выполнить действия, аналогичные тем, которые могут иметь место в его профессиональной деятельности. Отличие состоит в том, что ответы на вопросы, к каким последствиям приводят предпринятые действия, в игровых ситуациях дает модель действительности, а не сама действительность. Эта особенность и является основным достоинством игровых методов обучения, так как она позволяет: во-первых, не бояться отрицательных последствий для общества каких-либо неправильных действий обучаемых, а, наоборот, обращать это в пользу, так как приобретается опыт; во-вторых, значительно ускорять время протекания реальных процессов (например, то, что происходит в жизни в течение нескольких лет, можно сжать до нескольких часов); в-третьих, многократно повторять те или иные действия для закрепления навыков их выполнения; в-четвертых, поскольку действия выполняются в обстановке «условной» (модельной) реальности, раскрепостить поведение обучаемых и стимулировать их на поиск наиболее эффективного решения.

Игровое моделирование – это познание и реальное освоение обучаемыми социальной и предметной деятельности в процессе решения игровой проблемы путем игровой имитации, воссоздания в ролях основных видов поведения, определенных, заложенных в условиях игры, правилам и модели профессиональной деятельности в условных ситуациях.

### Литература

1. Вербицкий, А.А. Психолого-педагогические особенности деловой игры как формы знаково-контекстного обучения / А.А. Вербицкий // Игровое моделирование: Методология и практика / под ред. И.С. Ладенко. – Новосибирск : Наука, 2007. – С. 78–99.
2. Иванов, Д.А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий, пособие / Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова. – М. : АПК и ПРО, 2003. – 101 с.
3. Иванова, Т.Е. Компетентностная составляющая в профессиональной подготовке специалистов дошкольного образования / Т.Е. Иванова. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.jurnal.org>. – Дата доступа : 05.08.2015.
4. Панфилова, А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / А.П. Панфилова ; под. общ. ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 363 с.

УДК 378.1

Т. А. Гелло (Тирасполь)

## ПУТИ ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

**Аннотация.** В статье рассматриваются понятия «творчество», «самореализация», «творческая самореализация»; компоненты, система и этапность осуществления творческой самореализации будущего педагога в процессе учебной и внеучебной деятельности на примере дисциплины «Практикум по выразительному чтению»

**Summary.** In article the concepts «creativity», «self-realization», «creative self-realization» are considered; components, system and an etapnost of implementation of creative self-realization of future teacher in the course of educational and extracurricular activities on a discipline example «A workshop on expressive reading»

В настоящее время для любой сферы деятельности востребована творческая, духовно и физически здоровая личность – это социальный заказ общества. Будет ли этот заказ выполнен, во многом зависит от того, кто его реализовывает. Творческую личность может воспитать лишь педагог, который сам является такой личностью. Современные реалии и требования общества одной из ведущих задач профессионально-педагогической подготовки будущих педагогов определяют формирование и развитие личности, которая обладает творческой индивидуальностью.

При характеристике творческого педагога особо выделяется его способность к самореализации в одном или нескольких видах творческой деятельности. Причем самореализация в иерархии потребностей личности по А.Г. Маслоу – это высшее желание человека реализовать свои таланты и способности, стремление проявить себя в обществе, отразить свои положительные стороны [3]. В контексте проблемы становления и развития личности в целом следует подчеркнуть, что самореализация – это своего рода проявление педагогического творчества. При этом педагог осознает себя творческой индивидуальностью, способной определить индивидуальные пути своего профессионального роста и построение программы самосовершенствования.

В педагогике высшей школы формирование у студентов способности к самореализации определяется как одна из задач подготовки специалиста в вузе. Рассматривается она в основном, как проблема профессионального самосовершенствования, самовоспитания, самоопределения, самообразования и др. [1; 2].

Однако, наличие необходимого творческого потенциала личности и желания с ее стороны осуществлять деятельность творчески не является гарантией того, что субъект будет успешен в ней. В вузе у студентов следует сформировать способность раскрывать, реализовывать и развивать свой креативный потенциал. При этом следует учесть, что неповторимым свойством педагога в процессе творческой деятельности является его индивидуальность, а именно «ценность творчества» – потребность и способность к творческой самореализации, самовыражению посредством педагогической деятельности. На этой основе формируется неповторимость педагогического почерка, становится возможной импровизация. Педагог перед воспитанниками предстает как личность, имеющая свое мнение, открытое в выражении своих чувств, эмоций, отношений.

Для развития у студентов творческого потенциала необходима гибкая система учебного и внеучебного процесса, базирующаяся на законах психологии образования и творчества.

В рамках дисциплины «Практикум по выразительному чтению» и в процессе внеучебной воспитательной работы мы разработали и апробировали систему, позволяющую будущему педагогу настроиться и осуществить творческую самореализацию. Данная система включает несколько взаимосвязанных этапов.

*Первый* – был направлен на диагностику и стимуляцию мотивационной установки студентов на процесс творческой самореализации личности. Основными методами были тестирование, анкетирование, выполнение заданий творческого характера, беседа об эстетических предпочтениях сту-

дентов. Диагностика помогла выявить уровень готовности студентов и степень выраженности качеств и способностей, необходимых им для запуска процесса творческой самореализации личности.

Анализ полученного на данном этапе фактологического материала позволил выделить несколько уровней готовности студентов к творческой самореализации. В их основу были положены мотивационный, когнитивный и процессуальный компоненты.

Приведем пример характеристики высокого уровня готовности студентов к творческой самореализации.

Он выражался в стремлении и желании студентов раскрыть себя через речь, действия, поступки. Они понимают значимость общения и при этом роль выразительного, образного, точного слова. Студенты признают педагогическое творчество как ценность, жизненную необходимость, как целевой ориентир во владении профессией.

Креативный аспект самореализации выражен в импровизации и экспромте, понимании того, что в реальной практике разнообразие возникающих ситуаций требует стремления и умения чувствовать другого как самого себя, вставать на его позицию, понимать внутренний мир тех, с кем сталкиваешься и пытаешься на них повлиять, чувствовать и понимать их проблемы и переживания и на этой основе действовать самому, выбирая адекватные ситуации, пути и технологии.

Когнитивный компонент выражался в объеме и характере психолого-педагогических знаний о сущности творческой деятельности. Студенты подчеркивали, что педагогическое творчество направлено на обогащение воспитуемого человека, на раскрытие его индивидуальных способностей.

Процессуальный компонент проявлялся в том, что студенты пользовались определенными специальными знаниями, а именно: интонационно выражали свою позицию, перевоплощались в тот или иной образ, демонстрируя лояльность, гуманистические ориентации, осуждение, восхищение и др.

Согласно выделенным компонентам, на данном этапе также определяли средний и низкий уровни готовности студентов к творческой самореализации.

*Второй этап* предполагал включение студентов в организацию процесса творческой самореализации, составление программы собственного профессионально-творческого развития в выразительном чтении.

Данная программа предусматривала постепенное овладение будущими педагогами сферы дошкольного образования профессионально значимыми умениями и навыками выразительного чтения, в частности, техникой речи (управление дыханием, голосом, дикция, орфоэпия), средствами логической и эмоционально-образной выразительности чтения (логическое ударе-

ние, паузы, темп, мелодика речи), инсценирования (составление сценария, импровизация, вхождение в роль), управления своими психофизиологическими процессами, до и после выступления перед аудиторией, т.е. умение владеть собой (мимика, пантомимика, поза, жест), техникой контактного взаимодействия с аудиторией.

Индивидуальная работа со студентами велась с учетом уровней их готовности к творческой самореализации, выделенных на первом этапе.

*На третьем этапе* предусматривались повышение степени активности студентов в организации собственного процесса творческой самореализации личности, а также теоретическая и практическая готовность к его реализации. На этом этапе продолжалось и углублялось овладение студентами знаниями о специфике самостоятельной деятельности, самообразования, профессионально-творческой самореализации. Особый акцент делался на знакомстве с эффективными упражнениями на развитие голоса, дикции, дыхания, умения использовать средства логической и эмоционально-образной выразительности речи, не только усиливающими мотивацию к профессионально-творческой самореализации, но и имеющими реальный результат в виде увеличения соответствующих способностей. В ходе выполнения таких упражнений (с помощью педагога, а так же самостоятельно на учебных занятиях и вне их), студенты выступали организаторами собственного профессионально-творческого развития, формулирующими цели, выбирающими направление, соответствующие средства и способы деятельности, прогнозирующими конечные результаты, составляющими план работы, придумывающими систему самоконтроля. На этом этапе проверялись и воспитывались самоорганизационные качества личности, которые в дальнейшем становились основой и стимулом самостоятельной активности студентов.

*На четвертом этапе* происходило осуществление творческой самореализации личности студента в процессе включения в воспитательные мероприятия художественно-эстетической направленности.

Роль педагога здесь заключалась в создании ситуаций, приближенных к будущей профессиональной деятельности обучающихся, корректировке их самостоятельной работы, помощи в применении соответствующих способов и приемов самообразовательной деятельности, анализе результатов и т.п.

Нами был разработан и проведен ряд логически взаимосвязанных воспитательных мероприятий, в процессе которых студенты были включены в разнообразные виды эстетической деятельности. При этом мы исходили из возможностей, индивидуальных особенностей, а так же эстетических предпочтений студентов, выявленных на этапе диагностики.



Так, например, в процессе коллективного творческого дела «Взгляд и позиция И.А. Крылова», при инсценировании басен, одни студенты изготавливали декорации, оформляли сцену, другие – выступали в качестве сценаристов, режиссеров-постановщиков, костюмеров и, непосредственно, актеров. В процессе эстетических воспитательных мероприятий такого вида происходило закрепление навыков выразительного чтения, обучение умениям неординарной передачи образов героев произведения, развитие творческой самостоятельности студентов. Особо эффективными были воспитательные дела, где объединялись культуры русского, молдавского и украинского народов, например, «Добрый молодец, казачок и Фэт-Фрумос подружились» (по народным сказкам).

*Пятый этап* предполагал оценку и самооценку студентами творческой самореализации. Это рефлексивно-оценочный этап, который подразумевал демонстрацию каждым студентом своих результатов в профессионально-творческой самореализации, их коллективное обсуждение, анализ, сравнение с достижениями товарищей. Особое внимание обращалось на усвоенные формы, методы и способы самостоятельной образовательной деятельности (репродуктивно позаимствованные, творчески освоенные или лично созданные), определялся уровень креативности их применения. Интерес представляло сравнение субъективных и объективных оценок реализации личности.

Наш опыт показал, что такая последовательность работы позволяет постепенно подвести студента к творческой самореализации. Апробированная этапность основывается на психологии творчества и особенностях самореализации личности. Условно ее можно выразить так: мотивы – самодиагностика – цели – план-программа – деятельность – рефлексия – самокоррекция.

Общим подходом к реализации предлагаемой этапности работы должно быть создание условий, способствующих творческой самореализации студентов. Это, прежде всего, нравственно-психологический климат, способствующий самовыражению, снимающий скованность и страх. При доброжелательности, поощрении, уважении к личному мнению, толерантном отношении к ценностям другого человека, удовлетворенности не только своими успехами, но и сокурсников, возможно раскрепощение и желание выразить себя.

Не менее важным является стимулирование студентов к нестандартным решениям проблем: организация конкурсов творческих работ, постановок, драматизаций, проведение дней и недель творчества с приглашением педагогов-новаторов, представителей искусства, выступление на творческих концертах и вечерах, как в вузе, так и за его пределами, проведение открытых мероприятий на базах практики.

Творчество наиболее полно может проявить всесторонне развитый человек. Поэтому важно обогащение общей культуры и расширение кругозора студентов через изучение дисциплин учебного плана и воспитательных мероприятий вне учебного плана, повышение уровня их информативности.

При создании таких условий предлагаемая нами этапность универсальна и применима относительно любого содержания и формы образовательного процесса: отдельному занятию, недельной или годовой программе художественно-эстетического, психолого-педагогического, теоретико-технологического и других циклов учебного плана подготовки бакалавров педагогического направления.

### Литература

1. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс / В.И. Андреев. – Казань : Изд-во КГУ, 1996. – 566 с.
2. Ефимова, Е.А. Формирование творческой самореализации будущего педагога: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. / Е.А. Ефимова. – Ишим, 2007. – 214 с.
3. Маслоу, А.Г. Мотивация и личность / А.Г. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1999. – 478 с.

УДК 373.2+37.035.6

Ж. М. Грыбанава, Л. Л. Андрэйчыкава (Магілёў)

### **ФАРМІРАВАННЕ ЁСТОЙЛІВАЙ ЦІКАВАСЦІ І СТАНОЎЧЫХ АДНОСІН ДА БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ Ў ВЫХАВАНЦАЎ УСТАНОЎ ДАШКОЛЬНАЙ АДУКАЦЫІ Ў МАГІЛЁўСКАЙ ВОБЛАСЦІ**

**Анотацыя.** У артыкуле раскрываюцца асаблівасці работы ўстаноў дашкольнай адукацыі Магілёўскай вобласці па фарміраванні ўстойлівай цікавасці і станючых адносін да беларускай мовы ў выхаванцаў устаноў дашкольнай адукацыі праз розныя формы арганізацыі адукацыйнага працэсу. Адрасуецца спецыялістам па дашкольнай адукацыі.

**Summary.** The article describes the features of the pre-school institutions of the Mogilev region on the formation of a stable interest and positive pupils' attitude to the Belarusian language of pre-school education through various forms of organization of educational process. It is addressed to specialists in early childhood education

У кожнай краіне ёсць свая гісторыя, свая культура, свая мова. У нашай краіне ў адпаведнасці з Канстытуцыяй Рэспублікі Беларусь дзяржаўнымі мовамі з'яўляюцца беларуская і руская. Наяўнасць дзвюх моў абумоўлівае неабходнасць рэалізацыі адукацыі на беларускай і рускай мовах.

Большасць выхаванцаў устаноў дашкольнай адукацыі нашай краіны выходзяць з рускамоўных сем'ях, змалку вучацца думаць, размаўляць на рускай мове. Аднак беларуская мова, якой карысталіся нашы продкі,

з'яўляецца для дзяцей нашай краіны роднай мовай, што і абумоўлівае спецыфіку маўленчага развіцця дзяцей дашкольнага ўзросту і патрабуе ад педагогаў надаваць больш увагі фарміраванню ўстойлівай цікавасці і станоўчых адносін да беларускай мовы ў выхаванцаў.

Каб якасна рэалізаваць адукацыйны працэс ва ўстанове дашкольнай адукацыі па фарміраванні ўстойлівай цікавасці і станоўчых адносін да беларускай мовы ў выхаванцаў, трэба найперш за ўсё павысіць прафесійную кампетэнтнасць педагогаў дашкольнай адукацыі. Гэта адбываецца ў працэсе павышэння кваліфікацыі, удзелу ў мерапрыемствах дадатковай адукацыі дарослых ва ўстанове адукацыі «Магілёўскі дзяржаўны абласны інстытут развіцця адукацыі», пры арганізацыі работы раённых метадычных аб'яднанняў, у ходзе самаадукацыі і інш. Так, на абласным семінары на базе ўстаноў дашкольнай адукацыі Слаўгарадскага раёна па тэме «Забезпачэнне якасці адукацыйнага працэсу ва ўстановах, якія рэалізуюць адукацыйную праграму дашкольнай адукацыі», кіраўнікі ўстаноў дашкольнай адукацыі вобласці пазнаёміліся з вопытам работы па далучэнні дзяцей дашкольнага ўзросту да нацыянальнай культуры. На абласным семінары-практыкуме «Сучасныя падыходы да стварэння адаптыўнага адукацыйнага асяроддзя для дзяцей дашкольнага ўзросту ва ўстанове дашкольнай адукацыі» педагогі вобласці пашырылі свае веды аб асаблівасцях нацыянальна-культурнага фону ва ўстанове адукацыі.

З мэтай фарміравання каштоўнасных адносін да роднай мовы і культуры педагогі Магілёўскай вобласці актыўна далучаюць выхаванцаў да даследчай дзейнасці. У вобласці штогод праходзіць фестываль даследчых работ дзяцей дашкольнага ўзросту «Я – даследчык», дзе выхаванцы вырашаюць значныя для іх праблемы з дапамогай даследчых уменняў. Асаблівую ўвагу прыцягнулі праекты «Падарожжа ў краіну цудоўных рамёстваў» (ДУА «Яслі-сад № 1 г. Горкі»); «Мой радавод» (ДУА «Яслі-сад № 1 г. Слаўгарада»); «Гэты чароўны мёд» (ДУА «Цемналескі вучэбна-педагагічны комплекс яслі-сад-базавая школа Дрыбінскага раёна»); «Хлебныя дзірачкі» (ДУА «Яслі-сад № 4 г. Шклова») і інш.

Далучэнне дзяцей да багацця беларускай мовы не можа адбывацца па-за нацыянальнай культурай. Добрай традыцыяй ва ўстановах дашкольнай адукацыі вобласці стала правядзенне штогадовых мерапрыемстваў «Дзень беларускага пісьменства» – верасні, «Тыдзень дзіцячай кнігі». На працягу дзесяці год у Клімавіцкім раёне праходзіць фестываль дзіцячай творчасці «Зорачкі». Удзельнікі фестывалю можа і не стануць спевакамі і кампазітарамі, але галоўнае – яны навучацца ганарыцца сваёй краінай і яе таленавітым народам. З мэтай выхавання павагі да сваёй Радзімы і любові да роднай мовы ў Горацкім раёне праходзіць акцыя «Сваёй зямлёю я вельмі ганаруся».

Для арганізацыі работы па засваенні выхаванцамі звычайў, традыцый, культуры беларускага народа, па фарміраванні ўяўленняў пра гісторыю краіны, яе нацыянальныя сімвалы, знакамітых людзей ва ўстановах дашкольнай адукацыі ствараюцца пакоі-музеі «Беларуская хатка». Тут праводзяцца як заняткі, так і іншыя формы работы па адукацыйных абласцях навучальнай праграмы дашкольнай адукацыі.

Выкарыстанне беларускай мовы падчас рэжымных момантаў, ва ўсіх відах дзейнасці дзяцей не толькі актывізуе беларускую гутарковую мову, але і садзейнічае развіццю ў дзяцей гатоўнасці ўступаць у зносіны на роднай мове, выклікае цікавасць да такіх зносінаў, фарміруе станоўчыя адносіны да беларускай мовы. З гэтай мэтай ва ўстанове дашкольнай адукацыі ў кожнай групе выхавальнікі абсталёваюць куткі. Іх змест фарміруецца ў залежнасці ад узросту дзяцей.

Лічым, што фарміраваць устойлівую цікавасць і станоўчыя адносіны да беларускай мовы ў выхаванцаў прасцей за ўсё праз гульню. Народная цацка з'яўляецца неад'емлемым атрыбутам гульні. Вопытам выкарыстання народнай цацкі ў гэтым напрамку можа падзяліцца выхавальнік ДУА «Яслі-сад № 2 г. Магілёва» Сердзюкова Іна Эдуардаўна.

На музычных занятках выхаванцы ўспрымаюць меладычнасць, напеўнасць, рытмічнасць роднай мовы, пазнаюць дакладнасць, лаканічнасць роднага слова і з задавальненнем удзельнічаюць у народных забавах і іншых мерапрыемствах, спяваюць беларускія песні і выконваюць танцавальныя рухі. Музычныя кіраўнікі ўстаноў дашкольнай адукацыі рэспублікі пазнаёміліся з вопытам працы музычнага кіраўніка ДУА «Яслі-сад № 68 г. Магілёва» Г.М. Кавалеўскай па выкарыстанні беларускага фальклору ў рабоце з дзецьмі. Выдадзены дапаможнік «Выхаванне нацыянальнай самасвядомасці дашкольнікаў сродкамі беларускага фальклору» для педагогаў устаноў дашкольнай адукацыі, у якім прапагандуецца вопыт работы педагога па дадзенай тэме.

Педагогі вобласці дзеляцца вопытам работы праз публікацыі ў навукова-метадычным часопісе «Пралеска» («Як бульба да нас прыйшла», Г. Лабанава, загадчыца ДУА «Яслі-сад а/г. Кадзіна Магілёўскага раёна»), у «Настаўніцкай газеце» («Пра любоў да Радзімы з дзяцінства», М. Кісялёва, намеснік загадчыка па асноўнай дзейнасці ДУА «Яслі-сад № 1 г. Слаўгарада»).

Робота па фарміраванні ўстойлівай цікавасці і станоўчых адносін да беларускай мовы ў выхаванцаў устаноў дашкольнай адукацыі не будзе карыснай без падтрымкі і актыўнага ўдзелу іх законных прадстаўнікоў. Бацькі разам з дзецьмі ўдзельнічаюць у выставах, конкурсах вырабаў і малюнкаў, забавах і інш. Хочацца спыніцца на дзейнасці ДУА «Санаторныя яслі-сад № 85 г. Магілёва». На працягу двух гадоў там рэалізавалася

інавацыйны праект па тэме «Укараненне мадэлі ўзаемадзеяння ўстановы дашкольнай адукацыі і шматлікіх пакаленняў сям’і, накіраванай на фарміраванне маральных каштоўнасцей у дзяцей дашкольнага ўзросту». У 2014 годзе рэалізацыя праекта спыненая, але супрацоўніцтва выхавальнікаў з бацькамі працягваецца, у тым ліку і па далучэнні дзяцей да беларускай культуры ў розных формах работы: гутаркі «Адзенне беларусаў», майстар-клас «Чароўная нітка», «Залатая саломінка» і інш. Традыцыйна ў садку праходзіць тыдзень «Бабулі чытаюць казкі».

Нягледзячы на тое, што праца па дадзеным напрамку праводзіцца і ёсць пэўныя дасягненні, можна адзначыць праблему недастатковага валодання педагогамі і бацькамі роднай мовай. Па гэтай прычыне яны не да канца ўсведамляюць, што мова з’яўляецца каштоўнасцю, якую трэба перадаваць дзецям. Мы ўпэўнены, каб сфарміраваць устойлівую цікавасць і станоўчыя адносіны да беларускай мовы ў выхаванцаў устаноў дашкольнай адукацыі, патрэбна ўсведамленне педагогамі, бацькамі неабходнасці далучаць дзяцей з дашкольнага ўзросту да роднай мовы.

УДК 378.1

Н. И. Демидова (Могилев)

## **РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СРЕДЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация.** Профессиональное воспитание будущего специалиста дошкольного образования, выступающее основной формой первичной профессионализации на этапе профессионального образования в высшей школе, будет проходить эффективнее при наличии профессиональных устремлений, осознанного, ответственного отношения к овладению профессией в структуре личности студента. Поэтому следует обратиться к такому педагогическому условию реализации профессионального воспитания будущего специалиста, как развитие субъектности студента.

**Summary.** Professional upbringing of a future pre-school education specialist, which is the main form of primary professionalization at the stage of professional education in a higher educational institution, will be more efficient with professional aspirations, conscious, responsible attitude to obtaining a profession being present in the structure of a student identity. Therefore, this article considers such pedagogical condition for realization of professional education of a future specialist as development of student subjectivity.

Сущность субъектности раскрывается в работах ряда исследователей: рассмотрены компоненты субъектного опыта (А.К. Осницкий), прин-

ципы организации образовательных систем, развивающих субъектность (В.В. Давыдов, Б.З. Вульф, М.И. Рожков и др.), сущность субъектности (В.А. Петровский), становление субъектности будущих специалистов (И.А. Зимняя, Е.И. Исаев, А.К. Макарова, В.А. Сластёнин, В.И. Слободчиков и др.), активная личностная позиция субъекта (А.И. Жук, А.И. Тимонин, С.Б. Савелова, В.К. Солондаев), механизмы субъектности (В.А. Татенко) и др. Ряд исследователей рассматривают субъектность как характеристику личности: Е.Н. Фролова (качественная характеристика личности человека, проявляющаяся в устойчивой системе отношений) [1], Т.А. Ольховая (аксиологическая характеристика личности, раскрывающаяся в продуктивной деятельности) [2] и т.д.

Субъектность – свойство личности совершать изменения в мире, в других людях, в самом себе. Развитие субъектности студента предполагает переход с позиции объекта на позицию субъекта образовательной деятельности, когда присутствует инициативно-ответственное отношение к образованию, самостоятельная ориентированность в возможностях среды профессионального воспитания, стремление видеть и определять свои образовательные цели, конструировать собственный образовательный маршрут, анализировать результаты своей деятельности и нести ответственность за собственное образование. Субъектность обеспечивает основу развития личности, индивидуальности, передает процессу саморазвития целостность и комплексность. Субъектность предполагает активно-преобразовательную деятельность личности, предметами преобразования могут быть окружающий мир и сам человек, его внутренний мир. Исходя из данного положения, субъектность выявляется в познавательном отношении личности к миру, к людям, к самому себе. Развитие субъектности у студента дает ему возможность находиться на активной преобразовательной позиции в отношении к миру. В рамках среды профессионального воспитания необходимо создавать возможности для авторства, индивидуальности, самостоятельности, субъективности личности студента. В отношении к миру субъектность показывает, что будущий специалист не объект манипуляции, а активно-преобразующий субъект своей жизни. Е.Н. Волкова отмечает, что субъектность, в отличие от субъективности, подчеркивает активную сторону психической организации человека [3]. В отношении к миру студент не только присваивает и транслирует знания и образцы поведения и деятельности, но и проявляет субъектность в продуктивной преобразующей деятельности – креативность, творческое осмысление, понимание, переосмысление происходящего. Субъектность предполагает обращение не только к работе мышления, но и к источникам работы сознания – смысловым, ценностным, рефлексивным и т.д. [2]. В отношении к миру субъектность подразумевает

самоактуализацию, реализацию своих потенциальных возможностей, принятие на себя ответственности за решения. В среде профессионального воспитания преподаватель инициирует способности студента в поиске путей жизненно-профессионального становления и роста, стимулируя его активность, творческие устремления, чтобы в образовательном процессе студент выступал субъектом познания, действия, направляя на объект (содержание учебного материала) свое познание. Однако отношение к миру (ощущать изменения в окружающей действительности, встречать неожиданности и отвечать на них позитивной креативной деятельностью, признавать себя значимой частью этого мира) невозможно в одиночку, без развитой социальности. Развитие субъектности происходит в результате взаимодействия студента с людьми при осуществлении деятельности. При общении с людьми студент получает сигналы об изменениях, происходящих в нем, что дает возможность более оптимально выстраивать стратегию своего профессионально-личностного развития (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская, А.У. Хараши).

В отношении к людям субъектность выступает свойством, определяющим меру свободы студента и тех людей, с которыми он находится во взаимодействии. Субъектность наряду с приобретением самостоятельности студентом – способность к автономному существованию, также предполагает социальную активность – способность существовать в мире людей, видеть в другом человеке личность и строить отношение с ним. Субъектные характеристики раскрываются перед студентом посредством другого человека. Ряд исследователей отмечает, что субъектность способна проявиться только во взаимодействии [3; 4; 5]. Взаимоотношения субъектов образовательного процесса раскрывается через понятие «отраженная субъектность» (А.В. Петровский), когда преподаватель, отражаясь в студентах, выступает как деятельностное начало, как источник новых личностных смыслов, а студенты, «отражаясь в преподавателе», способствуют изменению его взглядов, отношений [5]. Преподаватель своим присутствием и воздействием содействует проявлению инициативы, самостоятельности студентов и обеспечивает положительное межличностное взаимодействие. Следует отметить, что субъект-преподаватель организывает сопровождение, стимулы познавательной деятельности студента, создает условия для творчества (педагогика сотрудничества, личностно-ориентированный подход и т.д.), чтобы образовательный процесс стал межличностным взаимодействием и диалогическим общением в системе преподаватель – студент, студент – студент [6; 7]. Для преподавателя студенты являются целью собственного развития, самосовершенствования, а не средством манипулирования. Поэтому преподаватель: поощряет индивидуальные высказывания, признает

право студента на собственные мысли и мнение при обмене информацией, обеспечивает ясность в спорных ситуациях между студентами, не вмешивается в групповые процессы, навязывая собственное мнение, способствует самостоятельному принятию решений студентами и т.д. Выстраивает такую систему отношений между субъектами, которая бы создавала определенную эмоционально-психологическую атмосферу, являющуюся индикатором среды профессионального воспитания [8, с. 122]. Актуализацию субъектности будущего специалиста может обеспечить диалог, как основу сотрудничества преподавателя и студента (диалогичные формы обучения – дискуссия, «круглый стол», деловые и дидактические игры и др.). Студенты, общаясь друг с другом в среде профессионального воспитания, взаимодополняют и взаимообогащают друг друга в совместном процессе индивидуального самостроительства. Для развития субъектности студента преподаватель в среде профессионального воспитания обеспечивает активность, избирательность, творческий подход и создает в образовательном процессе сотворчество двух субъектов – преподавателя и студента.

В.А. Сластенин выделяет субъектные функции образования: развитие сущностных сил и способностей человека, позволяющих ему выбирать оптимальные стратегии жизненного пути; воспитание инициативы и ответственности в природной и социальной сферах; обеспечение возможностей для личностно-профессионального роста, самоопределения, самореализации; овладение средствами, необходимыми для достижения интеллектуально-нравственной свободы; создание условий для самостроительства, саморазвития, творческого подхода, индивидуализации человека, развития его духовных потенций [9].

Субъектность предполагает не только активное и продуктивное выполнение студентом деятельности и общение в рамках выполнения деятельности с людьми, но и наличие способности к сознательному саморазвитию и саморегуляции в данной деятельности. В отношении к себе субъектность проявляется в мировоззренческих установках и нравственно-ценностных качествах, которые детерминируют мотивацию деятельности личности. В основе субъектности лежит отношение человека к себе как к деятелю. Отношение к себе предполагает понимание сложности и многообразия своего внутреннего мира, формирования Я-концепции разной сложности, что обеспечивает широкие возможности познания мира и, как результат, изменение окружающей действительности и себя. Субъектность как отношение к себе отражает самостоятельность личного выбора, способность к собственным, независимым от внешних факторов оценкам, ценностно-смысловое отношение к самому себе, другим людям, социокультурному окружению, профессиональной деятельности. Отношение к себе предполагает способ-



ность к целеполаганию, рефлексии, свободе выбора и ответственности за свои решения и действия. В рамках среды профессионального воспитания развитие субъектности приводит к тому, что будущий специалист дошкольного образования способен осознанно совершать созидательные изменения в окружающем мире, во взаимодействии с людьми и в собственном саморазвитии.

### Литература

1. Фролова, Е.Н. Становление субъектной познавательной позиции студентов педагогического колледжа в процессе прохождения педагогической практики / Е.Н. Фролова // Среднее профессиональное образование. – 2012. – № 9. – С. 17–19.
2. Ольховая, Т.А., Погодаева, Ю.В. Аксиологические основы развития субъектной позиции студента университета / Т.А. Ольховая // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2009. – № 4. – С. 59–63.
3. Волкова, Е.Н. Субъектность педагога: Теория и практика: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Е.Н. Волкова. – Москва, 1998. – 305 с.
4. Мухаметзянова, Ф.Г. Психология субъектности: общепсихологические основы развития профессионально значимых личностных качеств специалиста / Ф.Г. Мухаметзянова. – М. : Международная академия наук, 2000. – 244 с.
5. Психология. Словарь / А.В. Петровский [и др.]; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
6. Вербицкий, А.А. Теория контекстного обучения как основа педагогических технологий / А.А. Вербицкий // Завуч. – 1998. – №5. – С. 96–110.
7. Хуторской, А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: пособие для учителя / А.В. Хуторской. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 308 с.
8. Черноушек, М. Психология жизненной среды / М. Черноушек. – М. : Мысль, 1989. – 174 с.
9. Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы / Р.Н. Азарова [и др.]; под общ. ред. И.А. Зимней. – М. : 2004. – 478 с.

УДК 37.015.3

А. З. Джанашиа (Могилев)

### ОРГАНИЗАЦИЯ КОМПЛИКОЛОГИЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ В ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ

**Аннотация.** В статье рассматриваются новые подходы к подготовке будущих педагогов. Педагог представляется, как инициатор контролируемой проблематизации, педагогической провокации и косвенных советов для работы со случаем.

**Summary.** In the article discusses new approaches to the training of future psychologists. The teacher is seen as the initiator of a controlled problematization, pedagogical provocation and indirect teaching tips for working in the educational case.

Современная система гуманитарного образования находится в поиске новых эффективных форм и методов подготовки специалистов. Попытки

заимствования подходов из точных наук пока больших результатов не приносят. Требуется свой, совершенно особенный подход или подходы к проблеме гуманитарного знания новому поколению.

Одним из требований к качеству образования является профессиональное и личностное становление студента, будущего специалиста, как субъекта профессиональной деятельности. Это предполагает, наряду с получением фундаментального теоретического образования в своей области знаний, глубокое освоение практической стороны будущей профессии.

Большинство психолого-педагогических теорий исходит из следующего принципиально важного предположения: все лица, проводящие обучение (родители, воспитатели, преподаватели), ставят перед собой одну общую позитивную цель – повысить эффективность обучения, способствовать процессу психического развития. Однако остается вопрос - может ли существовать тип обучения, при котором обучающий целенаправленно старается построить обучение таким образом, чтобы оно предлагало трудности, помехи?

В современной педагогической психологии А.Н. Подьяковым развивается компликологический подход (от лат. *complicatum* – «осложненное», «путанное») к организации образовательного процесса. Данный подход понимается как обучение, в ходе которого организатор преднамеренно проблематизирует процесс для достижения тех или иных скрытых позитивных целей [2]. Компликология как область исследования создания трудностей, проблем, задач является естественным дополнением к области исследования разрешения трудностей и проблем.

Автор теории условно разделяет компликологию на три компонента:

1. Позитивная (конструктивная) компликология – конструктивные трудности, создаваемые с позитивными целями по отношению к тому, кому их предстоит преодолевать.

2. Негативная (деструктивная) компликология – деструктивные трудности, создаваемые с негативными целями по отношению к тому, кому их предстоит преодолевать.

3. Диагностическая компликология занимается трудностями, создаваемыми с целью диагностики и контроля того, какие барьеры может преодолеть тот или иной субъект (интеллектуальные тесты; в контрольно-измерительные материалы для учащихся по предметам) [2].

Цель постановки трудной проблемы перед другим человеком является решение этой проблемы. Цели создания трудностей - конструктивные, направленные на развитие учащегося. Значительная часть трудностей в обучении и воспитании намеренно создается с целью оказания опекаемому развивающей помощи. Компетентность педагогов в самых разных областях

во многом связаны с их способностями к изобретению обучающих трудностей, нарастающих по сложности задач, которые помогают обучаемым подняться на новый уровень владения изучаемой областью, стимулируют развитие их мышления, важных личностных и профессиональных качеств. Согласно А.Н. Поддьякову, при создании конструктивных трудностей помогающий субъект стремится к тому, чтобы опекаемые в конечном счете успешно преодолели создаваемое им противодействие и трудности (и он должен соответствующим образом их спланировать) [2].

В процессе обучения учитель может преднамеренно играть роль «провокатора», чтобы на самом деле заставить ученика совершить трудный скачок в обучении и развитии. При этом демонстрируемое учащемуся противодействие является лишь средством, а поддержка – основной целью. В то же время при организации трудности и провокаций есть серьезная опасность «перегнуть палку». В случае слишком замаскированных провокаций есть риск, что подопечный не поймет их юмористического характера. В случае учебно-развивающей провокации, осуществляемой всерьез, возникает угроза перегрузить и сломать трудностями человека, которому стараются помочь – т.е. превратить трудности, замышлявшиеся как конструктивные, в деструктивные.

Данный подход видится наиболее эффективным в подготовке специалистов гуманитарных профессий – психологи, педагоги, социальные работники. Ситуации, с которыми предстоит работать названным специалистам очень часто отличаются малопрогнозируемостью и нелинейностью развития. Задачи и кейсы, построенные компликологически, позволяют преподавателю моделировать учебные ситуации таким образом, чтобы показать сложность «живой» ситуации, во-первых, необходимость принимать решения оперативно, «здесь и сейчас», – во-вторых, сложности применения подхода А.Н. Поддьякова могут заключаться в том, что преподавателю необходимо иметь четкие представления о зоне актуального развития учащегося, а также знать о самооценке и уровне притязаний учащегося.

Необходимым инструментом использования компликологических заданий и кейсов являются подсказки. Методика подсказки используется в ситуации столкновения учащихся с трудностями в решении задач. Подсказка педагога помогает учащемуся выполнить «перенос» необходимых знаний и опыта на актуальную задачу. Взаимодействие педагога с учащимся выстраивается в виде содействия. Непрямая подсказка определяет только направление анализа, но самое действие ищет, подбирает учащийся. Подсказка обеспечивает минимальное участие в выборе необходимого действия педагога, а участие учащегося – максимальное [2].

Методика «подсказки» разработана С.Л. Рубинштейном для развития мышления как общей способности у учащихся [3; 4]. Эффективность использования «подсказок» при обучении показана в исследованиях К.А. Славской [3]. Было установлено, что обучить учащихся решению задач можно с помощью действий переноса решения одного типа задач на другой тип. Учащийся, однако, выполняет не механический акт «переноса», а использует уже применявшиеся ранее решения, знания, принципы. За подобным актом переноса стоит «синтетический акт соотнесения обеих задач и включение их в единую аналитико-синтетическую деятельность» [3, с. 376]. В исследованиях С.Л. Рубинштейна и К.А. Славской предлагается для решения основной (сложной) задачи использовать вспомогательные задачи в качестве подсказки [3; 4]. Основную идею рассматриваемого подхода, по нашему мнению, будет эффективным применить в вопросах разработки практических подходов к вопросам образования будущих психологов.

Важным моментом применения «преднамеренных помех» и «провокаций» является соблюдение некоторых этических принципов. Как утверждает сам А.Н. Поддьяков «пороги нравственной чувствительности у разных людей сильно отличаются, те методы, которые одни люди считают вполне приемлемыми и даже безобидными, другие люди могут отвергать по этическим соображениям. Поэтому во всех случаях использования противодействия в целях помощи и развития нужно высокое искусство, нравственная зрелость и такт субъекта, помогающего именно таким образом» [2].

### Литература

1. Джанашиа, А.З. Методика изучения намерения подростков заниматься самовоспитанием / А.З. Джанашиа // Психологический журнал. – 2008. – № 4. – С. 3-9.
2. Поддьяков, А.Н. Компликология – изучение субъектов и управление ими путём создания трудностей: от биологических механизмов к нравственной рефлексии // Психологические исследования духовно-нравственных проблем / Отв. ред. А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – С. 435-479.
3. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2006. – 713 с.
4. Славская, К.А. Мысль в действии / К.А. Славская. – Москва, 1968. – 86 с.

УДК 373.2.014.6 (476) (043.3)

Н. Г. Дубешко (Барановичи)

## ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ МЕНЕДЖМЕНТА КАЧЕСТВА В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Аннотация.** В статье анализируются восемь принципов концепции Всеобщего управления качеством как теоретические основы формирования системы менеджмента качества в учреждении дошкольного образования.

**Summary.** In article eight principles of the concept of Total Quality Management as theoretical bases of formation of quality management system in establishment of preschool education are analyzed.

Методология стандартов ISO 9001:2000 в образовании опирается на ключевые принципы менеджмента качества, определённые в концепции Всеобщего управления качеством – Total Quality Management (TQM) [2]. В последние годы наблюдается стремление учреждений системы образования в Республике Беларусь к получению сертификата качества. Службы менеджмента качества разрабатывают политику, миссию и видение учреждений образования. Чтобы обеспечивать высокое качество образования не только на уровне государственных стандартов, но и социума, и самого учреждения образования для повышения конкурентоспособности возникает необходимость изучения и внедрения ключевых принципов стандарта качества ISO 9001:2000 в образовании в деятельности учреждений образования [2].

Современное учреждение дошкольного образования осуществляет деятельность в таких условиях, когда рынок образовательных услуг не только насыщен (обеспеченность детей дошкольного возраста местами в учреждениях дошкольного образования составляет 678 мест на 1 тыс. детей дошкольного возраста; посещают учреждения дошкольного образования – 74,4% детей дошкольного возраста, подготовкой к школе в республике охвачены все дети пятилетнего возраста) [1], но и обладает высокой динамикой и многими сегментами. *Максимальная ориентация на потребителей образовательных услуг* (государственный заказ, запросы социума) будет фактором повышения конкурентоспособности учреждения дошкольного образования. В этом заключается первый принцип формирования системы менеджмента качества (далее – СМК). Однако запросы и заказы потребителей на образовательные услуги, оказываемые учреждением дошкольного образования, стремительно изменяются в соответствии с развитием общества, науки и техники. Значит, необходимо осуществлять маркетинговые исследования спроса на образовательные услуги и ожиданий родителей ещё до поступления ребёнка в учреждение дошкольного образования.

Опираясь на эту информацию, весь коллектив учреждения дошкольного образования осуществляет реализацию целей в области качества, миссии учреждения, используя опыт, знания и умения осуществлять профессиональную деятельность с учётом современных актуальных требований. Это третий принцип формирования СМК – *вовлечение персонала*, – который может быть реализован путём замены традиционного административного руководства новой формой управленческой деятельности – лидерством руководителя.

Второй принцип – *лидерство* – тесно связан с проблемой власти и командной формой работы. В новых экономических условиях учреждение дошкольного образования приобретает статус юридического лица. Заведующий создаёт команду единомышленников, которым делегирует полномочия в области качества образования. Это формирует у каждого члена коллектива ответственность за отдельные процессы в целостном управленческом цикле. Задача руководителя заключается в обеспечении взаимодействия между всеми членами коллектива по обмену своевременной информацией о реализации каждого процесса с целью предупреждения или коррекции отклонений от целевых показателей в области качества.

Построение организационной (по вертикали) и информационной (по горизонтали) структур управления в учреждении дошкольного образования представляется возможным при условии процессного и системного описания его деятельности. Так, четвёртый принцип формирования СМК – *процессный подход* – требует рассмотрения всех видов действий, совершаемых в учреждении дошкольного образования, как процессов. Под процессами понимаются последовательные этапы, шаги, которые преобразуют начальные и конечные показатели деятельности. И каждый из процессов реализуется в целостной системе. Поэтому пятый принцип формирования СМК – *системный подход* – требует координации всех процессов (аспектов деятельности учреждения дошкольного образования) и их оценки.

На основе информации о динамике начальных и конечных показателей предоставляется возможность систематически улучшать процессы. Поэтому, шестой принцип формирования СМК – *постоянное улучшение (или непрерывное совершенствование)* – предполагает не только удовлетворение запросов потребителей образовательных услуг, но и их предвосхищение. И для разработки стратегии деятельности учреждения дошкольного образования требуется информация об актуальном состоянии всех процессов, которая может быть получена посредством мониторинга сбалансированной системы показателей, соединяющих миссию, видение и стратегию учреждения с оценками результатов текущей деятельности. Таким образом, *принятие решений на основе фактов* – седьмой принцип формирования СМК.

Учёт интересов всех заинтересованных сторон в области предоставления не только основных, но и дополнительных образовательных услуг учреждением дошкольного образования формирует как команду профессионалов в самом учреждении, так и приводит к тому, что руководитель заключает договоры с узкими специалистами. В этом заключается суть восьмого принципа формирования СМК – *создание взаимовыгодных отношений с партнёрами*.

Формирование СМК в учреждении дошкольного образования на принципах концепции Всеобщего управления качеством определяется высокой значимостью мониторинга качества образования для разработки предупредительных и корректирующих мероприятий в области качества.

### Литература

1. Статистические данные 2014/2015 учебного года [Электронный ресурс] / Национальный статистический комитет Республики Беларусь — Режим доступа : [http://belstat.gov.by/ofitsialnaya-statistika/otrasli-statistiki/naselenie/obrazovanie/operativnyedannye\\_15/obrazovanie-v-respublike-belarus-uchebnyi-god-2014-2015/](http://belstat.gov.by/ofitsialnaya-statistika/otrasli-statistiki/naselenie/obrazovanie/operativnyedannye_15/obrazovanie-v-respublike-belarus-uchebnyi-god-2014-2015/) — Дата доступа : 12.09.2015.
2. IWA 2:2007 Системы менеджмента качества. Руководящие указания по применению ISO 9001-2000 в образовании.

УДК 378.011.3–051

В. В. Желанова (Киев)

## РЕФЛЕКСИВНО-КОНТЕКСТНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК СФЕРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Аннотация.** В представленной статье рассмотрены сущность и особенности рефлексивно-контекстной образовательной среды, динамика средообразования в соответствии с этапами технологии контекстного обучения, совпадающие с учебной деятельностью академического типа, квазипрофессиональной, учебно-профессиональной деятельностью.

**Summary.** In the present article we examined the nature and characteristics of reflexive and contextual learning environment dynamics sredoobrazovaniya according to the stages of learning technology context, coinciding with the educational activities of the academic type kvaziprofessionalnoy, educational and professional activities.

Реализация средового подхода (Ю. Мануйлов) является перспективным направлением современного высшего образования. Поскольку именно в образовательной среде вуза происходит профессионализация будущего специалиста. Это положение обосновано в концепции средо-ориентированного обучения (С. Сергеев), в формате которой образовательная среда рассматривается как условие вхождения человека в культуру, как источник самообучения и саморазвития будущего педагога.

Отметим, что в представленном исследовании реализация средового подхода связана с феноменом рефлексивно-контекстной образовательной среды как сферы профессиональной подготовки специалистов дошкольного образования

Выясним сущность *«рефлексивно-контекстной среды»*, которую трактуем как вид профессионально ориентированной образовательной среды и определяем как многоуровневую педагогически организованную систему условий и возможностей, а также как средство обучения, обеспечивающие внедрение профессионального контекста в систему профессиональной подготовки будущих педагогов дошкольного образования, способствующие эффективности процесса формирования рефлексивных конструкторов.

Комментируя эту дефиницию, расставим некоторые акценты:

1. *Педагогические условия* рассматриваются нами как целенаправленное использование объективных возможностей педагогического процесса и специально созданных обстоятельств, оптимизирующих этот процесс. При этом *объективные* возможности определяем как актуализацию мотивационного, рефлексивного, смыслового, субъектного потенциала фундаментальных учебных дисциплин. *Специально организованные* обстоятельства – как разработку спецкурсов рефлексивной, смысловой и субъектной направленности, а также технологий формирования профессионально-личностных конструкторов.

2. Многоуровневая педагогически организованная система условий и возможностей является совокупностью *внешних условий*, связанных с моделированием социального контекста будущей профессиональной деятельности и *внутренних условий*, связанных с моделированием мотивационно-стимулирующего, рефлексивно-формирующего, смыслообразующего, субъектно-формирующего контекстов, которые влияют на рефлексивную деятельность и способствуют формированию рефлексивных конструкторов будущих педагогов.

3. Рефлексивно-контекстная среда является *макроусловием*, которое интегрирует более *узкие условия*, позволяющие студенту осуществить выход в рефлексивное пространство, актуализировать свою рефлексивность, выявить собственные ресурсы и дефициты в процессе моделирования контекста будущей профессиональной деятельности.

4. Рефлексивно-контекстная среда является не только условием, но и *средством* профессионального формирования будущего специалиста дошкольного образования. При этом определенным образом изменяя среду, преподаватель влияет и на студента.

Исходя из вышеизложенного, мы обосновываем такие *особенности рефлексивно-контекстной образовательной среды*: 1) сходство с будущей профессией, соответствие ее требованиям и потребностям студентов; 2) внедрение совокупности контекстов будущей профессиональной деятельности, наличие внутренних противоречий между учебной и будущей профессиональной деятельностью; 3) контекстуализация учебного мате-



риала; 4) рефлексивно-контекстная направленность; 5) стимулирование трансформации познавательных мотивов в профессиональные в рамках «общего мотивационного синдрома»; 6) смысловая насыщенность и субъектная ориентация; 7) «межсубъектный» характер взаимодействия педагога и студентов; 8) диалогичность и полилогичность общения; 9) смещение акцентов с взаимодействия педагога и студента на взаимодействие студента с образовательной средой; 10) вариативность, отсутствие жестко регламентированных методов работы; 11) приоритет форм и методов обучения контекстной направленности.

К перечисленным выше необходимо добавить и такие характеристики рефлексивно-контекстной среды, как *имерсивность, присутствие, интерактивность*.

Кратко коснемся процесса *средообразования*. Мы понимаем его как организованный, целенаправленный процесс создания среды для формирования совокупности рефлексивных конструкторов будущих специалистов дошкольного образования в технологии контекстного обучения средствами моделирования контекста профессиональной деятельности. При этом заметим, что процесс формирования рефлексивных конструкторов личности в пределах технологии контекстного обучения педагогов дошкольного образования состоит из фазы адаптации будущего специалиста к условиям среды и фазы ее активного воспроизводства, воздействия на среду.

Учитывая указанные выше позиции, мы предлагаем следующий *алгоритм* действий в процессе средообразования:

- 1) анализ и соотношение потребностей студентов и возможностей среды;
- 2) возникновение противоречий между потребностями и возможностями;
- 3) включение механизмов рефлексии, смыслообразования, профессионально-субъектной самореализации как средств моделирования соответствующих контекстов будущей профессиональной деятельности;
- 4) обеспечение определенной позиции будущего педагога к среде;
- 5) построение студентом рефлексивной среды вокруг себя – от осознания себя в среде к воспроизводству среды через использование контекстных форм работы в рамках учебно-академической, квазипрофессиональной, учебно-профессиональной форм деятельности студентов в контекстном обучении.

Итак, рассмотрим механизм средообразования в соответствии с определенными этапами технологии контекстного обучения.

*Учебная деятельность академического типа*, семиотическая учебная модель, первый этап (адаптационно-технологический) технологии контекстного обучения (I-й курс обучения в вузе). Этот период обучения совпадает с фазой адаптации к условиям рассматриваемой нами среды, когда

студент начинает соотносить свои возможности и потребности с возможностями среды и между ними возникают противоречия.

Задачами этого этапа являются такие: 1) формирование понимания предназначения профессии в обществе, профессиональных интересов, профессиональных ожиданий, реализация побудительной функции мотивации; 2) формирование рефлексии как базового личностного конструкта; 3) формирование ситуативных смысловых образований, а именно личностных смыслов, смысловой установки к будущей профессиональной деятельности; 4) формирование субъектности как личностного качества.

Средообразование в этот период связано с реализацией объективных условий среды, то есть с актуализацией мотивационного, рефлексивного, смыслового, субъектного потенциала фундаментальных учебных дисциплин «Введение в специальность», «Педагогика» (интегрированный курс), раздел «Общие основы педагогики», а также с контекстуализацией учебного материала.

*Квазипрофессиональная деятельность*, имитационная учебная модель, второй этап (имитационно-технологический) технологии контекстного обучения (II, III-й курсы обучения в вузе). Этот период совпадает с фазой активного воспроизводства студентом рефлексивно-контекстной среды, поскольку в процессе квазипрофессиональной деятельности моделируется ситуации будущей профессиональной деятельности, отражающие содержание и динамику профессии, отношения занятых в ней людей. Студент соотносит определенную учебную информацию с профессиональными ситуациями и использует ее в функции средства осуществления собственных практических действий и поступков. То есть информация приобретает для студента личностный смысл. Итак, квазипрофессиональная деятельность является учебной по форме, но профессиональной по содержанию.

Задачами этого этапа являются следующие: 1) формирование профессиональной мотивации, реализация смыслообразующей, регуляторной функции мотивов; 2) формирование контекстной рефлексии как важного профессионального качества; 3) формирование устойчивых смысловых образований, а именно – фиксированной смысловой установки; 4) формирование первичной профессиональной субъектности.

Средообразование в этот период связано, как и на предыдущем этапе, с реализацией объективных условий среды, то есть с выяснением профессионально-контекстного потенциала учебной дисциплины «Педагогика», а именно разделов «Теория воспитания», «Дидактика». Однако начинают реализовываться и специально созданные условия, предусматривающие разработку спецкурсов определенной направленности. Такой является дисциплина «Теория и методика решения профессионально-педагогических задач».

*Учебно-профессиональная деятельность*, социальная учебная модель, третий этап (профессионально-технологический) технологии контекстного обучения (IV-й курс обучения в вузе). В этот период студент фактически занимает позицию специалиста и его деятельность становится по содержанию, формам и технологиям профессиональной. При этом ей соответствует социальная учебная модель как фрагмент профессиональной деятельности, которая анализируется и преобразуется в совместной деятельности студентов. Работа в группах как социальных моделях профессиональной среды задает не только внутренний, профессионально-личностный, но и внешний, социальный, контекст будущей профессиональной деятельности. Доминантным стилем поведения является сотрудничество, то есть студент уже способен понимать другого человека, сочувствовать ему, готов к межсубъектному общению. Отметим, что этот период совпадает с фазой воздействия на среду, а также самостоятельного ее создания.

Задачами этого этапа являются следующие: 1) закрепление и актуализация профессиональных мотивов, реализация корректирующей функции мотивов; 2) формирование рефлексивной компетентности как значимого профессионального качества; 3) реализация детерминационной функции рефлексии; 4) овладение всеми составляющими целостного механизма рефлексии; 5) формирование устойчивых профессиональных смысловых образований, а именно – смысловой диспозиции, реализация процесса смыслостроительства; 6) формирование профессиональной субъектности.

В рамках этого периода, как и на предыдущих этапах, реализуются и эффективные, и специально созданные условия рефлексивно-контекстной среды. При этом ведущей особенностью среды является приоритет групповых форм работы студентов, основанных на дискуссии, диалоге, полилоге. Такой формат организации деятельности студентов способствует внедрению совокупности профессиональных контекстов будущего специалиста. К тому же в этот период контекстная рефлексия уже приобретает статус рефлексивной компетентности как целостного, интегрированного профессионально-личностного качества, а также реализуются ее детерминационные функции по отношению к мотивационной, смысловой, субъектной сферам будущих педагогов дошкольного образования. Учитывая это, мы полагаем, что эффективными в пределах учебно-профессиональной деятельности будут не просто групповые формы работы, а те, что позволяют реализовать весь цикл рефлексивного процесса. Такими, например, являются технология формирования рефлексивной деятельности голландского ученого Ф. Кортхагена [2], рефлексотехника «рефлексивная команда» (идея норвежского специалиста Т. Андерсона) [1].

Таким образом, рассмотрение сущности рефлексивно-контекстной образовательной среды дает основания считать, что ее ведущей целью явля-

ется максимальное приближение учебного процесса к условиям будущей профессиональной деятельности; снятие отчуждения студента от учебного процесса средствами его контекстуализации; идентификация будущей специалиста к профессии; одновременное воздействие на все его профессионально значимые личностные конструкторы.

### Литература

1. Томашек, Н. Системный коучинг: целеориентированный подход в консультировании / Н. Томашек; пер. с нем. О.А. Шипиловой. – Харьков: Гуманит. центр, 2008. – 174 с.
2. Korthagen, F. Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth / F. Korthagen, A. Vasalos // Teachers and Teaching: theory and practice. – 2005. – 11 (1). – P. 47–71.

УДК: 37.014.5

Н. Ф. Захарченя (Барановичи)

## ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ МАРКЕТИНГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЯ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Аннотация.** В статье раскрывается необходимость профессиональной подготовки воспитателей дошкольного образования к маркетинговой деятельности и организационно-педагогические условия её организации.

**Summary.** In article need of vocational training of tutors of preschool education to marketing activity and organizational and pedagogical conditions of its organization reveals.

Реформирование системы образования на современном этапе требует коренных изменений в подходе к организации образовательного процесса методической работы с воспитателями учреждений дошкольного образования. При этом воздействие на воспитателей должно быть направлено на перспективу, оно должно предоставить воспитателям возможность получать знания и приобретать умения, дающие возможность максимально эффективно применять средства и методы доступа к информационным ресурсам маркетинга в образовании, развития и практического применения современных технологий маркетинга в образовании, которые являются необходимой составляющей профессиональной компетентности современного педагога.

Пути повышения квалификации педагогических работников теоретически и экспериментально обоснованы в работах Л. Даниленко, М. Дарманского, Т. Десятова, В. Олейника, А. Пехоты, Н. Протасовой, М. Романенко, Т. Сорочан, Н. Чепурной. Но современное развитие общества накладывает

новые требования к формированию профессиональной компетентности воспитателей дошкольного образования, к её высшему проявлению – педагогическому мастерству, в том числе внедрению и оптимальному использованию методов, приёмов и технологий маркетинга в образовании.

Идеи внедрения средств маркетинга в профессиональную деятельность воспитателя нашли отражение в научных исследованиях В. Демьяненко, Л. Карташовой, Т. Койчева, А. Спирина, О. Трофимова, Н. Юсуповой. Но, на наш взгляд, недостаточно рассмотрены проблемы развития маркетинговой компетентности педагогов в системе профессиональной деятельности.

Обоснование необходимости обеспечения организационно-педагогическими условиями развития маркетинговых умений воспитателей дошкольного образования в системе профессиональной деятельности требует рассмотрения основных понятий исследования – цепочки «условие»-«педагогическое условие»-«организационно-педагогическое условие».

В литературе мы находим различные толкования понятия «условие», которые имеют много общего. Как пример, в Философском энциклопедическом словаре условие рассматривается «философская категория, в которой отражается универсальное отношение вещи к факторам, благодаря которым она возникает и существует». Мы же под условиями будем понимать совокупность объектов, процессов, отношений, которые необходимы для формирования, существования и изменения определённого объекта.

Под педагогическими условиями О. Фёдорова понимает совокупность объективных возможностей содержания образования, методов, организационных форм и материальных возможностей его осуществления, обеспечивающих успешное решение поставленной задачи. А. Алексюк, А. Аюрзанайн, П. Пидкасистый рассматривают их как факторы, влияющие на процесс достижения цели и разделяют на: внешние (позитивные отношения преподавателя и студента; объективность оценки образовательного процесса, место обучения, климат) и внутренние (индивидуальные особенности студентов – состояние здоровья, свойства характера, опыт, умения, навыки, мотивация).

М.В. Кларин организационно-педагогические условия определяет как совокупность взаимосвязанных факторов, которые необходимы для целенаправленного процесса формирования профессиональной компетентности с целью формирования ключевых и базовых компетенций [1].

В рамках нашего исследования под организационно-педагогическими условиями мы будем понимать комплекс взаимосвязанных и взаимообусловленных факторов, обеспечивающих целенаправленный процесс развития маркетинговых умений воспитателей дошкольного образования в системе последиplomного образования.

Первым организационно-педагогическим условием мы определяем обеспечение действенности маркетинговой среды при организации методической работы.

Построение маркетинговой среды на базе современных маркетинговых технологий привносит в методическую работу с кадрами новые возможности: сочетание высокой экономической эффективности и гибкости образовательного процесса, широкое использование информационных ресурсов, существенное расширение возможностей традиционных форм обучения.

Можно выделить следующие общие положения маркетинговой среды: при её формировании необходимо решить вопросы содержания методической работы на современном этапе, соотношения традиционных составляющих деятельности учреждения дошкольного образования в целом и новых маркетинговых технологий, новых взаимоотношений воспитателей, администрации учреждения дошкольного образования и потребителей образовательных услуг, воспитателя и образовательной среды; маркетинговая среда включает технологические, информационные и организационные ресурсы; при её создании в учреждении дошкольного образования растёт значимость маркетинговой компетентности педагогов, работающих в условиях широкого применения средств маркетинговых технологий в образовательном пространстве [2].

Вторым организационно-педагогическим условием была выбрана организация процесса формирования умений применения воспитателями средств маркетинга в образовании.

Методическая работа с воспитателями дошкольного образования определяет задачи, способствующие развитию маркетинговых умений, среди которых: формирование готовности воспитателей к реализации стратегических целей развития маркетинга в дошкольном образовании; овладение маркетинговыми технологиями; систематизация и углубление социально-гуманитарных, профессиональных знаний о сущности, специфике, ориентирах реализации основных направлений маркетинга в образовании; модернизация профессионального потенциала как системного показателя готовности к инновационной деятельности, трансформации новейших достижений науки и передового педагогического опыта в практику воспитателя дошкольного образования.

Для профессиональной деятельности маркетинговая компетентность воспитателя дошкольного образования должна включать в себя: понимание и использование терминологии, средств, инструментов и методов маркетинга в дошкольном образовании; роль маркетинговых технологий и их использование в профессиональной деятельности воспитателя дошкольного образования.

Среди основных путей развития маркетинговой компетентности воспитателя выделяем: теоретическое и практическое изучение маркетинга в образовании; изучение и анализ возможности его применения в процессе взаимодействия с контактной аудиторией.

Использование проектной технологии при выполнении творческих заданий воспитателями дошкольного образования рассматриваем как третье организационно-педагогическое условие.

Метод проектов в научно-педагогической литературе определяют как: технологию, включающую в себя совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по своей сути; педагогическую технологию, ориентированную не на интеграцию фактических знаний, а на их применение и приобретение новых (часто путём самообразования); дидактическую категорию, определяющую систему приёмов и способов овладения определёнными практическими или теоретическими знаниями, той или иной деятельностью [3]. Активное включение обучаемых в разработку тех или иных проектов даёт им возможность освоить новые способы человеческой деятельности в социокультурной среде.

Мы выделяем следующие критерии к созданию проекта: наличие проблемы, сложность и актуальность которой соответствует образовательным запросам, жизненным потребностям, интересам участников проекта; практическая, теоретическая, познавательная значимость прогнозируемых результатов; исследовательский характер поиска путей решения проблемы; структурирование деятельности в соответствии с классическими этапами проектирования; создание условий для выявления и решения психолого-педагогической проблемы (исследование, поиск путей решения, экспертиза и апробация версий, конструирование итогового проекта, его защита, оценка и внедрение); творческий характер; использование активных и интерактивных форм и методов; «продуктивность» проекта (если это теоретическая проблема, то конкретное её решение, если практическая – реальный результат внедрения); педагогическая ценность.

Таким образом, рассмотренные организационно-педагогические условия развития маркетинговых умений воспитателей дошкольного образования дают возможность эффективно объединить: 1) маркетинговую среду учреждения дошкольного образования, предоставляющую возможность маркетингового взаимодействия потребителей, покупателей, клиентов образовательных услуг; 2) организацию процесса формирования умений применения воспитателями средств маркетинга в образовании; 3) практическую реализацию проектной деятельности, которая развивает у педагогов проектное мышление в сфере маркетинговой деятельности.

## Литература

- 1 Кларин, М.В. Инновационные модели образования в зарубежных педагогических поисках / М.В. Кларин – М. : [б.и.], 1994. – 208 с.
- 2 Панкрухин, А.П. Маркетинг образовательных услуг в высшем и дополнительном образовании / А.П. Панкрухин. – М. : Фирма «Интерпракс», 1995. – 239 с.
- 3 Тимошенков, И.В. Человек, институты и рынки в системе образования / И.В. Тимошенков. – Харьков : Издательство НУА, 2010. – 465 с.

УДК 378. 1

Л. М. Звезда (Тирасполь)

## МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МЕНЕДЖЕРА СИСТЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме роли и места компетентностного подхода в современной двухуровневой модели образовательного процесса высшей профессиональной школы. Генезис подходов к содержанию профессиональной компетентности менеджера системы образования. Анализ отечественных и зарубежных моделей компетенций.

**Summary.** The article is devoted to the role and place of the competency approach in modern a two-level model of the educational process of higher vocational schools. The genesis of the approaches to the content of the professional competence of the manager of the education system. An analysis national and foreign models of competence, the rationale of key competencies of managers of municipal educational systems.

Современные задачи высшего профессионального образования связаны с потребностями общества в конкурентоспособных, компетентных специалистах, обладающих стремлением к постоянному личностному совершенствованию и профессиональному росту. Глубокие социально-экономические преобразования, развитие рыночных социально-экономических отношений привели к возрастанию требований, предъявляемых к профессиональной подготовке специалистов педагогической и управленческой сферы. В условиях жесткой рыночной конкуренции менеджерам организации дошкольного образования с традиционной вузовской подготовкой становится все труднее найти себя в профессиональном сообществе. Поэтому перед вузами встал непростой вопрос о подготовке специалистов, которые будут соответствовать уровню развития современного общества, станут активными участниками учебно-воспитательного процесса. На первый план выдвинулась проблема формирования профессиональной компетентности менеджера дошкольного образования еще на этапе обучения в вузе, как первой ступени профессионального становления.

Решение данной проблемы лежит в системном понимании места компетентностного подхода и его значимости в современной модели образова-



тельного процесса. Ученые рассматривают «компетенции» и «компетентности» как понятия для обозначения результатов обучения по каждой дисциплине традиционного учебного плана. Так появляется компетентностный подход к обучению дисциплин.

В исследованиях по педагогике высшей школы изучаются возможности вузовского обучения в деле формирования готовности студентов к творческой деятельности (Л.С. Зорилова, А.Г. Казакова, Г.Н. Новикова, Л.М. Пшеничная, В.И. Черниченко и др.). Вопросы профессиональной подготовки и профессионального мастерства, построение моделей специалистов детально рассматриваются Г.А. Бокаревой, Н.К. Баклановой, А.С. Каргиным, А.Г. Казаковой, Е.Э. Смирновой, Н.Ф. Талызиной.

Проблемам компетенции и компетентности посвящены работы таких исследователей, как Л.А. Алексеева, В.И. Байденко, Г.Э. Белицкая, Л.И. Берестова, Н.А. Гришанова, Н.В. Кузьмина, В.Н. Куницина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Л.А. Петровская, Дж. Равен, Н. Хомский, А.В. Хуторской.

Опираясь на педагогическое наследие ученых-практиков, применяя культурно-исторический подход к анализу процесса развития компетентностного подхода в подготовке, оценке умений, требований к профессиональной педагогической деятельности, можно выделить три этапа в становлении понятия компетентность: классический, индустриальной фазы и современный период.

Классическая педагогика рассматривает компетентностный подход как расширение понятий «полномочия», «круг деятельности», «область ответственности». И. Герbart в своих работах утверждал, что учителя надо учить не набору технических операций, а формировать его личность, находить в душе доброе и опираться на него. Н.И. Пирогов считал, что главным критерием подбора учителя является призвание к педагогической деятельности, любовь к детям, специальные знания педагогической теории и практики. Таким образом, классическая педагогика сводила подготовку педагога к «знаниям» и «умениям». Индустриальную фазу возглавил П.П. Блонский, который впервые вводит такие категории как «техника воспитания», «искусство воспитания», а С.М. Фридман исследует процесс педагогической деятельности. В.А. Кан-Калик в работе «Основы профессионального педагогического общения» обращает внимание на множество входящих компонентов в профессиональные компетенции педагогов, которых около 200, но самый главный из них и сложный – это общение, умение организовать эффективность взаимодействия. Данная фаза характеризуется попыткой ученых в структурном анализе и проектировании умений педагогической деятельности. Впоследствии это нашло свое отражение в профессиографическом подходе к данной проблеме (Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин). Понятие

компетентности в последние годы активно разрабатывается современными психологами, педагогами, социологами, культурологами. В частности выделяются такие ее виды, как социальная компетентность, коммуникативная компетентность (Л.А. Петровская, 1982), художественная компетентность, педагогическая компетентность (П.П. Терехов, 2003), профессиональная компетентность (А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин), информационно-технологическая компетентность (П.В. Беспалов). А.В. Хуторским была предложена модель системно-структурной характеристики компетенций.

Тем не менее, основные проблемы формирования модели профессиональной компетентности специалиста дошкольного образования обнаруживаются даже не при описании отдельных компетенций, но при попытке создания целостной модели специалиста-менеджера в рамках компетентностного подхода. Оригинальный подход к определению образовательно-профессиональных компетенций в системе высшего педагогического образования предложен профессором А.Г. Бермусом. В его интерпретации компетенции не являются системой государственных требований, а есть предмет взаимодействия субъектов образовательной деятельности. Состав этих компетенций определяется в связи с общественным видением той или иной сферы профессиональной деятельности [1, с. 57]. К настоящему времени сложились определенные предпосылки для научного решения проблемы формирования модели профессиональной компетентности будущего специалиста-дошкольника в рамках личностно-профессионального развития: социальные (потребность общества в личности специалиста-менеджера, способной к преобразованиям, конструктивной деятельности); теоретические (в педагогике, психологии, методике поставлена проблема развития творческой личности); практические (накапливается передовой опыт по развитию творческого потенциала будущих специалистов).

В качестве категории, позволяющей сегодня интерпретировать результат высшего образования в совокупности когнитивных, мотивационно-ценностных и социальных составляющих выступает компетентность, а в качестве понятия, связанного с содержанием области будущей профессиональной деятельности, – компетенция. Многие исследователи, подчеркивая деятельностьную природу категории «компетенция», соглашаются с мнением, что она отражает не только и не столько предметные (декларативные) знания («знать, что»), но и прежде всего процедурные («знать, как») и ценностно-смысловые («знать, зачем и почему») знания.

Перечнем базовых компетенций, предложенных к использованию в стандарте высшего педагогического образования нового поколения, которые могли быть представлены в виде инвариантной части требований к качеству подготовки выпускников педагогического вуза, занимались ис-

следователи: Ш.А. Амонашвили, И.П. Андриади, И.А. Зимняя, В.В. Рябов, Н.П. Пищулин, Ю.В. Фролов. На основе компетентностной модели подготовки выпускников педагогического вуза показателями качества становятся следующие компетентности: общекультурные, методологические, предметно-ориентированные.

Очень важен момент, связанный с принципом выделения компетенций. Действительно, все существующие требования к управленческой и педагогической деятельности могут быть переформулированы на языке компетенций, однако это – никоим образом не изменит их структуры и содержания, как нормативных требований квалификационных характеристик кадров в условиях функционирования. С другой стороны, большинство современных проблем возникают не вследствие недостаточной компетентности руководящих и педагогических кадров в условиях функционирования, но вследствие неготовности заведующих к решению актуальных задач модернизации образования, т.е. их некомпетентности именно в этой сфере. Таким образом, выделим шесть ключевых компетентностей менеджеров муниципальных систем дошкольной сферы: информационная, системно-техническая, рефлексивная, кадровая, организаторская, социокультурная, каждая из которых может быть представлена некоторым обобщенным («ключевым») требованием, набором критериев и возможных доказательных источников и диагностических процедур по установлению уровня соответствующей компетентности [2, с. 106]. Нами выделены следующие структурные компоненты профессиональной компетентности:

1) мотивационный компонент, который очевиден в готовности к проявлению компетентности;

2) когнитивный компонент, который включает в себя знания содержания компетентности;

3) поведенческий компонент, составной частью которого является опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях;

4) ценностно-смысловой компонент, отражающий отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения;

5) эмоционально-волевой компонент, с помощью которого осуществляется регуляция процесса и результата проявления компетентности.

Современная дисциплинарная основа традиционной подготовки менеджеров системы дошкольного образования приводит к управлению образовательным процессом по конечному результату, который описывается знаниями, умениями и навыками выпускника. Содержание подготовки выстраивается из большого набора дисциплин, каждая из которых разворачивается исходя из логики своей предметной области. Качество же выпускни-

ка представляется как нечто производное от числа прослушанных учебных курсов. Таким образом: есть процесс, его содержание, выполненное в традиционном формате – дисциплинарном, и к нему как дополнение «модель профессиональной компетенции» и «компетентностный подход» к описанию результатов. Поскольку данные характеристики не имеют нулевого варианта, некоторое значение показателей будет получено. Достижению высокого уровня компетентности в высшей школе сегодня способствуют ситуации, в которых знания применяются комплексно, решаются междисциплинарные задачи. Комплексное применение знаний предпочтительно при использовании средств и методов контекстного обучения, разработанных А.А. Вербицким. В таком случае междисциплинарная интеграция рассматривается как системообразующий фактор развития компетенции.

Сегодня очевидна модернизация системы дошкольного образования и подготовки педагогических кадров для всех типов и видов образовательных учреждений. Только качественно подготовленный специалист, обладающий профессиональными компетенциями, осознающий свою социальную миссию в обществе, может быть конкурентоспособным в общеевропейском образовательном пространстве.

### **Литература**

1. Бермус, А.Г. Система качества профессионально-педагогического образования / А.Г. Бермус. – Ростов-н/Д : Изд-во РГПУ, 2002. – 220 с.
2. Звезда, Л.М. Инновационное образовательное пространство: традиции и перспективы развития / Л.М. Звезда, И.Б. Левицкая. – Тирасполь : Изд-во ПГУ им. Т.Г. Шевченко, 2009. – 264 с.
3. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2002. – № 5. – С. 34–42.
4. Сластенин, В.А. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя / В.А. Сластенин, А.И. Мищенко // Советская педагогика. – 1991. – № 10. – С. 79–84.
5. Вербицкий, А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А.А. Вербицкий. – М. : ИЦ ПКПС, 2004. – С. 84.

УДК 378.147

Н. Г. Здорикова (Могилев)

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ИГРОТЕХНИЧЕСКОЙ ОСНОВЕ**

**Аннотация.** В статье рассматривается одно из важных направлений системы высшего образования – разработка и реализация игротехнических основ педагогического образования студентов с учетом специфики их будущей профессиональной деятельно-

сти в учреждениях дошкольного образования и обоснование возможностей влияния педагогического пространства вуза на поддержку творческих начал личности.

**Summary.** The article deals with one of the important directions of higher education system that is with the development and implementation of playing technique principles of pedagogical education of students with regard to the specifics of their future professional activity in pre-school education and the substantiation of possibilities of the influence of pedagogical sphere of the University to support personal creativeness.

Совершенствование профессиональной подготовки специалистов для системы дошкольного образования связано с модернизацией учебного процесса вуза посредством реализации интегративных типов деятельности, способствующих формированию соответствующих социальных качеств, необходимых для успешной самореализации в педагогической деятельности.

Включение игротехнических аспектов в комплекс современных целей и задач подготовки компетентного специалиста обусловлено её основополагающими идеями, такими как интеграция знаний; осуществление деятельности по воссозданию опыта, проектирования и имитации моделей взаимодействия; популяризация самостоятельной работы студентов, приобщение их к коллективной организационной деятельности. Разработка проблем эффективного управления обучением на игротехнической основе направлена и на повышение гуманизации педагогического процесса в связи с особой значимостью игровой среды, которую будущие педагоги призваны создавать в учреждениях дошкольного образования, обеспечивая сохранение самооценности дошкольного периода детства.

В научных исследованиях категория игротехники рассматривается как условие целостного развития личности; система осознанных, целесообразных действий по конструированию, реализации и оценке игропроцесса, направленного на достижение актуальной цели усвоения знаний и умений. Так, по мнению О.С. Анисимова, игротехническая деятельность является профессиональной и надпрофессиональной деятельностью, интегрирующей разнообразные техники (психотехнику, социотехнику и мыслетехнику) [1]. В.Л. Борзенков игротехнику представляет как деятельность по разрешению противоречий и управлению игрой посредством сопровождения игрового процесса [2]. Ю.В. Пахомов представляет специалиста-игротехника как управленца групповой коммуникацией и деятельностью, владеющего разнообразными средствами из теории коммуникаций, психологии, менеджмента и других наук [3].

Обобщая результаты изучения сущностных характеристик обучения с использованием игротехнической деятельности, нами выделены её особенности и достоинства: возможность коррекции мировосприятия человека, отражающего ценностное отношение к деятельности (Л.В. Загрекова,

В.В. Николина и др.); обеспечение осмысленности учения и личностной активности (А.П. Панфилова); расширение границ сознания субъекта игры (Р.Р. Ильясов); проявление эмоционального отношения к субъект-субъектному взаимодействию, повышенного внимания к игровой деятельности на всех возрастных этапах развития личности (Н.К. Ахметов, Н.В. Борисова, А.М. Князев); овладение широким спектром педагогической деятельности, воссоздание структуры деловых взаимоотношений (Т.А. Куликова, Я.С. Гинзбург и др.); обеспечение универсального синтеза предметного и социального контекстов будущей профессии (А.А. Вербицкий, Л.В. Луцевич, Л.П. Павлова и др.).

Так как формирование и развитие личностных, профессиональных и социально-психологических качеств происходит взаимозависимо и характеризует особенности педагога и специфику его деятельности, необходимо учитывать не только потенциал учебного процесса, но и потенциал повседневного общения, постигаемого через переживание действительности и выполнение различных социальных ролей. Применение игротехники в разделе психолого-педагогических и методических дисциплин будет способствовать, на наш взгляд, углублению междисциплинарных связей, преемственности в педагогической деятельности, освоению традиций игровой культуры в образовательном социуме вуза и при взаимодействии с воспитанниками.

Таким образом, организация обучения студентов на игротехнической основе детерминирована соответствующими задачами: овладение знаниями о феномене игровой практики и освоение опыта выполнения социальных ролей и функций; развитие направленности на игру и игровой позиции; овладение игротехнической деятельностью, её объективных и субъективных характеристик; осознание необходимости самосовершенствования и развития рефлексивных способностей.

При реализации игротехнических аспектов в педагогическом профессиональном образовании студентов нами определены следующие векторы деятельности: научно-методологическое и теоретико-практическое осмысление социального игрового опыта; внедрение в педагогический процесс комплекса игротехник, реализующих личностно-деятельностный подход в современной практике вуза; развитие личностных качеств обучающихся. В данной связи одним из источников развития студента выступает внешнее воздействие, планируемое на основе идеи интериоризации. В процессе взаимодействия студент осваивает социально-нормативные отношения и тактики игрового общения, проявляя активность в различных ситуациях коммуникации. Другим источником развития студента являются внутренние противоречия и личностная позиция. В данном направлении эффективна

стратегия самоопределения, на основе которой студент переходит от подчинения игровым правилам к произвольному управлению социальным поведением. Следующим источником развития выступают сложные сочетания как внешних, так и внутренних факторов в единстве с окружающим миром. В этом контексте возникает необходимость осознания своей индивидуальной и общественной позиции. Самоизменению и саморазвитию будет способствовать стратегия сотворчества, развивающая потребность быть лучше социальных ожиданий и управлять собственной деятельностью.

Игротехнические аспекты в профессиональной подготовке будущего педагога дошкольного образования могут рассматриваться в направлении совершенствования управленческой деятельности, способствующей улучшению организации обучения студентов и, соответственно, повышению качества педагогической подготовки. Определив значимость профессионального обучения с использованием игротехники для студентов педагогических специальностей, мы рассматриваем исследуемую категорию как интегративную управленческую деятельность, сопровождающую педагогический процесс на основе активного взаимодействия субъектов обучения, накопления социального опыта и усвоения способов творческой деятельности. Целенаправленная организация обучения с использованием игротехники позволила оптимизировать процесс педагогической подготовки студентов и повысить их активность в теоретическом осмыслении накопленного игрового опыта.

### **Литература**

1. Анисимов, О.С. Педагогическая деятельность : игротехническая парадигма : в 2 т. / редкол. : О.С. Анисимов [и др.]. – Москва, 2009. – Т. 1. – 2009. – 484 с. ; Т. 2. – 2009. – 480 с.
2. Борзенков, В.Л. Педагогическая игротехника. Методология. Теория. Практика / В.Л. Борзенков. – М. : АМБ-агро, 2000. – 173 с.
3. Пахомов, Ю.В. Игротехнический букварь / Ю.В. Пахомов. – М. : Школа культурной политики, 2004. – 96 с.

УДК 378.015.3

И. В. Калачева, Н. О. Кузьменкова (Могилев)

### **ЛИЧНОСТНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ В ОБЩЕНИИ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»**

**Аннотация.** В статье анализируется направленность личности в общении студентов психолого-педагогических специальностей. Посредством сравнительного анализа раскрываются особенности коммуникативной сферы будущих педагогов дошкольного образования.

**Summary.** Personal orientation in the communication of students of psychoeducational specialities is analysed in the article. The peculiarities of communicative sphere of future preschool teachers are disclosed by the method of comparative analysis.

На современном этапе развития общества особую актуальность приобретает выявление психологических детерминант целенаправленного развития коммуникативных способностей и компетенций будущих специалистов. Современный выпускник должен не только обладать определенными знаниями о различных сторонах и аспектах общения, но и владеть способами применения этих знаний в реальных ситуациях, воплощая их в конкретных умениях для достижения высоких результатов профессиональной деятельности. Для представителей гуманитарных специальностей коммуникативная направленность является ведущей профессиональной характеристикой, от которой зависит персональный успех, конкурентоспособность и личная удовлетворенность трудом. Недостаточный уровень развития коммуникативных способностей будущих специалистов может приводить ко многим серьезным проблемам в дальнейшей практической деятельности. В связи с этим представляет интерес изучение личностной направленности в общении студентов психолого-педагогических специальностей, в том числе будущих педагогов дошкольного образования.

С целью выявления особенностей и анализа динамики коммуникативной направленности в общении студентов-педагогов дошкольного образования нами было проведено эмпирическое исследование на базе учреждения образования «Могилёвский государственный университет имени А.А. Кулешова». В исследовании приняли участие 225 студентов первого-четвертого курсов факультета педагогики и психологии детства, в том числе 68 студентов, обучающихся по специальности «Дошкольное образование», 77 студентов-логопедов и 80 студентов-психологов. В качестве одной из диагностических методик нами был использован опросник С.Л. Братченко «Направленность личности в общении (НЛО)», который позволяет выявить степень выраженности у респондента каждого из шести видов коммуникативной направленности личности в общении, а также ее доминирующий вид [1]:

1) авторитарная направленность в общении – ориентация на доминирование в общении, стремление подавить личность собеседника, подчинить его себе;

2) манипулятивная направленность в общении – отношение к собеседнику, как к средству, объекту своих манипуляций, ориентация на использование собеседника и всего общения в своих целях;

3) альтероцентристская направленность в общении – добровольная «центрация» на собеседнике, бескорыстное жертвование своими интереса-



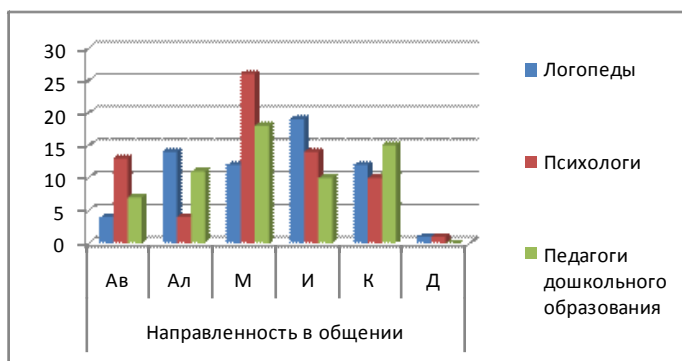
ми, стремление способствовать развитию собеседника даже в ущерб собственному развитию и благополучию;

4) конформная направленность в общении – отказ от равноправия в общении в пользу собеседника, направленность на подражание, реактивное общение, готовность «подстроиться» под собеседника;

5) индифферентная направленность в общении – отношение к общению, при котором игнорируется оно само со всеми его проблемами, доминирование ориентации на «деловые» вопросы, «уход» от общения как такового;

6) диалогическая направленность в общении – ориентация на равноправное общение, основанное на взаимном уважении и доверии, стремление к взаимному самовыражению, развитию, к сотворчеству.

Графически результаты исследования коммуникативной направленности личности студентов психолого-педагогических специальностей с помощью методики НЛО представлены на рисунке 1.



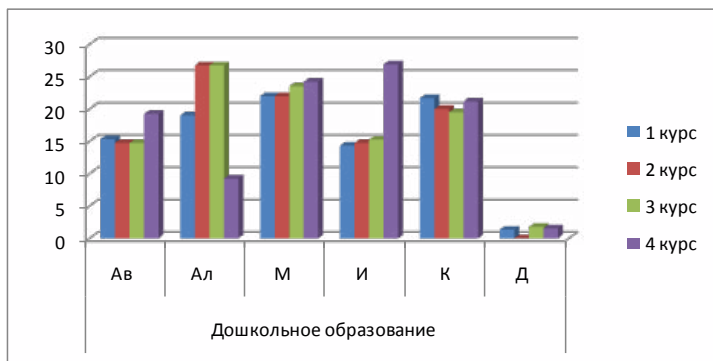
**Рис. 1.** Результаты диагностики коммуникативной направленности личности студентов с помощью методики НЛО:

Ав – авторитарная направленность, Ал – альтероцентристская направленность, М – манипулятивная направленность, И – индифферентная направленность, К – конформная направленность, Д – диалогическая направленность

Как следует из диаграммы, для студентов, обучающихся по специальности «Дошкольное образование», характерно преобладание манипулятивной и конформной направленности в общении. Еще более выраженное стремление к манипулятивной направленности в общении демонстрируют студенты-психологи. У студентов-логопедов превалирует индифферентный вид направленности в общении. В то же время самые низкие показатели у студентов всех специальностей выявлены по шкале «диалогическая направленность в общении». Выявленные особенности свидетельствуют о харак-

терных для студентов психолого-педагогических специальностей установках на общение, которые могут приводить к затруднениям в установлении взаимоотношений, в том числе в будущей профессиональной деятельности.

Динамика коммуникативной направленности личности в общении будущих педагогов дошкольного образования в процессе обучения графически представлена на рисунке 2.



**Рис. 2.** Динамики коммуникативной направленности студентов первого-четвертого курсов, обучающихся по специальности «Дошкольное образование»:

Ав – авторитарная направленность, Ал – альтероцентристская направленность, М – манипулятивная направленность, И – индифферентная направленность, К – конформная направленность, Д – диалогическая направленность

Анализ диаграммы позволяет утверждать, что для первокурсников, обучающихся по специальности «Дошкольное образование», характерно преобладание манипулятивной и конформной направленности в общении. На втором и третьем курсе студенты демонстрируют устойчивую тенденцию к преобладанию альтероцентристской направленности, которая сменяется у студентов четвертого курса стремлением к индифферентной направленности в общении.

Мы полагаем, что студенты первого курса, стараясь приспособиться к учебной деятельности в условиях вуза, ориентированы на получение от собеседника нужной информации, в том числе подстраиваясь под него. Студенты второго и третьего курса уже адаптировались к учебной деятельности и готовы нести ответственность не только за себя, но и демонстрировать стремление помочь другим, поддержать их в трудной ситуации. К четвертому курсу студенты становятся более практичными, на что указывает преобладание индифферентной направленности: они ориентированы лишь на решении своих деловых вопросов и партнер по общению рассматривается ими с точки зрения выгоды в достижении своей цели, пригодности «для дела».

Статистический анализ данных, проведенный с помощью двухфакторного дисперсионного анализа для независимых выборок, позволил выявить действие двух факторов (специальность и курс) как в отдельности, так и в их сочетании, на доминирующий тип коммуникативной направленности у студентов психолого-педагогических специальностей.

В результате анализа были выявлены следующие достоверные различия по фактору «специальность»:

а) студенты, обучающиеся по специальности «Дошкольное образование» имеют достоверно более высокие показатели по шкале «альтероцентристская направленность в общении» ( $F(2,214) = 5,9207$ ;  $p = 0,0314$ ). Можно предположить, что в процессе прохождения различного вида практики в дошкольном учреждении у студентов формируется ориентация на цели и чувства другого, которая имеет первостепенное значение для будущей профессиональной деятельности: организации разнообразной деятельности детей дошкольного возраста, взаимодействия с родителями, сотрудничества с коллегами. В связи с этим будущим педагогам дошкольного образования больше свойственна добровольная «центрация» на партнере, готовность помочь, оказать поддержку.

б) студенты, обучающиеся по специальности «Дошкольное образование», имеют достоверно более низкие показатели по шкале «диалогическая направленность в общении» ( $F(2,214) = 3,0403$ ;  $p = 0,04989$ ). Они в меньшей мере, чем студенты других специальностей, ориентированы на коммуникативное сотрудничество с партнером, его уважение и взаимопонимание. Это может быть обусловлено спецификой возраста детей, с которыми взаимодействуют педагоги дошкольного образования.

Установлены следующие статистически значимые различия по фактору «курс»:

а) третьекурсники всех специальностей имеют достоверно более высокие показатели по шкале «диалогическая направленность в общении» ( $F(3,214) = 3,7652$ ;  $p = 0,01155$ ). Это может свидетельствовать о том, что к третьему курсу у студентов уже сложились устойчивые межличностные коммуникации, в которых преобладает ориентация на равноправное общение, основанное на взаимном уважении и доверии, ориентация на взаимопонимание;

б) студенты четвертого курса всех специальностей имеют достоверно более низкие показатели по шкале «альтероцентристская направленность в общении» ( $F(3,214) = 3,1731$ ;  $p = 0,02515$ ). Это может быть вызвано тем, что четверокурсники, находясь в поисках профессионального «Я», в процессе общения с другими стремятся концентрироваться только на своих проблемах, не готовы к восприятию чужой точки зрения, не ориентированы на понимание и удовлетворение запросов другого.

Установлены также достоверные различия по взаимодействию факторов «курс» и «специальность»: студенты четвёртого курса, обучающиеся по специальности «Дошкольное образование», имеют достоверно более низкие показатели по шкале «альтероцентристская направленность в общении» ( $F(6,214) = 5,6801$ ;  $p = 0,00002$ ) и достоверно более высокие показатели по шкале «индифферентная направленность в общении» ( $F(6,214) = 3,0833$ ;  $p = 0,00647$ ). Это может быть обусловлено тем, что, находясь на завершающем этапе обучения, студенты четвертого курса становятся более практичными и ориентированы лишь на решении своих деловых вопросов, не склонны подстраиваться под кого-то. Все, что для них на данный момент важно, – это определение себя в жизни, а для этого им необходимы определенные значимые люди. При такой направленности на взаимодействие возможен и «уход» от общения как такового. В результате, четверокурсники рассматривают общение лишь как сотрудничество, из которого можно извлечь пользу для своего будущего.

Таким образом, коммуникативная направленность в общении студентов психолого-педагогических специальностей характеризуется качественным своеобразием и неравномерностью развития на разных этапах обучения в вузе. Для формирования навыков эффективного профессионального общения будущих педагогов дошкольного образования необходима как теоретическая подготовка, так и целенаправленная практическая работа, позволяющая дать студентам представление о коммуникативных свойствах личности, необходимых высококвалифицированному специалисту, и за годы обучения сформировать и усовершенствовать эти качества.

### Литература

1. Кузнецова, Е.В. Экспериментальные исследования в психологии: личность: учебно-методическое пособие. Часть 2 / Е.В. Кузнецова, Н.В. Середина. – Ростов-н/Д, 2006. С. 30–38.

УДК 378.14

С. В. Кондратюк (Барановичи)

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ СПЕЦКУРСА**

**Аннотация.** В статье рассматривается использование активных методов обучения по формированию ценностных ориентаций студентов будущих воспитателей учреждений дошкольного образования в процессе изучения спецкурса.

**Summary.** This article deals with the use of active learning methods for the formation of students' value orientations of future educators of pre-school education in the process of studying the course.

Современная социокультурная ситуация образования ставит перед учреждениями высшего образования задачу формирования профессиональной компетентности будущего педагога, которая определяется его профессиональными и личностными ценностными ориентациями, отражающими качественные связи и отношения знаний, умений, навыков, целей и ценностей в их динамике.

Для формирования ценностных ориентаций студентов как основы их профессиональной компетентности нами был разработан спецкурс «Аксиологические основы профессии педагога дошкольного образования», содержание которого ориентировано на освоение студентами знаний о профессиональных, педагогических ценностях в процессе использования комплекса активных методов обучения. Последние способствуют формированию интегральных личностных характеристик, в данном случае ценностных ориентаций и ценностного отношения студентов к профессиональной деятельности, к дошкольникам, коллегам, самому себе как её субъектам.

Целью данной дисциплины мы определили как формирование у будущих воспитателей учреждений дошкольного образования представлений об аксиологических основах профессиональной деятельности, многообразии ценностного отношения к общим и частным аспектам образовательного пространства. Основными задачами изучения студентами спецкурса стали: осознание ценностных основ профессиональной деятельности; формирование профессиональных ценностных ориентаций, ценностного отношения к своей профессиональной деятельности; развитие осознанного ценностного отношения к конкретному ребёнку и детству вообще.

Поэтому реализация содержания спецкурса осуществлялась через включение студентов в диалоговое общение, дискуссии, ролевые игры, в проектную деятельность.

На лекциях-диалогах рассматривалась роль и место аксиологического подхода в образовании, сущность понятий «ценность», «ценностные ориентации», «ценностное сознание», «ценностное отношение», их понимание в разных областях философского, социологического, психологического, педагогического знания. Лекции-диалоги вызвали интерес студентов, которые сами включались в диалог, задавали вопросы и высказывали свое мнение. Диалогичность содержания этих лекций как показатель их ценности предполагала отбор такого материала, который вызывал эмоциональный отклик, формировал определённое отношение, вынуждал соотнести с его собственными потребностями, смыслами, логикой, личностным опытом и способствовал возникновению контактов.

В процессе самостоятельной работы студенты знакомились с классическими образцами научной мысли, выполняли ряд заданий, упражнений. Весь этот материал (учебный, справочный, методический) использовался на семинарских и практических занятиях, где организовывался диалог со студентами группы.

На семинарах-диалогах усвоение знаний было не воспроизведением понятий, приёмов, способов мышления, а формой развития творческого мышления каждого учащегося. Цель семинара-диалога — сформировать у студентов ценностные убеждения и установки на ребёнка, на выбор педагогических воздействий и одновременно научить находить общие позиции с детьми, родителями, педагогами, точки соприкосновения интересов, умение выслушать другого, понять духовный мир собеседника, объединиться во имя общего дела. В начале диалога студенты обмениваются мнениями, информацией, опытом, что составляет его суть, а по окончании диалога они сообща формулируют решение и вырабатывают установку на будущее.

Темами семинаров-диалогов стали проблемные вопросы, касающиеся различных подходов зарубежных и отечественных философов, педагогов, психологов к образовательным и профессиональным ценностям. Студенты, готовясь к диалогу, подбирали материал, определяли свои позиции, предложения, предусматривали пути компромисса. В целом семинары-диалоги позволили обеспечить субъект-субъектное взаимодействие всех его участников. Студенты, находясь в ситуации выбора, понимали и принимали другие логики, другие смыслы, и в то же время, не утрачивали, сохраняли свои, лично значимые. Они не пассивно воспринимали и воспроизводили предъявляемое им содержание материала, а относились к нему определенным образом, соотнося с собственной логикой, профессиональными и личностными умениями и навыками, личностным опытом.

Тематика семинаров-дискуссий определялась таким образом, чтобы они выполняли смыслообразующую, оценочную, регулятивную функции. Формой проведения семинаров-дискуссий выступили «эстафета смыслов», «открытая кафедра», «передача эмоций».

Раскроем содержание дискуссии «Эстафета смыслов». В качестве дискуссионных проблем были выделены следующие: «Образование как ценность», «Знание как ценность», «Профессионально-педагогическая деятельность как ценность», «Профессионально-личное саморазвитие как ценность», «Самоценность детства». Студенты раскрывали друг другу личностный смысл заданной проблемы. Каждый высказывал свое суждение о данной ценности, пополняя и обогащая свое ценностное знание. В процессе дискуссии знания студентов взаимодействовали с их личностными смыслами, в результате чего образовывалось общее смысловое поле.

Дискуссия «Открытая кафедра» носила направленность оценочного характера. Для проведения «открытой кафедры» была сформулирована проблема определения педагогических ценностей, разрешение которой потребовало от студентов систематизации знания о профессиональных ценностях. Студенты выступали с позиции социальной значимости своей профессии, высказывали мысли относительно эффективности взаимодействия в образовательном процессе учреждения дошкольного образования. Дискуссия способствовала столкновению мировоззренческих позиций, проявлению отношения к ценностям педагогической профессии. При этом соблюдался принцип добровольности: на кафедру свободно выходил тот, кто сам изъявлял желание высказать свою точку зрения, поспорить с другими суждениями, поэтому дискуссия проходила на уровне высокой активности. «Открытая кафедра» способствовала осознанию и принятию студентами педагогических ценностей.

Дискуссия «Передача эмоций» выполняла регулятивную функцию. Тема дискуссии была выбрана студентами и сформулирована как «Проблема формирования ценностного поведения воспитателя учреждения дошкольного образования». Дискуссия проводилась с использованием педагогических ситуаций. Студентам было предложено разыграть и обсудить ситуации «Гуманных педагог», «Справедливый педагог», «Невоспитанный педагог», «Равнодушный педагог», «Воспитанный педагог». В процессе разыгрывания и обсуждения студенты, основываясь на своих представлениях, эмоциях, определяли и обсуждали возможность проявления положительных и отрицательных эмоций в процессе профессионально-педагогической деятельности с разных позиций. Также для обсуждения предлагались ситуации поведения воспитателей с различными стилями руководства.

Дискуссии были направлены на овладение студентами искусством коммуникации; на формирование умений организовывать и вести свободную дискуссию, не навязывая свою точку зрения; устанавливать и поддерживать в группе устойчивый положительный эмоциональный настрой. В процессе дискуссий у студентов воспитывалось уважение к личности партнера, формировались их нравственные личностные качества. В дискуссиях, где студенты доказывали, отстаивали свою точку зрения, оперируя знанием теории ценностей и личностным опытом; использовались умения и навыки, которые были приобретены студентами вне профессиональной деятельности, в том числе умение вступать в контакт; в процесс коммуникации; управлять общением; опираться не только на имеющиеся знания, умения, навыки, но и использовать личностный опыт; руководствоваться личностными и профессиональными целями и ценностями.

Ряд семинаров и практических занятий проводились в виде ролевой игры, в процессе которой студенты отрабатывали способы обнаружения и проверки основных положений теории ценности, а также способы самостоятельного определения и применения научных методов для решения конкретных задач образовательной практики с позиции педагогической аксиологии.

Раскроем содержание названных игр. В игре «Вопрос-ответ» были определены несколько групп студентов. Каждая группа формулировала вопросы. Затем одна группа задавала другой вопрос по теме лекции, а один из студентов другой группы отвечал. Поскольку вопросы формулировались в группах, то студенты сами определяли, кто выполняет роль отвечающего. К примеру, звучал такой вопрос: «Если вы заведующая учреждения дошкольного образования, то какие преимущества и какие отрицательные моменты вы видите в личностно-ориентированном обучении дошкольников?» или такой вопрос: «Представьте, что вы ребёнок старшего дошкольного возраста. Что для вас более значимо: хорошая оценка результата вашей деятельности на занятиях или предоставление возможности самостоятельно играть в группе?». После того, как было задано несколько вопросов, а студенты другой группы ответили на них, каждая группа осуществляла рефлексию своей деятельности. Студенты отмечали количество и глубину заданных вопросов, а также полноту и правильность ответов на них. Затем группы менялись ролями, то есть студенты, которые задавали вопросы, теперь отвечали на них. В процессе ролевой игры «Вопрос – ответ» студенты во время обсуждения руководствовались личностными ценностными приоритетами.

Игра «Философский стол» – это коллективная интеллектуальная работа по отысканию социального значения и личностного смысла профессионально-педагогической деятельности. Содержанием «философского стола» была тема «Аксиологическая функция современного образования». Названная тема способствовала развитию умений обнаруживать объективные закономерности общественных процессов, научно мыслить. Предметом обсуждения стали понятия «цена и ценность», «ценности – антиценности», «добро – зло», «свобода – необходимость». Эти понятия логически связаны, поэтому направляли движение коллективной мысли. Студенты сидели по кругу, имитируя «круглый стол», где все – равные участники беседы. Для стимулирования активности было определено три группы: философы выдвигали суждения; оппоненты критиковали предлагаемые решения; рефери следили за этическими правилами игры. Философские размышления помогали студентам проявлять свое отношение к данной проблеме.

Игра «Разброс мнений» – это цепь организованных поочередных высказываний студентами суждений по теме «Аксиосфера современного пе-



дагога». Суждения были самими разными, неожиданными как по форме, так и по содержанию. Методическим ключом служил многочисленный набор карточек с недописанными фразами ценностного характера. Их прочтение и произнесение вслух студентами инициировало их мышление, провоцируя на высказывание, которое рождалось тут же, в момент чтения и произнесения. Перечислим вероятностные формы первоначальных инициирующих мыслительную активность студентов недописанных фраз: «Мне кажется, что в этом вопросе главным является...»; «Ежедневно с данной проблемой сталкивается воспитатель когда...»; «Будь я заведующей учреждения дошкольного образования, я бы подумала о необходимости...» и т.д. Педагогическая трудность заключалась в создании благоприятного психологического климата в группе, чтобы каждый студент был психологически свободен, и мнение каждого воспринималось как предмет интереса. Для успешности игры мнения каждого принималось как самооценność, не подлежащая оценке «правильно – неправильно».

Игра «Разброс мнений» – оперативная и гибкая форма организации группового дела, удобная для обсуждения конфликтных ситуаций, оценки происходящего, поведения итогов после завершения дела. Студенты в процессе игры проявляли свою личностную позицию.

Таким образом, дискуссии и ролевые игры, актуализирующие ценностное отношение, явились эффективным условием эмоционального воздействия на личность студентов, что способствовало формированию у них ценностных ориентаций как системы устойчивых отношений в форме фиксированных установок на ценности духовной культуры общества и образования.

УДК 378

О. М. Кравцова, М. И. Мазовко (Минск)

## ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ XXI в.

**Аннотация.** Кризисная ситуация в стране и мире вынуждает особое внимание при подготовке педагогов учреждений дошкольного образования уделять работе с детьми и семьями, находящимися в социально опасном положении, методам по их выявлению, помощи и защите их прав и интересов.

**Summary.** The crisis situation in the country and the world forces to devote special attention to work with children and families, which were in socially dangerous situation, methods for their detection, help and protection their rights and interests in the preparation of educators of pre-school education.

Кризисная ситуация, наблюдающаяся во многих сферах жизни во всем мире, динамизм социальных процессов, происходящих в современном обществе, кризис семьи в Республике Беларусь, приводят к увеличению числа детей и подростков, находящихся в социально опасном положении. Непрерывный рост несовершеннолетних детей группы риска ставит перед обществом и педагогами одной из главных задачу по выявлению и изучению причин, мотивов и обстоятельств, профилактике и защите детей дошкольного возраста.

Профилактическая работа предполагает обеспечение сохранности жизни детей, их безопасности, правовую защиту из прав и интересов, оказание им своевременной помощи. Именно педагоги учреждений дошкольного образования, их психолого–педагогические службы способны распознать, заметить и выявить детей, находящихся в социально опасном положении, предотвратить необратимые процессы в их социализации; кроме этого, в сотрудничестве с другими ведомствами и учреждениями возможно осуществить более квалифицированную и действенную помощь семьям детей, правовую поддержку.

Будущих педагогов учреждений дошкольного образования на лекциях и практических занятиях по социальной педагогике в БГПУ имени Максима Танка готовят к выявлению и оказанию помощи детям, находящимся в социально опасном положении.

В настоящее время обострилась проблема повышения качества дошкольного образования, приведение его в соответствие с растущими требованиями заказчиков, т.е. семьи, школы, общества в целом. Управление качеством дошкольного образования имеет свою специфику; оно начинается с планирования и организации охранных, оздоровительных функций, обеспечения полноценного питания, ухода за малышом, медицинского обслуживания, как основы качественного физического и духовного развития ребенка. Не менее важна также функция управления развитием ребенка, которое осуществляется через систему разнообразных занятий воспитательного характера. На качество дошкольного образования влияет специфическое обучение детей умениям и навыкам личной гигиены и самостоятельного одевания. Проблема качества дошкольного образования связана с интеллектуальным, нравственным, эстетическим развитием ребенка. В последнее время многие дошкольные учреждения переживают трудный период преобразований, связанный с освоением нетрадиционных, инновационных программ и развивающих педагогических технологий. И это также надо учитывать.

Важно, что в Республике Беларусь создана основа для организации работы с детьми, находящимися в социально опасном положении. Кодекс Республики Беларусь о браке и семье определяет понятие «ненадлежащее

воспитание и содержание детей», т.е. когда не обеспечиваются права и законные интересы ребенка. Декрет Президента Республики Беларусь № 18 «О дополнительных мерах по государственной защите детей в неблагополучных семьях» (2006 г.) отражает систему работы по защите прав и законных интересов детей, способствует повышению ответственности родителей за их воспитание. Закон Республики Беларусь «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» (2003 г.) дает определения таких понятий, как безнадзорность, несовершеннолетний, а также семья, находящиеся в социально опасном положении, профилактика безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних. Позже (2007 г.) была принята Инструкция о порядке выявления несовершеннолетних, нуждающихся в государственной защите, которая определила основные направления деятельности государственных органов по выявлению детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, а также несовершеннолетних, находящимися в социально опасном положении. Кроме этого Министерством образования были разработаны Методические рекомендации о деятельности социально-педагогической и психологической службы всех учреждений образования.

Студентов знакомят со всей системой государственных документов и инструкций, которые определяют критерии и показатели социально опасного положения несовершеннолетнего, моделью работы по защите детей и ее компонентами.

Особое внимание при подготовке студентов факультета дошкольного образования обращают на специфику работы с семьей, помощь в стрессовых и кризисных ситуациях в семье, на разные формы и методы работы, консультирование, информационно-просветительскую работу, ролевые игры, решение проблемных ситуаций и др.

На разнообразных педагогических и методических практиках, которые проходят в учреждениях дошкольного образования, студенты стараются осуществить и применить на практике все знания и навыки социальной педагогики, учатся изучать и наблюдать за детьми дошкольного возраста, выявлять и решать проблемы, анализировать и осуществлять социально-педагогическую и защитно-правовую деятельность.

Будущие педагоги учреждения дошкольного образования учатся на практике реализовывать следующие функции:

- воспитательную, которая обеспечивает процесс социального воспитания, целенаправленного педагогического воздействия на поведение и деятельность детей;
- организаторскую, которая предполагает организацию социально значимой деятельности, досуга детей, оздоровление;

- социально-терапевтическую, которая включает предупредительно-профилактическую помощь и защиту личности ребенка;
- охранно-защитную, т.е. осуществление защиты интересов и прав ребенка и семьи;
- коммуникативную, которая предполагает развитие контактов и взаимодействий со сверстниками и социумом;
- диагностическую, т.е. изучение особенностей личности ребенка, его интересов и потребностей и т.п. [1, с. 200].

Таким образом, дисциплина «Социальная педагогика» имеет огромное значение в процессе становления будущего педагога учреждения дошкольного образования. Опираясь на важнейшие законы, документы и инструкции Республики Беларусь, педагоги факультета дошкольного образования БГПУ имени Максима Танка г. Минска развивают у студентов знания, умения и навыки по выявлению детей, находящихся в социально опасном положении, оказании им необходимой помощи и защиты их законных прав и интересов, содействию в их социализации.

### Литература

1. Словарь социального педагога и социального работника / под ред. И.И. Калачевой, Я.Л. Коломинского, А.И. Левко. – 2-е изд. – Минск : БелЭн, 2003. – 256 с.

УДК 364.4: 179.2

И. Л. Лукашкова (Могилев)

## АКТУАЛЬНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ СЕМЕЙНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В РАБОТЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Аннотация.** В статье представлена сущность основных положений семейно-ориентированного подхода и раскрыты преимущества его применения специалистами дошкольного образования в работе с неблагополучными семьями.

**Summary.** The article presents the essence of the main provisions of the family-centered approach and reveals the benefits of the use of specialists of preschool education in the work with troubled families.

Право жить и воспитываться в семье закрепленное в ст. 7 Конвенции о правах ребенка является одним из основополагающих прав ребенка, поскольку воспитание в семье имеет чрезвычайно важное значение для его физического и нравственного становления [1]. В процессе воспитания ребенка принимают участие, как правило, все взрослые члены семьи, однако ответственность за воспитание детей возлагается на его родителей.

Именно родители помогают ребенку стать полноценным членом общества, передают жизненный опыт, воспитывают и оказывают воздействие на формирование его характера, влияют на уровень его образования и на все его последующее развитие. Однако не всегда внутрисемейная среда является стабильной и безопасной для ребенка.

Несмотря на статистические данные, свидетельствующие о сокращении численности семей, находящихся в социально опасном положении, выявление случаев ненадлежащего выполнения родителями своих обязанностей по воспитанию и содержанию детей указывает на наличие семейного неблагополучия. Т.И. Шульга полагает, что главной характеристикой неблагополучной семьи является отсутствие любви к ребенку, заботы о нем, удовлетворения его нужд, защиты его прав и законных интересов [2]. Схожей позиции придерживается М.И. Буянов, рассматривающий семейное неблагополучие как создание неблагоприятных условий для развития ребенка, которые негативно воздействуют на личность ребенка, усугубляют его отрицательное эмоционально-психическое состояние [3]. Наиболее уязвимы, в плане негативного влияния семейного неблагополучия, дети раннего и дошкольного возраста, что обусловлено их физической, психической и социальной незрелостью, а также зависимым положением по отношению к взрослым. Обстоятельства семейного неблагополучия и весь спектр психолого-педагогических последствий его воздействия на ребенка актуализирует необходимость подготовки специалистов дошкольного образования к работе с неблагополучными семьями.

В настоящее время специалистами учреждений дошкольного образования (заведующим, заместителем заведующего по основной деятельности, педагогом-психологом, воспитателями) в рамках воспитательно-профилактической деятельности осуществляется работа с неблагополучными семьями и детьми, находящимися в социально опасном положении. Согласно разработанным и утвержденным нормативным правовым и инструктивно-методическим документам, данная работа специалистов дошкольного учреждения предполагает не только выявление неблагополучия детей, факторов угрожающих здоровью и жизни воспитанников, но и участие во всестороннем анализе положения ребенка и семьи, в определении вида помощи по реабилитации семьи. Очевидно, что результативность деятельности в данной области, во многом определяется содержанием подходов, на основе которых специалистами реализуется модель социально-педагогической помощи неблагополучным семьям.

На наш взгляд, применение модели социально-педагогической помощи семьям и детям, оказавшимся в социально опасном положении, на основе семейно-ориентированного подхода позволит обеспечить безопасное проживание ребенка в семье, поддержку и развитие ее внутренних ресурсов. Специ-

фика деятельности в рамках семейно-ориентированного подхода заключается в признании недостаточности воздействия исключительно на ребенка, она предусматривает активное вовлечение семьи в программу помощи ребенку. В семейно-ориентированной работе значимость социально-педагогической помощи ребенку и социально-педагогической помощи семье равноценны.

Семейно-ориентированный подход является авторской концепцией американских ученых Джудит С. Райкус и Рональда Хьюза, разработанной на основе многолетней исследовательской и практической работы в сфере защиты детства [4]. Направленность и содержание работы с неблагополучными семьями и детьми, находящимися в социально опасном положении, на основе семейно-ориентированного подхода определяется базовыми идеями:

- права родителей условны;
- права детей абсолютны;
- презумпция родительских прав (понимание того, что родители стремятся действовать в наилучших интересах детей, если в этой связи возникают какие-либо сомнения, они разрешаются в пользу родителей);
- целостность семьи;
- право семьи на самоопределение;
- уважение уникальности каждой личности;
- уважение права членов семьи на то, чтобы жить в соответствии с ценностями, стандартами и понятиями, которые соответствуют их «корням», их культурному наследию.

Сущность семейно-ориентированного подхода раскрывается и конкретизируется его основными принципами. Они представляют собой следующие исходные положения:

- 1) приоритет интересов ребенка – жить в безопасной стабильной биологической семье;
  - 2) размещение ребенка вне биологической семьи приемлемо только в случае невозможности защитить его в этой семье;
  - 3) травмы от жестокого обращения с ребенком и от разлучения с семьей равноценны;
  - 4) укрепление семьи одновременно означает защиту ребенка от риска жестокого обращения с ним;
  - 5) в случаях неудовлетворения основных жизненных потребностей детей и жестокого обращения большинство родителей не хотят нанести вред своим детям;
  - 6) большинство семей могут развиваться;
  - 7) приоритет необходимо отдавать работе с семьей «на ее территории».
- Достоинством семейно-ориентированного подхода является наличие в нем четко разработанного алгоритма действий специалистов по проведению

социального расследования; вовлечению семьи в совместную деятельность и мобилизацию ее ресурсов; оказанию помощи детям в ситуациях переживания разлуки с родителями и подготовке семьи к воссоединению [5]. Следовательно, подготовка специалистов дошкольного образования к работе с неблагополучными семьями на основе семейно-ориентированного подхода позволит им овладеть эффективными механизмами комплексной помощи ребенку посредством мобилизации семейных, общественных и государственных ресурсов.

Таким образом, работа специалистов в рамках семейно-ориентированного подхода направлена на укрепление семьи, сохранение ее для ребенка. В основе семейно-ориентированного подхода заложена идея признания абсолютного права ребенка на жизнь в безопасной и постоянной семье, которая обеспечивает ему необходимое воспитание и уход, защищает от жестокого обращения и пренебрежения нуждами. Только в случае приоритетной и плотной поддержки специалистами, прежде всего, родной семьи, попавшей в трудную жизненную ситуацию, дети в большинстве случаев не лишатся родной семейной и материнской заботы.

### **Литература**

1. Конвенция о правах ребенка: совершено Нью-Йорк, 20 сентября 1989 г. // Консультант Плюс : Беларусь. Технология 3000 [Электронный ресурс] / ООО «ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2012.
2. Шульга, Т.И. Работа с неблагополучной семьей : учеб. пособие / Т.И. Шульга. – М. : Дрофа, 2005. – 254.
3. Буянов, М.И. Ребенок из неблагополучной семьи : Записки детского психиатра / М.И. Буянов. – М. : Просвещение, 1988. – 207 с.
4. Райкус, Дж. Социально-психологическая помощь семьям и детям групп риска: Практическое пособие. Том 1. Концептуальные основы социальной работы с детьми. – М. : Национальный фонд защиты детей от жестокого обращения, 2008. – 288 с.
5. Бай, Е.А. Семейно-ориентированный подход как инновационная модель работы социальных служб с семьей / Е.А. Бай // Традиции и инновации в социальной работе : сб. материалов Республиканской науч.-практ. конф., Брест, 15 марта 2014 г. / Брест. гос. ун-т имени А.С. Пушкина ; редкол.: Е.А. Бай, Н.А. Леонюк, Л.А. Силук. – Брест : БрГУ, 2015. – С. 6–11.

УДК 378.091:373.211.24

И. И. Лусто (Могилев)

## **СИСТЕМА ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация.** В статье рассматривается модель организации практической подготовки будущих специалистов системы дошкольного образования, раскрывается содержание и организация работы структурных компонентов модели

**Summary.** The article considers the model of organization of practical training of future specialists of pre-school education and reveals the content and organization of the structural components of the model

Концепция дошкольного образования предполагает рост запросов и требований к работникам социальной психолого-педагогической сферы деятельности, к уровню теоретической и практической подготовки будущих специалистов системы дошкольного образования.

В технологии вузовского обучения ведущим направлением является практическая подготовка студентов.

Педагогическая практика – это действенное средство совершенствования теоретических знаний студентов, подготовки к самостоятельным педагогическим действиям, поступкам, к решению сложных профессиональных проблем, а также формирования у них специальных умений и навыков, интереса и потребности к самостоятельной творческой деятельности к избранной профессии.

Профессиональная подготовка студентов должна опираться на единство обучающих технологий, реализуемых в аудиторных условиях, и технологий, осуществить которые можно только в условиях действующих учреждений образования и социальной сферы.

Модель организации практической подготовки студентов на факультете педагогики и психологии детства состоит из пяти основных компонентов: целевой, правовой, программно-методический, организационный и итоговый.

*Целевой компонент* модели включает в себя определение целей и задач практической подготовки студентов.

Главная цель практик – совершенствовать профессиональную подготовку студентов на основе их непрерывного участия в деятельности учреждений социальной психолого-педагогической сферы, формировать у будущих специалистов комплекс знаний, умений и навыков, необходимых для успешной и эффективной профессиональной деятельности.

Студенты в процессе обучения проходят разные виды практик, в ходе которых решаются следующие задачи:

- Углубление, закрепление и практическое применение знаний, полученных студентами при изучении педагогики, психологии, частных методик.
- Осуществление профессиональной подготовки студентов через приобщение к будущей профессии и формирование специальных педагогических умений и навыков работы с детьми, родителями, педагогическими кадрами.
- Овладение студентами содержанием, формами и методами воспитательно-образовательной работы с детьми, родителями, педагогическим коллективом.
- Приобщение студентов к научно-исследовательской работе; овладение различными формами и методами ее ведения; внедрение результатов



научных исследований в практику работы воспитательно-образовательных учреждений.

- Освоение студентами отдельных методик диагностического обследования уровня развития детей, ведение на основе полученных результатов коррекционной и развивающей работы с ними.

В *правовой компонент* модели входит разработка, подготовка и организация правового обеспечения практик. Создание правового обеспечения практической подготовки дает возможность конструктивно решать вопросы выхода студентов на практику в воспитательно-образовательные учреждения города Могилева и Могилевской области.

В содержание данного вида деятельности входит: установление деловых и личностных контактов с государственными структурами управления социальной психолого-педагогической сферы; разработка на уровне юридических служб проектов соглашений, договоров о сотрудничестве; заключение договоров о сотрудничестве с рядом учреждений образования.

*Организационный компонент* модели представлен системой руководства и контроля практической подготовки студентов.

Руководство практической подготовкой осуществляет руководитель практик факультета, руководители практик на кафедрах и групповые методисты. Каждый субъект руководства имеет свою систему работы и сферу контроля.

Руководитель практик факультета отвечает за организацию и осуществление непрерывной практической подготовки будущих специалистов, сотрудничает с руководителями учреждений, собирает и анализирует предложения и замечания со стороны руководителей, контролирует весь процесс практической подготовки студентов; организует конференции по проблематике практики; взаимодействует с преподавателями кафедры, консультирует студентов по проблемам, возникающим в ходе практики.

Руководитель практики на кафедре отвечает за организацию и осуществление определенного вида практики по данной специальности, ведет текущий контроль процесса прохождения практики, устраняет возникающие проблемы и разногласия.

Групповые методисты выполняют ведущую функцию в организации, проведении и контроле практики с закрепленными за ним студентами.

Созданная система руководства позволяет четко осуществлять организацию практик, выявлять и решать вопросы, связанные с организацией и проведением непрерывной практической подготовки студентов.

Содержание работы в рамках организационного компонента включает:

- составление графика прохождения практик в соответствии с учебным планом и с учетом организационных возможностей базовых учреждений

(график составляется и заверяется в начале учебного года, информация о порядке и плане прохождения практик доводится до базовых учреждений);

- подбор базовых учреждений для прохождения практик (базовые учреждения подбираются в соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта, целями, задачами и содержанием разных видов практик, а также с учетом кадрового состава специалистов данных учреждений);

- организация и проведение медицинского осмотра студентов в целях получения допуска к прохождению ряда практик;

- подготовка и проведение установочных конференций по практикам.

Выполнение в полном объеме всех видов работ, включенных в организационный компонент, позволяет быстро и четко и организованно решать вопросы подготовки студентов и базовых учреждений к проведению разных видов практик.

В рамках *программно-методического компонента* модели практической подготовки студентов осуществляются следующие виды работ:

1. Разработка программ практик в соответствии с образовательным стандартом, в которых раскрываются образовательные цели, задачи, требования к профессиональным знаниям и умениям студента, организация и содержание разных видов практик, указана отчетная документация.

В зависимости от вида практики предлагаются определенные задания, включающие разнообразные виды работ, способствующие активизации деятельности студентов, закреплению и практическому применению теоретических знаний и рекомендации по их выполнению.

В целях совершенствования практической подготовки студентов издаются методические материалы по содержанию и организации практик, дневники по практикам.

2. Проведение организационно-методической работы с групповыми методистами, студентами и сотрудниками базовых учреждений в период подготовки и прохождения практик.

Руководители практики в рамках установочных конференций, групповых и индивидуальных консультаций конкретизируют вопросы содержания и организации практики, определяют единые требования к процессу прохождения практики, критериям оценки уровня знаний и компетенций по итогам практики, оказывают организационную и методическую помощь в реализации плана практики; направляют студентов в выборе тем индивидуальных заданий в соответствии с их склонностями и научно-методическими интересами, совместно с сотрудниками баз практики анализируют деятельность студента и подводят итоги прохождения практики.

Реализация всех видов работ, включенных в программно-методический компонент, позволяет в полном объеме и качественно выполнять программу каждого вида практики.

*Итоговый компонент* системы практической подготовки студентов включает следующие виды работы:

1. Организационно-методическая работа с отчетной документацией студентов по практикам.

2. Разработка критериев для оценки уровня знаний и компетенций по итогам практик.

3. Подготовка и проведение итоговых конференций по практике, в ходе которых студенты готовят отчеты о практике, выступления, в которых отражается выполненная работа за период практики и личностное отношение к ее результатам, оформляют выставки методических материалов, стенгазеты, фото- и видеоматериалы по практике, высказывают свои пожелания по улучшению организации и проведения практики.

4. Оформление зачетной документации по результатам практик (ведомостей и зачетов).

5. Оформление документации по оплате практик.

6. Составление отчета по итогам прохождения практики, в котором оценивается роль и работа учреждения в осуществлении практической подготовки студентов, организационно-методическая работа преподавателей, практическая работа студентов и отзывы о ее качестве со стороны сотрудников учреждения. Руководитель практики делает выводы об эффективности системы организации практики и ее результатах, вносит по необходимости корректировки в процесс организации и содержания практики.

Осуществление всех видов работ, включенных в итоговый компонент, позволяет четко проанализировать работу студентов на практике, включая все успехи, относительные неудачи и реальные проблемы. Оценить роль и значение всех участников процесса практической подготовки, обобщить опыт организационно-методической работы в ходе практики.

Представленная система практической подготовки студентов на факультете педагогики и психологии детства дает возможность эффективно и организованно осуществлять процесс практической подготовки будущих специалистов системы дошкольного образования.

УДК 378.147

О. Л. Марачковская (Тирасполь)

## **ПРОБЛЕМА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЕ**

**Аннотация.** В статье раскрывается проблема подготовки кадров к педагогической работе. Автор считает, что в процессе становления специалиста за годы обучения в вузе

должны развиваться профессионально значимые возможности и качества личности, которые являются основой готовности к работе. Предлагается уделять больше внимания внеаудиторной работе в вузе.

**Summary.** The article reveals the problem of training in pedagogical work. The author believes that in the process of becoming a specialist in the years of study at the university must develop meaningful professional and personal qualities that form the basis of willingness to work. It is proposed to pay more attention to extracurricular work at the university

Повышение роли человеческого фактора в создании конкурентоспособной и динамичной экономики, основанной на знаниях и творческом стиле деятельности, актуализирует проблему качественного высшего образования. Оно призвано выполнить социальный заказ по подготовке специалистов, способных творчески трудиться в избранной профессиональной сфере. Все мировое сообщество объединяет усилия для реформирования образовательной системы и создания условий, обеспечивающих оптимальное решение проблемы подготовки современных специалистов.

Проблема педагогической культуры будущих педагогов наиболее актуальна сегодня и требует своего решения с позиции рассмотрения ее как важной составляющей профессионализма выпускников университета.

Развитие профессионализма будущих педагогов рассматривали многие ученые (И.А. Ильина, Н.А. Бердяева, И.С. Якиманская, В.А. Сластенин, Н.А. Кузьмина, Е.А. Климова, Л.М. Митина, А.М. Маркова, Е.Ф. Зеер). Все они определяют профессионализм как совокупность личностных характеристик человека, необходимых для успешного выполнения педагогической деятельности. Близкое к нему комплексное свойство «профессиональная компетентность» отражает единство теоретической и практической готовности педагога к осуществлению деятельности и характеризует его профессионализм.

Особого внимания требует личностный аспект педагога-профессионала, а именно умение действовать в неожиданных, динамичных ситуациях, применяя различные способы поведения.

Изучение данной проблемы востребовано подготовкой высококвалифицированного педагога и практикой работы педагогов. Культуру поведения подрастающего поколения можно воспитывать только культурой поведения педагога. Анализ педагогической практики позволяет говорить о том, что от умения педагога находить выход из проблемной ситуации, правильно расценивать движение души ребенка во многом зависит характер взаимоотношений, социальный климат, эмоциональный и психологический комфорт в системе «педагог – ребенок».

Многочисленные исследования показали, что большинство начинающих педагогов, выпускников вуза, сталкиваются с проблемой ригидности поведения, неспособности разрешать проблемные ситуации, неумении отказываться от стереотипности поведения. Объяснить это можно тем, что в вузовском процессе все еще не в достаточной мере реализуется личностно-деятельностный подход, предусматривающий формирование ценностного отношения к педагогическому труду. Недооценка процессуальной стороны в профессиональной подготовке приводит к тому, что студенты знают, но применить полученные знания не могут. Они не имеют компетентного представления о сущности профессионально-педагогического труда. Выпускник должен быть готов после окончания вуза решать те задачи, которые возникают в практической деятельности, профессионально действовать в нестандартных ситуациях.

Поскольку педагогическая деятельность современного педагога осуществляется в условиях динамичных, неожиданных, неоднозначных и полифункциональных ситуаций, он сталкивается с проблемами, связанными с противоречием между необходимостью мыслить и действовать по-новому и недостаточной сформированностью определенных личностных структур. В последнее время в подготовке будущих педагогов все больше внимания уделяется его личности, интеллектуальной, духовной, эмоциональной и поведенческой сферам [2].

Задача высшей школы состоит в том, чтобы научить будущих педагогов видеть в будущем воспитаннике, ученике человека его творческую индивидуальность, личность, т.е. вооружить его методикой предвидения вектора самобытного движения, саморазвития его природных задатков к самовыражению, самовосприятию.

Л.В. Кондрашова, говоря о формировании профессионализма будущих специалистов, настаивала на целостном, комплексном подходе к профессиональной подготовке студентов высшей школы, сущность которого заключается в психологическом и моральном развитии специалиста. Профессор считает, что педагогический профессионализм содержит не только набор профессиональных качеств, которые отвечают требованиям педагогического ремесла, но и предполагает необходимыми способами, обеспечивающими педагогическое влияние на воспитанника, взаимодействие и сотворчество с ним. А для того, чтобы в профессиональной деятельности педагог активно сотрудничал со своими воспитанниками, он должен мобилизовать интеллект, волю, моральные усилия, организаторские способности. Справедливо утверждение исследователя о том, что в процессе становления специалиста за годы обучения в вузе должны развиваться профессионально значимые возможности и качества личности, которые являются основой готовности к работе [3].

В последнее время все больше внимание ученых акцентируется на организации такой работы в вузе, чтобы наряду с теоретическими знаниями студенты в полной мере получали и практический опыт. На наш взгляд, большую роль играет внеаудиторная воспитательная работа, которая в тесной взаимосвязи с аудиторными занятиями, различными видами педагогической практики ставит студента в условия, моделирующие их самостоятельную педагогическую деятельность. Анализ научной литературы по проблеме исследования показал, что внеаудиторная работа – это совокупность различных форм и методов воспитательного воздействия на студентов в целях становления их профессионально-педагогического мировоззрения, профессионально важных свойств и черт характера, педагогических умений и навыков, потребности и способности к творческому педагогическому труду, нестандартного профессионального поведения. Правильно организованная внеаудиторная работа с учетом профессиональных интересов, возможностей, склонностей и желаний студентов положительно влияет на профессиональный рост будущего специалиста [1].

Традиционные формы и методы организации внеаудиторной работы не всегда могут дать позитивные результаты и обеспечить формирование самостоятельности и свободы действий для каждого участника воспитательного процесса. Поэтому мы считаем, что целесообразнее использовать нестандартные формы, активные методы и средства проведения внеаудиторных занятий: тематические беседы, конкурсы, диспуты, дебаты, деловые и ролевые игры и т.д. Эти формы внеаудиторной работы позволяют акцентировать внимание студентов на главном и интересном в профессиональном плане материале, решать проблемы, которые сейчас беспокоят общество. Использование активных методов (тренинги, решение конкретных проблемных ситуаций (case-method), метод моделирования профессиональных ситуаций, метод проигрывания ролевых ситуаций, педагогические и психологические зарисовки, метод педагогической игры) активизируют не только информационную, но и процессуальную сторону воспитания, обеспечивают непосредственное участие студентов в воспитательном процессе. Игровые формы и имитации стимулируют активность их действий, развивают профессиональный интерес и обогащают опыт практической деятельности, профессиональной направленности [4].

Внеаудиторная работа обладает большими возможностями и в плане активизации жизненной позиции молодых специалистов. В процессе внеаудиторных мероприятий студенты включаются в широкий круг социальных отношений, получают новую информацию, приобретают реальный опыт, развивают и закрепляют умения и навыки, учатся творчески подходить к решению профессионально-педагогических проблем. Нужно всемерно по-

ощрять стремление студентов к поиску новых форм работы, к творческому началу в их деятельности, что, несомненно, позитивно сказывается на формировании гибкости их профессионального поведения.

Ориентация на личность студента, его возможности и способности, включение каждого из них в активную деятельность в соответствии с индивидуальным опытом и позитивным отношением к внеаудиторной работе укрепляет психическую выносливость и устойчивость, поведенческую гибкость, позволяет в будущем избавиться от таких отрицательных явлений в работе педагога, как робость, стереотипность поведения, неуверенность в своих возможностях и способностях, служащих нередко причиной возникновения психологического барьера на начальном этапе самостоятельной профессиональной деятельности. Внеаудиторная работа должна стать важной составляющей профессиональной подготовки будущих педагогов.

В ходе изучения различных аспектов внеаудиторной работы в высшей школе мы пришли к выводу, что при правильной ее организации обозначается множество задач, решение которых обеспечивает результативность профессионального воспитания студентов. Внеаудиторная деятельность обладает возможностью для развития у педагогов мобильности, умения прогнозировать поведение участников мероприятия, педагогического сопереживания. Именно внеаудиторная работа позволяет студентам отрабатывать элементы педагогической техники [3].

В контексте нашего исследования мы определили, что внеаудиторная работа является важным способом решения проблемы совершенствования подготовки будущих педагогов к педагогической работе. Студенты на внеаудиторных мероприятиях развивают способность критически мыслить, творчески воспринимать предлагаемую информацию, находить нестандартные решения, предвидеть характер действий и ход их изменений. Внеаудиторная работа служит дополнительным источником времени, позволяющим более целенаправленно и результативно решать задачи профессионального воспитания будущих специалистов в условиях вуза.

Создание необходимых условий для подготовки будущего специалиста с достаточным и высоким уровнем профессионализма, развития творческого потенциала его личности невозможно без изменения подходов к организации обучения.

Главное в обучении современных педагогов – это создание условий для повышения уровня их готовности к конкретной профессиональной деятельности, формирование у них способности к постановке социально значимых педагогических проблем, вытекающих из реальных профессионально-педагогических ситуаций.

## Литература

1. Боднар, В.В. Формирование культуры педагогического труда студентов во внеаудиторной деятельности: педагогика высшей школы [Текст]: учебно-методическое пособие / В.В. Боднар. – Тирасполь : БИО ПГУ, 2001. – 91 с.
2. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина – М. : Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998. – 109 с.
3. Кондрашова, Л.В. Процесс обучения в высшей школе : учебное пособие / Л.В. Кондрашова. – Кривой Рог : КГПУ, 2007. – 318 с.
4. Кондрашова, Л.В. Внеаудиторная работа по педагогике в педагогическом институте / Л.В. Кондрашова. – Киев ; Одесса : Выща шк. Головное изд-во, 1988. – 160 с.

УДК 808.2:378.147

А. И. Маслова (Тирасполь)

### НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «КОММУНИКАТИВНАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА» СТУДЕНТАМ-БАКАЛАВРАМ

**Аннотация.** Статья посвящена актуальной проблеме преподавания дисциплины «Коммуникативная культура педагога» студентам-бакалаврам. Выявлены предмет, цель и задачи курса, представлены его разделы, типы упражнений, направленные на совершенствование коммуникативной компетенции будущих педагогов.

**Summary.** The article is considers with the teaching of communicative culture of the teacher to the students. Tasks, a specific goal of the subject, types of exercises, aimed at improving the communicative competence of the future teachers.

Проблема филологического образования будущих специалистов дошкольного образования волновала и волнует филологов во все времена. Об этом неоднократно писали такие видные ученые, как Ф.И. Буслаев, А.М. Пешковский, А.В. Печурев, Н.С. Рождественский, Т.Г. Рамзаева, М.Р. Львов, Ш. Амонашвили и др. Одна из важных задач лингвистических дисциплин – подготовка будущего специалиста к педагогическому общению, совершенствование его коммуникативной компетенции.

Основные аспекты профессиональной подготовки – достижение целей обучения, успешное решение разнообразных учебно-методических и воспитательных задач – возможны лишь в том случае, если педагог знает специфику педагогического общения, владеет профессиональной речью, нормами речевого поведения, которые обеспечивают результативность и эффективность деятельности педагога. «Говорить и писать как учитель» для педагога одновременно означает утвердить себя как личность в данной социальной среде, а самое главное, на наш взгляд, обеспечить себе как в профессиональном, так и в межличностном плане равноправный контакт



во взаимодействии с партнерами [1, с. 4]. Сфера обучения и воспитания является сферой повышенной речевой ответственности, так как слово (речь) становится важнейшим инструментом деятельности педагога, главным средством реализации всех задач собственно методического и дидактического характера.

Владение навыками общения в определенном профессиональном коллективе, умение создавать и интерпретировать профессионально значимые высказывания (тексты) предполагает коммуникативную компетентность будущего педагога, формирование которой – одна из важнейших задач, стоящих перед высшей школой.

На факультете педагогики и психологии вуза реализация этих задач осуществляется в ходе преподавания лингвистических дисциплин. Важное место в данной системе занимает курс «Коммуникативная культура педагога». Данная дисциплина введена в учебный план студентов-бакалавров в соответствии с требованиями ФГОС-3 и логически связана с курсами «Культура речи», «Педагогическая риторика», «Русский язык».

Предмет курса – коммуникативная культура педагога – совокупность норм, правил, регулирующих процесс общения педагога.

Цель дисциплины – способствовать совершенствованию коммуникативной компетенции будущих педагогов, помочь им овладеть профессиональной речью и культурой речи как важнейшим инструментом профессиональной деятельности педагога.

В соответствии с целью в ходе изучения дисциплины решаются следующие задачи.

1. Дать студентам необходимые знания о речи и общении, речевой деятельности, их видах; о культуре речевой деятельности педагога и ее нормах.
2. Совершенствовать устную и письменную речь будущих педагогов, научить их активизировать речь детей и свою собственную речь.
3. Подготовить студентов к созданию профессионально значимых для педагога жанров устной и письменной речи.
4. Углубить навыки научного исследования.

В результате освоения данной дисциплины формируются следующие компетенции:

- овладение коммуникативно-речевыми умениями;
- овладение умением решать коммуникативные и речевые задачи в различных ситуациях общения;
- овладение опытом анализа и создания профессионально-значимых типов высказываний;
- развитие творчески активной речевой личности, умеющей применять полученные знания в разных ситуациях педагогического общения.

Изучение данной дисциплины на факультете педагогики и психологии связано с определенными трудностями. Во-первых, это новый для студентов теоретический материал, трудный для восприятия, наличие в нем многих новых терминов; во-вторых, ограниченность во времени, отводимого на его изучение (24 ч.).

Изучение коммуникативной культуры педагога основывается на следующих принципах:

- 1) принцип коммуникативной направленности обучения;
- 2) принцип интеграции, что предполагает в процессе преподавания подключение знаний разных наук (психологии, педагогики и др.)

Курс «Коммуникативная культура педагога» состоит из следующих основных разделов:

- 1) Речевое общение. Педагогическое общение.
- 2) Речевая деятельность педагога.
- 3) Культура речевой деятельности педагога.
- 4) Жанры устной и письменной речи педагога.

Дисциплина «Коммуникативная культура педагога» прежде всего должна вызывать у студентов размышления о сути педагогического общения, о тех нравственных ценностях, лежащих в его основе. Уже при изучении первого раздела курса на занятиях рассматриваются понятия «общение», «коммуникация» [2, с. 7], «педагогическое общение», выделяются его функции (информационно-коммуникативная; регуляционно-коммуникативная; воспитательно-коммуникативная [3, с. 11], показываются основные принципы речевой коммуникации, виды общения и их особенности.

Особое значение для совершенствования коммуникативной компетенции приобретает работа с текстом как основной единицей коммуникативно-ориентированного обучения языку и речевой деятельности.

При изучении раздела «Речевая деятельность педагога» на занятиях рассматриваются признаки текста, виды речевой деятельности, их особенности в педагогическом общении.

Материалом обучения на занятиях по коммуникативной культуре педагога являются тексты разных функциональных стилей и жанров (статьи выдающихся педагогов об образовании и воспитании, отрывки из произведений художественной литературы, фрагменты уроков, диалоги и др.). Главным принципом отбора текстов на занятиях является их коммуникативная ценность, в соответствии с которым текст можно назвать коммуникативно ценным, если он вызывает у читателей желание высказаться, если в нем отражены коммуникативные ситуации, которые могут быть использованы при организации общения на занятиях. Коммуникативная цель текста – хранить и передавать информацию, а также создавать базу для порождения новых высказываний, направить на анализ содержательной стороны текста, его информационной ценности.

Задача преподавателя – развивать коммуникативные умения студентов интерпретировать тексты разных типов, извлекать из них нужную информацию, сокращать или расширять ее, приводить свои аргументы, отвечать на поставленные вопросы и пр. Так, например, при изучении темы «Профессиональное педагогическое слушание, его виды» дается задание: проанализировать фрагмент пьесы Г. Полонского «Доживем до понедельника» с точки зрения умения учителя слушать ответ ученика, к каким способам и приемам слушания прибегает учитель, соблюдены ли им правила хорошего слушания, написать сочинение на тему «Каким учителем я себя представляю».

С целью совершенствования коммуникативной компетенции студентов на занятиях используются разные типы упражнений:

- коммуникативные, направленные на развитие умений аудирования, говорения, чтения, письма. Например; «Прочитайте названия глав в книге Ш. Амонашвили «Здравствуйте, дети!». Можно ли по названиям глав и подзаголовков определить, о чем пойдет речь в тексте? Аргументируйте свою мысль».

- ситуативно-коммуникативные, содержащие модель реальной ситуации. Например: «Представьте себе, что вы находились на трех уроках русского языка в 3 классе. Обратите внимание на то, как учителя по-разному слушают ответы учеников. Какими приемами нерелексивного слушания пользуются учителя?»

- лексические, направленные на семантизацию низкочастотной лексики текста, расширение словарного запаса студентов. Например. Дать развернутое толкование слов. Подобрать к словам синонимы. Заменить фразеологизмы словами и др.

- творческие, направленные на продуцирование письменных жанров разных сфер общения педагога: научной (педагогическая рецензия, реферат, конспект и др.); официально-деловой (характеристика ученика, приказ и др.); публицистический (интервью, статья и др.).

Практика показывает, что при условии продуманной организации занятий у студентов возникает профессиональный интерес к курсу. Главными условиями реализации цели и задач курса являются правильная методическая система работы и отбор учебного материала, способствующего как закреплению знаний, так и совершенствованию коммуникативной компетенции студентов-бакалавров.

### Литература

1. Антонова, Л.Г. Письменные жанры речи учителя / Л.Г. Антонова. – Ярославль : Яросл. гос. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского, 1998. – 114 с.
2. Гойхман, О.Я. Речевая компетенция / О.Я. Гойхман, Т.М. Надеина, – М. : ИНФРА-М, 2008. – 272 с.
3. Смелкова, З.С. Риторика: учеб. / З.С. Смелкова [и др.] ; под ред. Н.А. Ипполитовой. – М. : Проспект, 2010. – 247 с.

## СТАНОВЛЕНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОО

**Аннотация.** Статья посвящена занимающей одно из главных мест на современном этапе развития общества проблеме становления готовности будущих педагогов дошкольного образования к профессиональной деятельности. Автор отмечает последовательную структуру процесса становления готовности будущих воспитателей, анализирует Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования, обращается к понятиям «профессиональная деятельность», «профессиональная готовность».

**Summary.** The article is devoted occupying one of the main places at the modern stage of development by society to the problem of the development preparedness by future teachers of pre-school education to professional activity. The author notes consecutive structure of the process of formation readiness by future tutors, analyzes Federal state educational standards of higher professional education, addresses to the concepts of «professional activity», «professional readiness».

Реформа российской системы образования подразумевает переход к подготовке специалистов новой формации, активно вовлекающей будущих педагогов в процесс их профессионального становления. В связи с этим становление готовности к профессиональной деятельности в вузе нуждается в новой ориентации педагогического процесса, связанного с использованием новых подходов, образовательных технологий и содержания профессионального образования будущего педагога, как специально организованного процесса обучения, воспитания и развития личности будущего специалиста, направленного на его подготовку к профессиональной и гуманитарной деятельности.

Становление готовности будущего педагога дошкольного образования к профессиональной деятельности также происходит в образовательном процессе вуза, понимаемом как целостная педагогическая система подготовки кадров высшей квалификации [5, с. 21].

Организация образовательного процесса в вузе базируется на федеральном и местном законодательстве, в частности, на Федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования.

В стандарте отмечается, что бакалавр по направлению подготовки «Педагогическое образование» должен решать профессиональные задачи в области педагогической деятельности, культурно-просветительской и научно-исследовательской деятельности. Определены общекультурные, профессиональные компетенции, которыми должен обладать выпускник.

Процесс становления готовности будущего педагога дошкольного образования к профессиональной деятельности имеет определенную последовательную структуру, внутри которой можно выделить следующие компоненты: общекультурная подготовка будущего воспитателя, которую обеспечивают такие дисциплины, как философия, культурология, социология и др.; психолого-педагогическая подготовка, предполагающая формирование комплекса компетенций студентов, которую обеспечивают общая педагогика, дошкольная педагогика, этнопедагогика, этнопсихология и др.; предметно-методическая подготовка, нацеленная на формирование предметного знания в единстве с технологической стороной организации образовательного процесса в дошкольной образовательной организации; специальная узкоориентированная подготовка к воспитанию дошкольников, направленная на становление готовности будущего педагога дошкольного образования к реализации конкретного направления воспитательной практики.

В современной литературе профессиональная деятельность чаще всего определяется как вид трудовой деятельности. В ходе профессиональной деятельности под воздействием материальной и социальной среды складывается особый профессиональный тип личности с определенными ценностными ориентациями, нормами деятельности и общения, чертами характера и т.д. Содержание профессиональной деятельности работника предстает как содержание его функций, выполняемых в соответствии с разделением труда.

Для овладения профессиональной деятельностью необходимо специально учиться, овладевая комплексом специальных теоретических знаний и практических навыков, в то время как относительно простые трудовые занятия не требуют длительной профессиональной подготовки и не предъявляют высоких требований к свойствам исполнителя [2].

Совокупность профессионально обусловленных требований к педагогу учёные определяют как профессиональную готовность к педагогической деятельности, под которой понимают род трудовой деятельности, являющийся источником существования специально подготовленных в педагогических учебных заведениях людей, содержанием и целью которой является направленное создание условий для становления и преобразования личности другого человека, управление процессом его разностороннего развития педагогическими средствами [3].

С.М. Маркова, Ю.Н. Петров считают, что деятельность учреждения высшего профессионального образования должна быть направлена на решение триединой задачи – обеспечение развития системы профессионального образования, реализующей государственную политику в сфере

воспроизводства высококвалифицированных специалистов; создание необходимых условий для развития личности студента и его самореализации в профессиональной деятельности; подготовка квалифицированных специалистов с определенным набором социально-профессиональных качеств, удовлетворяющих запросы рынка труда и общества [4, с. 16].

Рассматривая вопросы подготовки педагогических кадров, С.Т. Шацкий отмечал, что «...общение студентов с педагогической действительностью, накопление первичного опыта, хотя бы и элементарного, должно стать предметом серьёзных забот для педагогической школы, если мы действительно хотим воспитать педагога для действия» [6, с. 231].

Проблема становления готовности будущих дошкольных работников занимает одно из главных мест на современном этапе развития общества. Многие исследования подтверждают, что успешное развитие ребёнка, его личностная активность, овладение различными видами деятельности, проявление гуманизма, толерантности зависит от целенаправленного руководства со стороны взрослого. Профессиональная деятельность педагога дошкольного образования направлена на создание в образовательном процессе оптимальных условий для воспитания, обучения и развития личности воспитанника. Следовательно, педагог детского сада должен быть готов к осуществлению профессиональной деятельности в современных социокультурных условиях.

Учёные выделяют ряд недостатков современной подготовки специалистов дошкольного образования. Во-первых, у молодых специалистов имеется существенное различие между теоретическими знаниями и навыками практической работы. Во-вторых, многие, получаемые студентами, представления отрывочны и не дают целостного представления о ребёнке. В-третьих, несостоятельность современного образования, состоит в том, что ориентация в педагогическом процессе на детей не даёт студентам очень важных сведений и навыков в работе со взрослыми.

Успешное овладение профессиональной деятельностью зависит, прежде всего, от понимания ее содержания. Для этого необходимо получить не только профессиональные знания, но и определенный опыт.

В. В. Абашина считает, что подготовка педагогов для дошкольного образования наиболее оптимальна в условиях многоуровневого педагогического образования, предусматривающего подготовку по направлению, последующую подготовку по специальности или магистерскую подготовку. «Данная система расширяет возможности подготовки специалиста в определенной области и обеспечивает более полный учёт его личных интересов и склонностей, возможность оптимального использования индивидуальных ресурсов... Другим перспективным направлением является внесение

изменений в содержание профессиональной подготовки будущих педагогов дошкольного образования. В настоящее время можно констатировать, что требования, предъявляемые к содержанию этой подготовки в действующих стандартах высшего профессионального образования, включают минимальные, но недостаточные в современных условиях знания, умения и навыки» [1, с. 19-20].

Таким образом, высокие требования, предъявляемые к педагогу дошкольной организации на современном этапе развития системы дошкольного образования в стране, вызывают необходимость совершенствования процесса становления готовности к профессиональной деятельности бакалавров в вузе.

### Литература

1. Абашина, В.В. Личностно ориентированная профессиональная подготовка компетентного педагога дошкольного образования в вузе / В.В. Абашина. – Сургут : РИО СурГПУ, 2008. – 174 с.
2. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – М. : Академия, 2004. – 304 с.
3. Педагогика: учебник / под ред. Л.П. Крившенко. – М. : Проспект, ТК Велби, 2006. – 418 с.
4. Петров, Ю.Н. Непрерывное управление профессиональной подготовкой студентов в вузе: монография / Ю.Н. Петров, С.М. Маркова. – Н.Новгород : ВГИПУ, 2007. – 140 с.
5. Шарипов, Ф.В. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие / Ф.В. Шарипов. – М. : Логос, 2012. – 448 с.
6. Шацкий, С.Т. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. – Т. 2: Острые вопросы педагогического образования / С.Т. Шацкий. – М. : Просвещение, 1980. – 368 с.

УДК 373.2

Т. Л. Седина, Н. А. Григорьева (Могилев)

## ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ КАЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

**Аннотация.** В статье раскрываются подходы к повышению профессиональной компетентности как главного средства управления качеством образования в учреждении дошкольного образования.

**Summary.** The article describes the approaches of improving the professional competence as the main means of education quality management in the establishment of pre-school education

В ситуации возрастающих требований семьи, общества и государства к качеству дошкольного образования актуализируется необходимость пер-

воочередного решения задач по формированию профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования.

Работа по повышению профессиональной компетентности является главным средством управления качеством образования в учреждении дошкольного образования. Она должна превратиться в процесс непрерывного развития человеческой личности, ее способности выносить суждения и предпринимать различные действия, обеспечить педагогу понимание самого себя, содействовать выполнению социальной роли в процессе трудовой деятельности.

Современный педагог должен уметь мыслить и действовать сообразно современным нормам профессиональной педагогической деятельности, обладать способностью концептуального мировоззрения и гуманистическими ценностными установками, иметь рефлексивно-аналитические, креативные, проектно-технологические, организаторские, коммуникативные и исследовательские способности.

В научной литературе существуют различные подходы к определению понятия, структуры, содержания и способов формирования компетентностей. Профессиональная компетентность по А.К. Марковой это «индивидуальная характеристика степени соответствия требованиям профессии, психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции» [3, с. 25].

Она выделяет следующие виды профессиональной компетентности: специальную (собственно профессиональное владение техниками, инструментариями, знаниями на высоком уровне, способность к постоянному профессиональному развитию), социальную (владение умениями и навыками профессионального общения, обмена опытом), личностную (владение способами личностного выражения и саморазвития) и индивидуальную (проявление своей индивидуальности, креативности в ходе профессиональной деятельности, владение способами самореализации, саморегуляции и самоорганизации).

Современная система профессионального образования требует от педагога владение *рефлексивной* составляющей компетентности, связанной не только с пониманием собственной педагогической деятельности, но также с оцениванием личностных качеств «рефлектирующего» другими педагогами, руководителями. Эффективность реализации этой составляющей связана с наличием у педагога таких качеств, как критическое мышление, стремление и анализ, обоснованности и доказательности своей позиции, готовности к адекватному восприятию информации.

Таким образом, все структурные компоненты профессиональной компетентности направлены на практическую деятельность педагога дошколь-



ного образования в виде умений разрешать конкретные педагогические ситуации.

Профессиональная готовность педагога, то есть его общая способность мобилизовать имеющиеся знания, опыт, личностные и социальные качества и ценности, которые приобретены в процессе образовательной деятельности и составляют его профессиональную компетентность, а, следовательно, являются основополагающим фактором повышения качества дошкольного образования.

Задачи совершенствования профессионального уровня педагогов дошкольных учреждений решаются:

- в системе повышения квалификации и мероприятий дополнительного образования взрослых;
- в процессе методической работы с кадрами;
- посредством самообразования педагогов.

Современные требования, предъявляемые к профессиональной компетентности воспитателей, ориентируют нас на максимальное удовлетворение их запросов с позиции *компетентностного подхода*.

Отличие компетентного специалиста от квалифицированного в том, что первый не только обладает определенным уровнем знаний, умений, навыков, но способен реализовать и реализует их в работе.

Формируя компетентного специалиста на основе данного подхода, необходимо учитывать дифференциацию содержания, форм и средств для развития у педагогов соответствующих компетенций.

В основе дифференцированного подхода к организации процесса повышения профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования могут лежать различные принципы:

- их принадлежность к определенной квалификационной категории;
- работа с детьми определенного возраста;
- тип учреждения.

Наиболее эффективной формой группирования является принадлежность педагогов к определенной квалификационной категории.

Многоуровневая программа формирования профессиональной компетентности воспитателей дошкольного образования В.Н. Шашок содержит типологию их квалификационных уровней.

Педагогу, имеющему высшую квалификационную категорию, свойственно создание собственных норм профессиональной деятельности; конкретизация целей образования, разработка под них авторских методик и педагогических технологий, их проектирование и апробация.

Педагог, имеющий первую квалификационную категорию, обычно обладает высоким уровнем профессионализации (процесс становления

профессионала) осуществляет коррекцию профессиональных норм относительно ресурсов деятельности, программирование, реализацию и управление; ведёт разработку индивидуальных моделей образовательного процесса по образцам деятельности; осуществляет конструирование новых средств и способов реализации целостного образовательного процесса, направленных на получение устойчивых положительных результатов.

Педагог, имеющий вторую квалификационную категорию, обладает профессионализацией, реализует адаптацию норм педагогической деятельности относительно ресурсного обеспечения; использует комплекс современных технологий и методик образовательного процесса; обеспечивает достижение устойчивых результатов.

Педагогу без квалификационной категории свойственна профессионализация норм педагогической деятельности, реализация на уровне обеспечения стандартных требований по базовому уровню

Пути развития профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования:

- работа в методических объединениях, творческих группах;
- исследовательская, экспериментальная деятельность;
- инновационная деятельность, освоение новых педагогических технологий;
- различные формы педагогической поддержки;
- активное участие в педагогических конкурсах, мастер-классах;
- обобщение собственного педагогического опыта;
- аттестация педагогических работников.

Эффективность процесса обучения, прежде всего, зависит от степени вовлеченности в него обучающихся. Необходимо непосредственное вовлечение слушателей в учебную деятельность с применением методов и приемов, получивших обобщенное название активные методы обучения. При такой организации работы у педагогов формируется познавательный интерес и развивается творческое мышление, осуществляется свободный обмен мнениями о путях решения той или иной проблемы.

Так в процессе осуществления разных форм методической работы с педагогическими кадрами рекомендуется использовать следующие методы:

- организации коммуникации (оперативное включение слушателей во взаимодействие);
- методы обмена деятельностью (деятельность как ведущее средство и условие развития участников педагогического процесса);
- мыследеятельности (организация и стимулирование индивидуальной мыслительной деятельности в процессе создания продукта);

– смыслов творчества (новое содержание с позиции своей индивидуальности);

– методы рефлексивной деятельности, которые используются с целью фиксации педагогами состояния своего развития.

В профессиональном росте педагога важное место занимает саморазвитие и самообразование.

Самообразование – важное звено в целостной системе методической работы, комплексный и творческий процесс самостоятельного постижения воспитателями методов и приемов работы с детьми. Но оно не допускает стихийности течения. Роль руководителей учреждений дошкольного образования в организации самообразования педагогов может быть следующей:

- целесообразность (по направленности);
- продуктивность (по результату);
- оптимальность (в выборе средств);
- творчество (по содержанию деятельности);
- рефлексивность.

Еще одним важным условием повышения профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования является их аттестация.

Аттестация педагогических работников – это изучение и оценка их профессионального уровня, деловых и личных качеств, результатов педагогической деятельности по формированию знаний, умений, навыков, интеллектуального, нравственного, творческого и физического развития учащихся при реализации содержания образовательных программ дошкольного, общего среднего, профессионально-технического, среднего специального, дополнительного образования детей, программ воспитания и научно-методического обеспечения.

Аттестация педагогических работников в Республике Беларусь проводится в соответствии с Инструкцией о порядке проведения аттестации педагогических работников системы образования.

Согласно статье № 34 инструкции – экзамен при прохождении аттестации на присвоение высшей квалификационной категории, присвоение квалификационной категории «воспитатель-методист» и подтверждение квалификационной категории «воспитатель-методист» проводится в государственном учреждении образования «Академия последипломного образования».

Экзамен при прохождении аттестации на подтверждение высшей квалификационной категории проводится в УО «МГОИРО». Сотрудники отдела дошкольного образования осуществляют методическое сопровождение процесса подготовки и проведения аттестации на подтверждение высшей квалификационной категории педагогов дошкольного образования Могилевской области.

## Литература

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании : с изм. и доп. по состоянию на 12 марта 2012 г. – Минск : Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2012. – 400 с.
2. Многоуровневая программа формирования профессиональной компетентности воспитателей дошкольного образования : учеб.-метод. пособие : в 3 ч. / под общ. ред. Л.Г. Тарусовой, В.Н. Шашок ; ГУО «Акад. последиплом. образования». – Минск : АПО, 2013. – Ч. 1 : Повышение квалификации воспитателей дошкольного образования, имеющих вторую квалификационную категорию / В.Н. Шашок, И.Н. Сапун. – 60 с.
3. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 308 с.

УДК 37.01/02

Е. И. Снопкова (Могилев)

### МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

**Аннотация.** В статье характеризуются методологические основания процесса подготовки будущих педагогов. В качестве методологического обеспечения выступают деятельностный, средовой и компетентностный подходы как комплексные, фундаментальные нормы, обеспечивающие процесс проектирования содержательных и технологических аспектов педагогического образования.

**Summary.** The article characterized by methodological basis of preparation future teachers. The base of the methodological support is the activity, environmental, and competence-based approach as complex, the fundamental rules ensuring the process of designing content and technological aspects of teacher education

Усиление практико-ориентированности профессиональной подготовки будущих педагогов как приоритетная задача образовательного процесса высшей школы, обеспечивающая выпускникам достаточно высокий уровень владения профессиональной деятельностью, требует согласования и соорганизации ее методологических оснований.

Базовыми методологическими основаниями профессиональной подготовки будущих педагогов выступают деятельностный, средовой и компетентностный подходы, которые взаимодополняют друг друга и позволяют на основе развития их идей и конструирования конкретизирующих их принципов педагогического процесса высшей школы реализовать современную концепцию педагогического образования. С учетом образовательной ситуации каждый из них может стать ведущим в совокупном сочетании на основе принципа комплиментарности [1].

В основе *деятельностного подхода* лежит представление о единстве личности с ее внешней предметной и внутренней психической деятельностью. Теоретиками деятельностного подхода деятельность рассматривается основой, средством и условием развития личности. Для реализации задач педагогического образования необходимо опираться на следующие теоретические положения, обоснованные в рамках деятельностного подхода (В.В. Давыдов, Ю.В. Громыко, А.Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Г.П. Щедровицкий, Д.Б. Эльконин, Э.Г. Юдин и др.):

- функциональными свойствами деятельности выступают преобразование окружающего мира, ориентирование субъекта в предметном мире, установление связи между человеком и миром, реализация человеком своих целей и объективация своих замыслов, реализация себя как личности в отношении к другим людям;

- мотивы и цели деятельности носят интегрированный характер и выражают общую направленность личности, которая не только проявляется в деятельности, но и формируется;

- ведущая роль содержания образования в развитии личности студента, деятельностная трактовка содержания образования не отождествляет понятия «учебный материал/учебная информация» и «содержание образования», содержанием образования выступают формы различных типов деятельностей, в которых происходит освоение учебного материала, усложнение содержания образования связано с усложнением форм деятельности при работе с учебной информацией;

- управление учебной деятельностью строится в общем контексте жизнедеятельности студента, направленности его личности, интересов, жизненных планов, ценностных ориентаций, личностного опыта с целью формирования и развития субъектности;

- педагогический процесс имеет многопозиционную структуру, ее состав и содержание на уровне взаимодействия участников образовательного процесса можно выразить через различные стратегии обучения, которые отражают особенности, формы и способы совместной деятельности;

- оценка учебных достижений основывается на изучении деятельности студента, насколько развиты склонности и способности рассуждать, критически мыслить, находить правильное решение, применять знания на практике, переносить известные способы деятельности в новую ситуацию, открывать новые способы деятельности и др.;

- сценарный подход при проектировании системы методического обеспечения образовательного процесса, акцентирующий следующие моменты в методической деятельности преподавателя: основной дидактической единицей выступает ситуация учения/обучения, дидактические сценарии

вариативны, основаны на полифонии целей, ценностей и смыслов участников педагогического взаимодействия, диагностичности и разноречивости учебных задач, диверсификации содержания образования.

Смыслообразующими категориями компетентностного подхода выступают понятия «компетенция/компетентность», ставшие активно употребляться в США в 60-е годы XX века в контексте деятельностного образования (performance-based education), целью которого выступала подготовка специалистов, способных успешно конкурировать на рынке труда. И.А. Зимняя выделила три направления интерпретации категории «компетенция»: психолого-практическое, раскрывающее содержание компетенции как важного условия эффективности результата деятельности (Д. Макклелланд, Дж. Равен, Л. М. Спенсер, С. М. Спенсер, Х. Хекхаузен и др.); лингвопсихологическое, разграничивающее понятия «компетенция» и «компетентность» по основанию потенциальное – актуальное, когнитивное – личностное (Н. Хомский, И.А. Зимняя и др.); педагогическое, в рамках которого компетенция относится к задаваемому содержанию образования, а компетентность – к реализующему это содержание личностному качеству (А.В. Хуторской, Ю.В. Фролов, Д.А. Махотин и др.). Для первого направления (психолого-практического) разграничение понятий «компетенция», «компетентность» несущественно, два других направления характеризуют компетенцию как объективное явление, связанное с содержанием образования или областью профессиональной деятельности, а компетентность как интегрированную характеристику личности, интерпретирующую результат образования и самообразования. По мнению В. А. Байденко, большинство дефиниций компетенций основывается на двух общих позициях: компетенции как единство теоретического знания и практической деятельности на рынке труда; компетенции как наиболее общий язык для описания результатов образования или повышения квалификации.

Термин «профессиональная компетентность» начал активно употребляться в 90-е годы прошлого века, а само понятие становится предметом специального, всестороннего изучения многих исследователей, занимающихся проблемами профессиональной деятельности. Профессиональная компетентность понимается как интегральная характеристика, определяющая способность специалиста решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в квазипрофессиональной или реальной профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и способностей. Содержание профессиональной компетентности заключается в приращении множественных компетенций. В структуре профессиональной компетентности выделяют различные виды компетенций: специальные (предметные), определяющие владение собственно профессиональной деятельностью; общепрофессиональные (общепредмет-

ные или метапредметные), связанные с несколькими предметными областями или видами профессиональной деятельности; ключевые (базовые, универсальные, личностные), способствующие эффективному решению разнообразных задач из многих областей жизнедеятельности человека.

Наиболее распространенными подходами к исследованию сущности профессиональной компетентности выступают функционально-деятельностный подход, рассматривающий компетентность как единство теоретической и практической готовности к осуществлению деятельности и выполнению профессиональных функций (Н. В. Кузьмина, В.А. Сластенин, Р.К. Шакуров, В.Д. Шадриков и др.); аксиологический подход, представляющий компетентность как образовательную ценность (К.А. Абульханова-Славская, Б.С. Гершунский и др.); универсальный подход, состоящий в том, что данная категория не соотносится ни с общим, ни с профессиональным образованием, компетентность связана с базисной квалификацией и в то же время позволяет человеку ориентироваться в широком круге вопросов не ограниченных узкой специализацией, что обеспечивает социальную и профессиональную мобильность личности, открытость к изменениям и творческому поиску, способность к самовыражению и самосозданию, готовность и способность обновлять свои знания (Ю.Ф. Абрамов, В.Н. Кудашов и др.).

Изучение профессионально-педагогической компетентности учителя началось с работ Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Л.М. Митиной и др. В большинстве исследований под профессионально-педагогической компетентностью учителя понимается сложившееся в процессе обучения и развивающееся в ходе профессиональной деятельности интегративное качество педагога, образованное системой ключевых, общих и специальных компетенций, представляющих совокупность профессионально значимых свойств и обеспечивающих успешную реализацию педагогической деятельности (Н.Н. Абакумова, В.Н. Введенский, И.А. Зимняя, И.Ф. Исаев, И.Ю. Малкова, Г.В. Никитина, В.А. Сластенин, А.В. Хуторской и др.).

Проблема целенаправленного формирования личностных, метапредметных и предметных компетентностей студентов не может быть решена в рамках традиционных систем подготовки. Достижение компетенций и формирование соответствующих компетентностей как современных образовательных результатов высшего профессионального образования требуют существенной переориентации, как целевой и содержательной направленности вузовского образования, так и оптимизации конкретных форм, средств и методов обучения. Ряд отечественных ученых указывают на возможности компетентностного подхода гармонизировать фундаментальность и практическую направленность содержания высшего образования (А.И. Жук, О.Л. Жук, А.П. Лобанов, А.В. Макаров и др.).

Анализ развивающихся идей и концепций компетентностного подхода как методологической базы подготовки студентов педагогических специальностей позволил выделить его основные функции в системе современного педагогического образования:

- задает систему требований к организации образовательного процесса, способствующих практико-ориентированному характеру профессиональной подготовки;

- ориентирует на цели-векторы: образованность, обученность, воспитанность и развитость;

- позволяет гарантировать прозрачность требований к образовательным результатам, обеспечить диагностику уровней достижения компетенций посредством их операционализации;

- указывает на необходимость разработки профессионального стандарта педагога, обеспечивающего нормы непрерывного педагогического образования и самообразования;

- инициирует инновационные процессы в системе педагогического образования и педагогической практике.

Эффективность реализации деятельностного и компетентностного подходов в профессиональной подготовке будущих педагогов во многом зависит от наличия поддерживающей и развивающей образовательной среды, под которой понимается система влияний, условий и возможностей для становления и развития личности обучающихся, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении (В. Ясвин). Основные позиции средового подхода, выступающие теоретической базой для педагогического образования (Ю.С. Мануйлов, Н.А. Масюкова, В. Ясвин и др.):

- взаимовлияние индивидуальных особенностей и способностей студентов и специально создаваемой развивающей среды профессиональной подготовки;

- система средовых влияний образует определенную иерархию, включающую влияния широкой социальной среды, образовательной среды учреждения образования и локальной среды педагогического взаимодействия в образовательном процессе;

- интегрирование локальной образовательной среды в социальную позволяет расширить развивающую среду отдельного занятия другими средами: музейно-педагогической, культурно-исторической, профориентационной, информационно-развивающей, дистанционной и др.;

- наличие педагогизированной микросреды на учебном занятии, условиями создания которой выступают сотрудничество, свободное обсуждение тематических проблем и совместное преодоление затруднений при выполнении учебных заданий [2].



Проектирование подготовки будущих педагогов в ориентации на вышеуказанные подходы актуализирует культурно-праксиологическую концепцию, ориентирующую на создание инновационной образовательной среды и проектно-деятельностный способ освоения обучающимися педагогической культуры, разработанную И.И. Цыркуном. Культурная компонента обеспечивает преемственность развития системы педагогического образования и предполагает его фундаментальность, а праксиологическая составляющая актуализирует рациональную и продуктивную педагогическую деятельность, что обуславливает подготовку компетентного и успешного педагога [3].

### Литература

1. Снопкова, Е.И. Диверсификация высшего педагогического образования: методологическое обоснование / Е.И. Снопкова, О.О. Прокофьева // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия педагогика, психология. – 2010. – № 3(3). – С. 98–101.
2. Снопкова, Е.И. Средовой подход как основание проектирования процессов и технологий управления качеством образования / Е.И. Снопкова // Управление качеством образования: теория и практика/ под ред. А.И. Жука, Н.Н. Кошель. – Минск : «Зорны верасень», 2008. – С. 258–273.
3. Цыркун, И.И. Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы / И.И. Цыркун. – Минск : Тэхналогія, 2000. – 326 с.

УДК 373.1.02 (072)

Е. А. Стреха (Минск)

## **ФОРМИРОВАНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ**

**Аннотация.** В статье актуализируется проблема формирования инновационной культуры у будущих педагогов учреждений дошкольного образования, описываются пути решения этой проблемы и характеризуются технологии экологического образования дошкольников, которые осваивают студенты факультета дошкольного образования

**Summary.** The article actualizes the problem of formation of innovative culture of future teachers of preschool education, describes solutions to this problem and characterized the technology of ecological education of preschool children who master students of the faculty of preschool education

На современном этапе инновационный сценарий развития общества предъявляет новые требования к процессам развития в различных областях человеческой деятельности, особенно – в сфере образования. В на-

стоящее время учеными, занимающимися проблемами профессиональной подготовки педагога, О.А. Абдулиной, А.А. Орловым, В.А. Сластениным, Е.Н. Шияновым, выявлены недостатки профессионально-педагогического обучения, реализуемого в университетах: слабая мотивированность, отсутствие установок на профессию, недооценка процессов самоопределения, самореализации, самосовершенствования. Как следствие, многие молодые педагоги просто копируют способы деятельности старших коллег, испытывая неудовлетворенность от отсутствия возможности творческой самореализации. Несоответствие уровня подготовки будущих педагогов современным требованиям социума становится тормозом развития всей системы образования.

В современных условиях перед образованием стоит задача перехода на качественно новый этап – к педагогическим инновациям, ориентированным на развитие инновационного мышления обучаемых.

Инновация рассматривается как нововведение, направленное на изменение существующей практики. Инновационная направленность педагогической деятельности проявляется во включенности педагога в процесс создания, освоения и использования педагогических нововведений в практике обучения и воспитания, создание в учреждениях образования инновационной среды.

Поэтому главными характеристиками выпускника педагогического вуза являются его компетентность и мобильность. В этой связи акценты при изучении учебных дисциплин переносятся на сам процесс познания, эффективность которого полностью зависит от познавательной активности самого студента. Успешность достижения этой цели зависит не только от того, какое содержание усваивается в процессе обучения, но и от того, как оно усваивается.

Мы предположили, что обеспечению сформированности у студентов инновационной культуры будет способствовать такая организация образовательного процесса, которая предполагает максимальную включенность их в постановку и решение учебных и теоретических задач связанных с использованием современных инновационных технологий экологического образования детей дошкольного возраста.

В процессе преподавания учебной дисциплины «Теория и методика ознакомления детей дошкольного возраста с природой» нами были представлены следующие инновационные технологии:

#### *1. Мультимедиа технологии*

Современный период развития цивилизованного общества ученые определяют как этап информатизации, В этой связи одним из главных условий успеха информатизации образовательного процесса является овладение

педагогами учреждения дошкольного образования новыми методами работы. Анализ практики работы показал, что в учреждениях дошкольного образования недостаточное количество педагогов, хорошо ориентирующихся в компьютерных программах, методике использования разнообразных компьютерных технологий в экологическом образовании детей дошкольного возраста. Для решения этого аспекта проблемы в процессе преподавания методики ознакомления с природой детей дошкольного возраста мы демонстрировали различные образцы использования мультимедиа технологий:

во-первых, виды мультимедиа презентаций: звуковые материалы (записи голосов птиц, млекопитающих, шум леса, прибоя, дождя, ветра и т.д.); экранные материалы (слайд-шоу, посвященных определенной теме, основное назначение которых – иллюстрировать рассказ, объяснение педагога); экранно-звуковые материалы, отличающиеся динамичностью в подаче и звуковым оформлением;

во-вторых, возможные варианты использования мультимедиа презентаций в процессе разных видов деятельности: на занятиях, во время чтения художественной литературы, экологических сказок, мультимедийных экскурсий, в игровой и досуговой деятельности (викторины, вечер загадок, забавы и т.д.).

С этой целью нами предлагалось студентам подготовить мультимедиа презентации по теме семинарских занятий, например «Содержание растений и животных в уголках природы в учреждениях дошкольного образования», «Экологическое образование детей за рубежом на современном этапе», «Использование иллюстративно-наглядных материалов в процессе ознакомления детей дошкольного возраста с природой». Эти задания связаны со стимулированием у студентов самостоятельного поиска наглядного и информационного материала, созданием условий для осознанного и мотивированного выбора образовательных приоритетов.

## *2. Технология интерактивного взаимодействия*

Готовность специалистов в области дошкольного образования к профессиональному труду определяется следующими общими требованиями: умение работать в группе; способность к сотрудничеству и самообучению; наличие навыков по поиску и обработке информации; сформированность умений постановки проблемы, разработки этапов решения возникающих задач; способность осваивать, разрабатывать и внедрять инновации; постоянно, в течение всей жизни повышать собственный образовательный и профессиональный уровни. Однако традиционный процесс обучения в вузе предполагает только передачу преподавателем и усвоение студентами как можно большего объема знаний. Преподаватель транслирует уже осмысленную и дифференцированную им самим информацию, определяет

навыки, которые необходимо, с его точки зрения, выработать у слушателей. Задача слушателей – как можно более полно и точно воспроизвести знания, созданные другим.

Интерактивные методы обучения способствуют тому, что процесс получения знаний приобретает иные формы:

во-первых, из позиции пассивного слушателя, которому иногда предоставляется возможность вербализировать свои знания, слушатели становятся в активную позицию. Особенностью всех знаний, которые получают студенты на таких занятиях, является то, что они приобретаются не в виде уже готовой системы от педагога, а в процессе собственной активности. Как отмечали студенты в анкетах, что «на занятиях студент не имеет возможности отсидеться, ему надо думать самому, не полагаясь на других», «работают как слабые, так и сильные студенты», «появляется интерес к изучаемому предмету»;

во-вторых, изменяются отношения между субъектами учебного процесса. Взаимодействие между преподавателем и студентами начинают выстраиваться на основе паритетности. Паритетные взаимоотношения предполагают принятие педагогом активной позиции студента, признание за ним права на самостоятельность мыслей, высказывание мнений, отказ от убеждения, что существует единственно правильное мнение, и оно принадлежит педагогу. В итоге каждый участник учебного процесса создает условия для своего развития;

в-третьих, создается наиболее благоприятная атмосфера на занятиях. Благодаря интерактивным методам целенаправленно создается комплекс внешних условий, содействующих удовлетворению, радости, проявлению спектра положительных эмоций у всех участников учебного процесса. Особое внимание заслуживает такой аспект использования методов, как позитивность и оптимистичность оценивания. Создаваемая на занятиях ситуация успеха позволяет повысить мотивацию у студентов, обеспечивает более высокий уровень усвоения материала, способствует снижению утомляемости и повышению уровня удовлетворенности от участия во взаимодействии.

### *3. Метод проектов*

Метод проектов на современном этапе широко используется в практике работы учреждений дошкольного образования. С нашей точки зрения, этот метод имеет неограниченные возможности в процессе подготовки на факультете дошкольного образования будущих педагогов к предстоящей работе по реализации задач экологического образования детей дошкольного возраста.

Ключевым положением в организации нами метода проектов стало понимание экологического образования, которое по определению академика

И.Д. Зверева представляет собой непрерывный процесс обучения, воспитания и развития личности, направленный на формирование системы научных и практических знаний и умений, ценностных ориентаций, нравственно-этических и эстетических отношений, обеспечивающих экологическую ответственность личности за состояние и улучшение социоприродной среды. В связи с актуальностью практического воплощения данного положения, нами на протяжении нескольких лет на факультете дошкольного образования реализуется экологический проект «Зеленая волна», который представляет собой совокупность разнообразных (исследовательских, творческих, информационных, практико-ориентированных) мини-проектов.

Использование данных направлений проектной деятельности в целом готовит будущих педагогов к активной, творческой, разнообразной деятельности в работе по экологическому образованию детей дошкольного возраста.

#### *4. Информационные интерактивные технологии SMART-ресурс*

Использование информационно-интерактивных технологий в образовательном процессе в учреждении дошкольного образования – одна из актуальных проблем в дошкольной педагогике. Однако приходится констатировать, что интерактивные доски еще достаточно редкое явление в стенах учреждения дошкольного образования.

Интерактивная доска – это сенсорный экран. Достаточно только прикоснуться к поверхности доски, чтобы начать работу. Используя доску, можно открывать любые файлы (графические, видео, аудио), работать с интернетом, писать поверх любых приложений, видеоизображений с помощью специальных маркеров. Программа Smart Notebook открывает педагогу практически безграничные возможности использования интерактивной доски в работе с детьми, так как весьма серьезно расширяются границы предъявления учебной информации. Она позволяет в разы поднять интерес ребенка к образовательному процессу, благодаря игровым элементам этой программы.

Использование интерактивной доски позволяет задействовать все основные сенсорные системы детей дошкольного возраста – визуальную, слуховую и кинестетическую, что делает образовательный процесс более успешным. Особое значение психологи придают кинестетической системе, так как именно с ней связано явление моторной памяти и возможность довести навыки до автоматизма. Китайская мудрость «Расскажи мне – и я забуду. Покажи мне – и я запомню. Вовлеки меня – и я научусь» наилучшим образом характеризует основной принцип проведения занятия с использованием интерактивной доски.

Использование такой инновации в процессе образования детей дошкольного возраста как интерактивная доска, с нашей точки зрения, предполагает:

во-первых, развитие информационной компетентности педагогов учреждения дошкольного образования. С нашей точки зрения, студенты факультета дошкольного образования как будущие специалисты должны научиться владеть технологией использования интерактивной доски. Это поможет им модернизировать процесс экологического образования, повысить его эффективность. А именно: ставить и решать принципиально новые задачи по совершенствованию эколого-образовательной работы; переосмыслить пути решения традиционных задач экологического воспитания и напрямую управлять качеством работы с детьми; сделать занятия по ознакомлению с природой по-настоящему привлекательными, современными благодаря дизайну представляемой информации; перейти от объяснительно-иллюстрированного способа обучения к деятельностному, при котором ребенок становится активным субъектом познания природы, а не пассивным объектом педагогического воздействия, что в свою очередь, способствует осознанному усвоению экологических представлений; вывести работу учреждения дошкольного образования на новый качественный уровень, обновить методику образовательного процесса.

во-вторых, овладение будущими педагогами методикой использования интерактивной доски в образовательной работе с детьми дошкольного возраста.

Однако, с нашей точки зрения, следует до студентов донести мысль, что при таком богатстве инновационных технологий в экологическом образовании детей именно педагогу принадлежала и будет принадлежать главенствующая роль как основному носителю знаний и образца поведения. Только педагог со всей присущей ему эмоциональностью может открыть перед детьми окружающий мир природы, развить в детях чувство эстетического восприятия ее и бережного отношения к ней.

УДК 373.2

А. И. Ульзутуева, О. Д. Ульзутуева (Чита)

## КАЧЕСТВО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СВЕТЕ ФГОС ДО

**Аннотация.** В статье рассматриваются проблемы повышения качества дошкольного образования в связи с введением федерального государственного стандарта. Авторы последовательно раскрывают понятия «качество», «образование» и «качество образования»; выделяют основные особенности ФГОС ДО; останавливаются на условиях реализации основной образовательной программы дошкольного образования.

**Summary.** The article deals with the problem of increasing the quality of preschool education in connection with the introduction of the federal government standard. The authors

consistently reveal the concept of “quality”, “education” and “quality of education”; distinguish the main features of Federal State Educational Standards of Preschool Education; stay on the implementation of the conditions of the preschool education basic educational program.

Дошкольное образование, являясь важной частью российской образовательной системы, сегодня развивается в соответствии с государственной образовательной политикой, направленной на повышение качества образования, которое определяется как «комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, ...» [3, с. 2].

Как отмечают исследователи, вопрос о качестве дошкольного образования можно назвать дискуссионным, а проблему его определения – не решенной до настоящего времени [5].

Для раскрытия понятия «качество дошкольного образования», на наш взгляд, необходимо рассмотреть понятия «качество», «образование», «качество образования».

Образование можно определить как специально организованный процесс развития у обучаемых способности самостоятельного решения проблем, имеющих социальное и личностное значение, в различных сферах деятельности на основе освоения культуры общества.

Понятие «качество», в свою очередь, производно от слов «как», «какой», «обладающий какими свойствами». В практике обычно принято использовать одну из двух трактовок понятия «качество» – философскую или производственную.

Согласно новому Закону «Об образовании в РФ» под «качеством образования» понимается «комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы» [3].

Составляющими понятия «качество образования» являются:

1. Соответствие стандарту.
2. Соответствие ожиданиям социума.
3. Соответствие личностным ожиданиям.

Отсюда, качество образования – интегральная характеристика системы образования, отражающая степень соответствия личностным ожиданиям субъектов образования, условий образовательного процесса нормативным требованиям, критериям, определяемым государственным стандартом и социальным запросам.

В ФЗ «Об образовании в РФ» содержание дошкольного образования конкретизировано как «разностороннее развитие детей дошкольного возраста с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей, в том числе достижение детьми дошкольного возраста уровня развития, необходимого и достаточного для успешного освоения ими образовательных программ начального общего образования, на основе индивидуального подхода к детям дошкольного возраста и специфичных для детей дошкольного возраста видов деятельности» [3, с. 64].

Поддержка разнообразия детства, сохранение уникальности и самоценности детства как важного этапа в общем развитии человека заявлена как базисная позиция в ФГОС дошкольного образования, реализуемая в подчеркнутом приоритете требований к условиям его реализации по отношению к содержанию и результатам. Допуская разнообразие содержания, ФГОС дошкольного образования определяет направления развивающего воздействия на ребенка, рассматривая результаты такого воздействия как шаги в заданных направлениях по пути к «целевым ориентирам». Это принципиально новое видение системы дошкольного образования.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования – принципиально новый документ. Представленный стандарт, безусловно, имеет ряд особенностей; так описанные требования к освоению основной образовательной программы имеют следующие особенности:

1. Впервые разработанный отечественный документ отводит особую роль целевым ориентирам, где «социальная успешность и активность малыша» является краеугольным положением в реализации дошкольного стандарта и выступает принципом преемственности с системой начального общего образования.

2. В отличие от стандартов начального, среднего и высшего образования целевые ориентиры дошкольного образования рассматриваются не как оценка или фиксация достижений ребенка или педагога, а как ценностные установки, векторы в развитии. В стандарте такой подход представлен впервые. Целевые ориентиры помогут определиться, в каком направлении должно идти развитие ребенка, в каком направлении осуществляется работа педагога, при этом педагог не добивается обязательных результатов.

3. Необходимо подчеркнуть специфику термина «стандарт», и его причастность к «поддержанию и разнообразию детства». Важно отметить, что мы не говорим об унификации, обезличивании детей, разработчики ФГОС ДО подчеркивают гарантию государства в вопросах поддержки семьи и гарантий социального окружения, которое хочет, чтобы в российском обществе росли дети культуры, а не дети группы риска.



4. Одним из уникальных аспектов стандарта является то, что образовательная программа определяется как программа психолого-педагогической поддержки, позитивной социализации, индивидуализации ребенка, а не получения знаний, как это сделано в других стандартах системы образования. Особенно подчеркивается, что дошкольная организация не готовит ребенка к школе – школа готовится к приему ребенка.

Одним из ключевых моментов текста стандарта является отсутствие учета целевых ориентиров при оценке качества образования дошкольной организации, поскольку детство отличается рядом специфических особенностей не только как определенное состояние, но и как особый процесс. Д.И. Фельдштейн отмечает, что все более остро вырисовывается задача познания детства с точки зрения раскрытия закономерностей, характера, содержания и структуры самого процесса развития ребенка в Детстве и Детства в обществе [5].

Качество дошкольного образования определяет, каким будет качество образования последующих уровней системы образования. Качество образования должно соответствовать современным потребностям как самого ребенка, так и общества. Качество дошкольного образования рассматривается как обобщенная мера эффективности деятельности дошкольной организации, проявляющаяся в гарантировании такого уровня образования, который удовлетворяет ожидания и запросы потребителей и соответствует государственным нормативам.

Педагог – ключевая фигура модернизации образования и реализации ФГОС ДО. При этом следует говорить о новом профессиональном мировоззрении педагогических кадров, их способности адаптироваться к современным меняющимся условиям.

В содержании ФГОС дошкольного образования (ч.III) определены требования к условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования, которые включают требования к необходимому уровню квалификации педагогических работников дошкольных образовательных учреждений. ФГОС дошкольного образования определяет основные компетенции, которыми должны обладать педагоги для создания социальной ситуации развития детей, соответствующей специфике дошкольного возраста: обеспечение эмоционального благополучия детей через непосредственное общение с каждым ребенком, уважительное отношение к каждому ребенку, к его чувствам и потребностям; поддержку индивидуальности детей через создание условий для свободного выбора детьми деятельности, для принятия детьми решений, выражения своих чувств и мыслей; недирективную помощь детям, поддержку детской инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности, развитие коммуникатив-

ных способностей детей; построение вариативного развивающего образования, ориентированного на зону ближайшего развития каждого ребенка; взаимодействие с родителями (законными представителями) по вопросам образования ребенка, непосредственного вовлечения их в образовательную деятельность. Овладение педагогами данными компетенциями является в настоящее время приоритетной задачей в каждом дошкольном образовательном учреждении [4].

В свете ФГОС ДО своевременным является и принятый профессиональный стандарт педагога, который предполагает овладение воспитателем не только действиями по реализации готовых схем, предусмотренных программой, но и умением принимать профессиональные решения в нестандартных ситуациях, в ситуациях, имеющих психосоциальное значение, требующих точных, выверенных, точно примененных психологических, а подчас психокоррекционных средств.

Качество образовательных услуг, предоставляемых ДОУ, напрямую будет зависеть от уровня компетентности педагогов дошкольных образовательных учреждений.

Педагогические работники обязаны [3]:

- осуществлять свою деятельность на высоком профессиональном уровне;
- применять педагогически обоснованные и обеспечивающие высокое качество образования формы, методы обучения и воспитания;
- учитывать особенности психофизического развития обучающихся и состояние их здоровья, соблюдать специальные условия, необходимые для получения образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, взаимодействовать при необходимости с медицинскими организациями;
- систематически повышать свой профессиональный уровень.

Вводимый в настоящее время Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) ориентирует педагогов на создание образовательного пространства, отвечающего принципам амплификации (обогащения), трансформации, полифункциональности, гибкости.

В аспекте поиска эффективных средств образования и новых форм организации детской деятельности, педагогический потенциал предметно-развивающей среды на ступени дошкольного детства требует переосмысления с позиции принимаемых нормативных документов. Одной из характеристик качества образования (наряду с ценностями и нормами образования, динамичности и стабильности, эффективности и продуктивности образования) [2] является позиция «ресурсообеспеченности», включа-

ющая профессиональную компетентность педагога, действие вариативных организационно-финансовых механизмов и собственно *создание материально-технической среды*, в единстве обеспечивающих реализацию качественного образовательного процесса.

Таким образом, качество дошкольного образования, следует рассматривать как обобщенную меру эффективности деятельности дошкольной организации, проявляющуюся в гарантировании ей такого уровня предоставляемых образовательных услуг, который удовлетворяет ожидания и запросы их потребителей (общество, дети и их родители) и соответствует государственным нормативам.

### Литература

1. Гогиберидзе, А.Г. Мониторинг как инновационный инструмент обеспечения качества дошкольного образования / А.Г. Гогиберидзе, С.А. Езопова // Инновационные процессы в дошкольном образовании: сб. научных статей по материалам международной конференции. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2012. – С. 225–231.
2. Об образовании в Российской Федерации [Текст]: новый федеральный закон: принят Гос. Думой РФ 21 дек. 2012 г. – М. : Проспект, 2013. – 160 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования.
4. Федина, Н.В. Единая рамочная Концепция качества дошкольного образования / Н.В. Федина. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://ipk74.ru/virtualcab/norm/doshkolnoe-obrazovanie/edinaya-ramochnaya-koncepciya-kachestva-doshkolnogo-obrazovaniya>. – Дата доступа : 06.09.2015.
5. Фельдштейн, Д.И. Феномен Детства и его место в развитии современного общества / Д.И. Фельдштейн // Воспитание школьников. – 2005. – № 5 – С. 4–8.

УДК 316.622:005-057

Л. В. Финькевич, О. И. Деревянко (Минск)

## ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РУКОВОДИТЕЛЯ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОР ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ

**Аннотация.** В статье обозначены предпосылки развития ролевого конфликта руководителя. Представлены основные направления разработки программы психологического сопровождения руководителя в образовательной профессиональной среде в состоянии ролевого конфликта на основании специфических особенностей протекания ролевого конфликта руководителя в профильной среде.

**Summary.** The article outlines the preconditions for the development of role conflict supervisor. The basic directions of development of the program of psychological support leader in educational professional environment in a state of role conflict on the basis of specific flow characteristics of role conflict supervisor in the specialized environment.

В ситуации инновационного развития национальной системы образования Республики Беларусь, необходимо уделять внимание не только совершенствованию теоретико-методологических основ и научно-методического обеспечения образовательного процесса [9], но и эффективному психологическому сопровождению субъектам образовательной среды, в частности – руководителям учреждений дошкольного образования. Именно руководитель ответствен за выполнение миссии детского дошкольного учреждения образования (ДДУО), оптимизацию работы всех структур, освоение инноваций, способствующих качественным изменениям деятельности ДДУО. В тоже время, руководитель должен самостоятельно и ответственно формулировать собственную программу развития, соответствующую его потенциалу и возможностям, основанную на управленческой концепции [2]. Несмотря на постоянное совершенствование системы управления в ДДУО, высокая интенсивность социальных процессов создает ситуации эмоциональной и психической напряженности для руководителя, связанные с противоречиями в полиролевой структуре личности. Совокупность ролей, исполняемых руководителем, позволяет говорить о его широком ролевом диапазоне, что дает возможность наблюдать конфликт нескольких ролей – руководителя, профессионала и личности. Источниками этого конфликта является отсутствие однородности ролевых ожиданий и требований, связанных с исполнением должностной роли со стороны объектов и субъектов управления, возможной несогласованностью функциональных обязанностей отдельных служб и/или субъектов управления [3], а также большим разнообразием стрессогенных факторов профессиональной среды. В результате возникают проблемы, вызванные диссонансом в совмещении профессиональной и управленческой ролей, асинхронностью уровней развития разных аспектов ролей, что приводит к расхождению в ожиданиях и противоречивости требований к руководителю как исполнителю должностной роли, и как следствие, к ролевому конфликту личности руководителя (РК).

Под РК понимается состояние психической напряженности, которое возникает у исполнителя социальной роли в ситуации противоречивой и/или несовместимой системы ожиданий и требований, предъявляемых к нему как исполнителю социальной роли, оказывающее определенное воздействие на личностные характеристики человека и систему его межличностных отношений [1]. При высокой степени выраженности РК, у личности появляется неадекватное восприятие реальной действительности, осознание невозможности реализации своего профессионального потенциала в полном объеме и неадекватное реагирование на возникающие проблемы в профессиональной среде. Оптимальный уровень РК позволяет руководителю стать более гибким и восприимчивым к различным мнениям, быть

успешным в профессиональной деятельности благодаря креативному поведению, способствует успешной адаптации руководителя в социальной среде. При низкой степени выраженности РК, у личности наблюдается мотивация на саморазвитие, реализация своих способностей, расширение профессионального пространства и личностный рост [6]. В тоже время, целый ряд современных эмпирических исследований РК в управленческой деятельности свидетельствуют о том, что отмечается интенсификация РК в управленческой деятельности [1; 3; 6].

Становится очевидным, что в обозначенных условиях часто возникают неблагоприятные социально-профессиональные ситуации, в которых каждой личности необходима поддержка для конструктивного преодоления затруднений и эффективного функционирования в профессиональной среде. Возникает устойчивое мнение о том, что, имеющиеся научные исследования не содержат данных о специфических проявлениях РК в образовательной профессиональной среде, в целом, и на уровне дошкольного образования, в частности. Это объясняет отсутствие адекватной программы психологического сопровождения руководителя ДДУО. Следовательно, в настоящее время актуальным и своевременным является решение вопроса об оптимизации управленческой профессиональной деятельности руководителя в образовательной профессиональной среде, посредством адекватного психологического сопровождения руководителя. Это будет способствовать сохранению устойчивой работоспособности руководителя, обеспечит эффективность принимаемых руководителем управленческих решений и эффективность управленческой системы ДДУО в целом.

Для разработки программы психологического сопровождения руководителя ДДУО, необходимо выявить и описать специфику РК руководителя в образовательной профессиональной среде, что и было реализовано в нашем исследовании. Выборку исследования составили руководители разного уровня управления (56 человек) государственных учреждений дошкольного образования Республики Беларусь. Полученный нами фактологический материал свидетельствует о том, что управленческая деятельность руководителя сопровождается РК разной степени выраженности с тенденцией к высокой. Обнаружено наличие внутриролевого и межролевого типов РК, что говорит о том, что наибольшую психическую напряженность вызывают противоречия между сложившимися условиями в профессиональной деятельности и соблюдением ролевых требований руководителя, а также противоречия вызванные рассогласованиями во множественном ролевом диапазоне. Усиливает тенденцию выраженности РК руководителя совокупность специфических стрессогенов: «стресс рабочих перегрузок», «конфликтность коммуникаций», «стресс «вертикальных» коммуникаций»,

что позволяет выявить отличия профессиональной среды в ДДУО, которые определяются большим ролевым разнообразием в деятельности руководителя, высокой стрессогенностью организационных коммуникаций и психологической напряженностью в коммуникациях по вертикали. Помимо этого нами установлено, что руководитель ДДУО, находясь в состоянии РК, утрачивает способность актуализировать и реализовать в полном объеме свой личностный и профессиональный потенциал, что подтверждается выявленными дифференцированными связями РК с компонентами личностного потенциала (психологическое благополучие, жизнестойкость, процессуальная трудовая мотивация). Из этого следует, что при исполнении своей социальной роли руководитель прикладывает волевое усилие к выполнению должностных обязанностей, что в свою очередь опосредует снижение удовлетворенности трудом, а также неадекватное восприятие реальной действительности и самого себя. Возникающие негативные эмоциональные состояния и чувства руководителя при исполнении управленческих функций, выступают условиями усиливающими интенсивность РК, что в целом, препятствует поиску инновационных стратегий при выработке и принятии управленческих решений. В крайних проявлениях РК руководителя это может приводить к развитию профессиональной стагнации.

Следовательно, основная цель психологического сопровождения видится в том, чтобы минимизировать негативные последствия РК руководителя. Реализация психологического сопровождения руководителю возможна при использовании личностно-ориентированных технологий профессионального развития, которые должны быть выстроены в рамках концепции развивающей диагностики, то есть, необходимо рассматривать индивидуальность как источник внутренней активности, способствующий саморазвитию и совершенствованию человека в социальном взаимодействии [3; 5, с. 95]. Проектирование психологического содействия должно опираться на принципы психологического сопровождения и включать в себя четыре блока: организационный, диагностический, обучающий и развивающий. Э.Ф.Зеер, считает, что именно «психологическое содействие предполагает активность личности в проектировании своего профессионально-образовательного пространства, самоформирование и самоактуализацию» [5, с. 93]. Тот же автор отмечает, что «психологическое содействие следует рассматривать как актуализацию личностно-профессионального потенциала в формировании ориентационного поля развития, ответственность за принятие решений, определяющих профессиональное будущее» [5, с. 94]. Активная позиция субъекта психологического содействия в состоянии РК приведет к осознанию сложившейся ситуации, что является необходимым условием конструктивного разрешения РК.

Опираясь на концептуальный базис психологического содействия, разработанный Э.Ф. Зеером [5], можно выделить следующие основные положения для проектирования методических рекомендаций по психологическому содействию руководителю в состоянии РК: 1) должны быть созданы определенные социально-экономические условия, в которых субъект управления смог бы реализовать себя в профессиональной жизни, быть продуктивным; 2) должна быть проявлена необходимость психологического содействия; 3) должно быть осознание со стороны содействующего права самостоятельного выбора руководителем способов реализации своих профессиональных функций; 4) результатом психологического содействия должна быть гармонизация внутренней потребности развития личности и внешних условий её социально-профессиональной жизни.

Кроме этого необходимо учесть еще один момент. Одной из особенностей управленческой деятельности в образовательной профессиональной среде является то, что именно в рамках социэкономических профессий происходит совмещение управленческих и профессиональных функций, не зависимо от уровня управления. Как правило, на руководящую должность выдвигаются специалисты с базовым профильным образованием, не имеющие вовсе, или имеющие минимальную специальную подготовку в сфере управления. Как следствие, они вынуждены осваивать управленческие навыки в реальной профессиональной деятельности и в рамках последиplomного образования. Проблема видится в том, что специалист в процессе освоения управленческой деятельности может утратить профильные профессиональные знания и навыки, но у него неизменными остаются его психологические установки, способы мышления и подходы к решению проблем, характерные для профессиональных задач и неприемлемые для решения управленческих [8]. Следовательно, помимо основных положений рассмотренных нами выше, при разработке программы психологического сопровождения либо содействия необходимо опираться на знания, получаемые специалистами в ходе изучения курса «Управление дошкольным образованием», который обеспечивает научную и практическую подготовку специалистов к выполнению управленческой деятельности в системе дошкольного образования, повышает интерес к профессионально-организаторской деятельности. Помимо вопросов, связанных с ведением документации учреждения дошкольного образования, с организацией питания детей, с планированием работы коллектива на разные периоды, работой органов управления образования и многого другого [7], на этапе профильной подготовки необходимо включать вопросы связанные с особенностями содержания и характера образовательной профессиональной среды, определяющие возможность возникновения и развития РК. То есть, необходимо повышать конфликтологическую компетентность будущих управленцев ДДУО.

## Литература

1. Деревянко, О.И. К вопросу операционализации понятия «ролевой конфликт» / О.И. Деревянко // Психология, образование, социальная работа: актуальные и приоритетные направления исследований: Мат. Всероссийской научно-практ. конф. студ., маг., асп. и молодых уч. с межд. участием, посв. 70-летию со Дня Победы в ВОВ, Тверь, 24 апр. 2015 г. / Твер. гос. ун-т ; редкол.: Т.А. Жалагина, Л.Ж. Караванова. – Тверь, 2015. – 349 с. – С. 41–46.
2. Дыбина, О.В. Индивидуальная управленческая концепция руководителя дошкольной образовательной организации / О.В. Дыбина // Вектор науки Тольяттинский гос. ун-т. – 2015. – № 2 (32-1), – С. 154–160.
3. Епанчинцева, Г.А. Развивающая психологическая диагностика в образовании: автореф. дис. ...доктора псих. наук: 19.00.13 / Г.А. Епанчинцева. – Томск, 2010. – 23 с.
4. Ерина, С.И. Ролевые конфликты в управленческих процессах / С.И. Ерина // Конфликтология: хрестоматия / Н.И. Леонов. – 4-е изд., – М.: МПСИ. – Воронеж: Модэк, 2011. – С. 192–198.
5. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального развития: учеб. пособие / Э.Ф. Зеер. – 3-е изд., стер. – М.: Академия, 2009. – 240 с.
6. Кукушкина, А.А. Разрешение ролевого конфликта в деятельности руководителя: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.05 / А.А. Кукушкина. – Ярославль, 2007. – 23 с.
7. Литвина, Н.В. Формирование у будущих специалистов управленческой компетентности в области дошкольного образования / Н.В. Литвина, И.А. Зыкова // сб. мат-лов междунар. науч. - практ. конф.: Социально-педагогическая и медико-психологическая поддержка развития личности в онтогенезе. – Брест, 2014. – С. 6–10.
8. Милорадова, Н.Г. Психология управления в условиях стабильной неопределенности [Электронный ресурс]: учеб. пособие / Н.Г. Милорадова. – 2-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2013. – 233 с.
9. Якушкина, М.С. Образовательная среда и образовательное пространство как понятия современной педагогической науки / М.С. Якушкина // Человек и образование. – 2013. – № 2 (35). – С. 66–69.

УДК [37.011.3-051:005.336.2]-373.2

Л. В. Шкнай (Минск)

## ПРОБЛЕМА ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема компетентности педагога учреждения дошкольного образования при использовании информационно-коммуникационных технологий. Обосновывается взаимосвязь понятий «информационно-коммуникационная компетентность» и «информационно-коммуникационная грамотность».

**Summary.** The article deals with the issue of preschool teacher's competence using information and communication technologies. The relationship of concepts "information and communication competence" and "information and communication literacy" is defined.



С целью формирования психологической готовности личности ребенка к жизни в информационном обществе появляются новые требования к первому звену непрерывного образования [1]. Одним из этих требований является эффективное и безопасное использование информационно-коммуникационных технологий в образовательной среде учреждения дошкольного образования. Самым главным условием соблюдения данного требования является подготовка современного педагога, а именно наличие у него информационно-коммуникационной компетентности (В.Л. Акуленко, А.И. Архипова, Ю.М. Горвиц, О.Б. Зайцева, Т.К. Кашкина, С.Л. Новоселова, Л.А. Парамонова, Л.Д. Чайнова, М.Г. Чопорова, О.Н. Шилова).

Во-первых, следует определить взаимосвязь понятий информационно-коммуникационной грамотности и информационно-коммуникационной компетентности педагога.

*Информационно-коммуникационная грамотность* предполагает умение использовать инструменты информационно-коммуникационных технологий. Исследователи выделяют три вида данной грамотности: цифровая грамотность, информационная грамотность, медийная грамотность [2; 3].

*Цифровая грамотность* предполагает совокупность умений, при усвоении которых педагог сможет успешно прибегать к разным цифровым инструментам для удовлетворения не только личных потребностей, но и персонального развития; использовать информационно-коммуникационные технологии для эффективного решения задач и проблем в цифровой среде (копирование материала с одного цифрового носителя на другой, создание учебного материала и т.д.); выбирать и применять подходящие технологии для поиска, обработки, использования, распространения или создания информации; критически оценивать и анализировать информацию, полученную из цифровых источников.

*Информационная грамотность* – это набор компетенций, необходимых для получения, понимания, оценки, адаптации, хранения и представления информации. Информационно грамотные педагоги обладают следующими базовыми навыками: критическое мышление, умение анализировать информацию и использовать ее для самовыражения, способность к независимому обучению, созданию информации, готовность быть информированным гражданином и профессионалом.

*Медийная грамотность* – готовность к использованию ресурсов и возможностей глобальной медиасреды. Выделяют социальный, этический, культурный и технологический аспект медийной грамотности. Сформированная медийная грамотность педагога дошкольного образования предполагает наличие навыков безопасного использования медиа, а также личного самовыражения, формирования собственного мнения, готовность к крити-

ческой интерпретации знаний. Ключевым аспектом медийной грамотности является аналитический подход к медиасреде: способность воспринимать критически медиа и готовность выражать себя средствами медиа [2].

*Информационно-коммуникационная компетентность* предполагает не только умение педагога использовать различные информационные инструменты, но и эффективно применять их в профессиональной деятельности. Данный вид компетентности характеризуется базовыми показателями и показателями повышенного уровня [4; 5].

К базовым показателям относятся следующие: педагог знает и использует основные существующие электронные пособия по образовательным областям; умеет находить, отбирать и демонстрировать информацию из цифровых образовательных ресурсов, умеет выбирать и использовать программное обеспечение для создания и представления различного рода материалов, необходимых для учебного процесса.

Повышенный уровень информационно-коммуникационной компетентности характеризуется следующими показателями: педагог владеет методиками создания собственного электронного дидактического материала, умеет грамотно выбирать форму передачи информации родителям, коллегам (электронная почта, социальная сеть, сайт, блог и т.д.), организовывать формы работы с воспитанниками и их родителями в рамках сетевых коммуникационных проектов (викторины, конкурсы и т.д.), дистанционно поддерживать учебный процесс [6].

Таким образом, безопасное и эффективное использование современных технологий в учреждении дошкольного образования может осуществляться только при условии сформированности информационно-коммуникационной компетентности педагога, которая основывается, в свою очередь, на информационно-коммуникационной грамотности.

### Литература

1. Новоселова, С.Л. Компьютерный мир дошкольника / С.Л. Новоселова, Г.П. Петку. – М. : Новая школа, 1997. – 128 с.
2. Бадарч, Д. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: монография / Д. Бадарч. – М. : ИИТО ЮНЕСКО, 2013. – 320 с.
3. Калаш, И. Возможности информационных и коммуникационных технологий в дошкольном образовании: аналитический обзор / И. Калаш. – М. : Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2011. – 176 с.
4. Лебедева, М.Б. Что такое ИКТ-компетентность студентов педагогического университета и как ее формировать? / М.Б. Лебедева, О.Н. Шилова // Информатика и образование. – 2004. – № 3. – С. 95–100.
5. Мельник, Е.В. Содержание коммуникативной компетентности педагога / Е.В. Мельник // Психология и школа: науч.-практ. журн. – 2004. – № 4. – С. 18–24.
6. Калошина, Р.О. Информационно-коммуникативная компетентность учителя в рамках современного урока / Р.О. Калошина. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.oo-lyceum-533.ru/document/Kaloshina.htm>. – Дата доступа : 05.09.2015.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Андреева Тамара Титовна**, кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного образования Переяслав-Хмельницкого государственного педагогического университета имени Г. Сковороды.

**Андрейчикова Людмила Леонидовна**, методист отдела дошкольного образования Могилевского государственного областного института развития образования.

**Агрощенко Татьяна Александровна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики дошкольного и начального образования Мукачевского государственного университета.

**Аушева Наталья Николаевна**, магистр педагогических наук, ассистент кафедры педагогики детства и семьи Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова.

**Батура Ирина Николаевна**, старший преподаватель кафедры педагогики детства и семьи, заместитель декана по идеологической и воспитательной работе факультета педагогики и психологии детства Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова.

**Башаркина Елена Александровна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики, заместитель декана по научной работе факультета педагогики и психологии детства Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова.

**Белоусько Людмила Владимировна**, старший преподаватель кафедры психологии и педагогики дошкольного образования Переяслав-Хмельницкого государственного педагогического университета имени Г. Сковороды.

**Богатырёва Анна Анатольевна**, преподаватель педагогики, председатель цикловой комиссии дисциплин профессионального компонента Рогачевского государственного педагогического колледжа.

**Васильева Ольга Кирилловна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры дошкольного образования и технологии Барановичского государственного университета.

**Виндюк Андрей Валерьевич**, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры международного туризма Запорожского национального технического университета.

**Волкова Светлана Степановна**, кандидат педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой физической реабилитации и здоровья человека Классического частного университета.

**Габьева Лариса Леонидовна**, старший преподаватель кафедры специальных психолого-педагогических дисциплин Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова.

**Галенко Светлана Николаевна**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и методик дошкольного и начального образования Мозырского государственного педагогического университета имени И.П. Шамякина.

**Гальперина Людмила Леонидовна**, старший преподаватель кафедры специальных психолого-педагогических дисциплин Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова.

**Гармаева Инна Сергеевна**, старший преподаватель кафедры теории и методики дошкольного и начального образования Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Забайкальский государственный университет».

**Гелло Валентина Алексеевна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры дошкольной педагогики и специальных методик Приднестровского государственного университета имени Т.Г. Шевченко.

**Гелло Татьяна Анатольевна**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой дошкольной педагогики и специальных методик Приднестровского государственного университета имени Т.Г. Шевченко.

**Голуб Ирина Семёновна**, преподаватель психологии Рогачевского государственного педагогического колледжа.

**Голуб Ольга Федоровна**, аспирант кафедры методик дошкольного образования Белорусского государственного педагогического университета имени М. Танка.

**Горбатова Елена Владленовна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры методик дошкольного образования Белорусского государственного педагогического университета имени М. Танка.

**Грибанова Жанна Михайловна**, методист отдела дошкольного образования Могилевского государственного областного института развития образования.

**Григорьева Наталья Александровна**, методист отдела дошкольного образования Могилевского государственного областного института развития образования.

**Давидович Альбина Леонидовна**, кандидат педагогических наук, начальник отдела дошкольного образования Министерства образования Республики Беларусь.

**Дедулевич Марина Николаевна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики детства и семьи, заместитель декана по учебной работе факультета педагогики и психологии детства Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова.

**Демидова Наталья Ивановна**, старший преподаватель кафедры гуманитарных дисциплин Могилевского государственного университета процветания.

**Демьяненко Светлана Дмитриевна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного образования Переяслав-Хмельницкого государственного педагогического университета имени Г. Сковороды.

**Деревянко Ольга Ивановна**, магистр психологических наук, аспирант, преподаватель кафедры общей и организационной психологии Белорусского государственного педагогического университета имени М. Танка.

**Джанашиа Арсений Зурабович**, старший преподаватель кафедры психологии Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова.

**Дубешко Наталья Григорьевна**, заведующий кафедрой дошкольного образования и технологии Барановичского государственного университета.

**Дубинина Дина Николаевна**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой методик дошкольного образования Белорусского государственного педагогического университета имени М. Танка.

**Дьяченко Олег Викторович**, кандидат философских наук, доцент, проректор по научно-методической работе Могилевского государственного областного института развития образования.

**Ершова Наталья Викторовна**, аспирант кафедры педагогики Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова.

**Желанова Виктория Вячеславовна**, доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и истории педагогики Киевского университета имени Б. Гринченко.

**Железнякова Зинаида Романовна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры дошкольного образования Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина.

**Захарина Евгения Анатольевна**, доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теоретических основ физического и адаптивного воспитания Классического частного университета.

**Захарченя Наталья Фёдоровна**, старший преподаватель кафедры дошкольного образования и технологий Барановичского государственного университета.

**Звезда Людмила Михайловна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры дошкольной педагогики и специальных методик Приднестровского государственного университета имени Т.Г. Шевченко.

**Здорикина Наталья Геннадьевна**, старший преподаватель кафедры педагогики детства и семьи Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова.

**Иванова Виктория Викторовна**, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования Мукачевского государственного университета.

**Иванова Ирина Рэмуальдовна**, старший преподаватель кафедры психологии Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова.

**Ильнич Наталья Владимировна**, старший преподаватель кафедры специальных психолого-педагогических дисциплин Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова.

**Казаручик Галина Николаевна**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой дошкольного образования Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина.

**Калачева Ирина Викторовна**, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры специальных психолого-педагогических дисциплин Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова.

**Калмыкова Лариса Александровна**, доктор психологических наук, профессор кафедры дошкольной педагогики и психологии, академик МАН-ПО, заведующий кафедрой психологии и педагогики дошкольного образования, заведующий лабораторией психолингвистики развития ребенка Переяслав-Хмельницкого государственного педагогического университета имени Г. Сковороды.

**Карпекова Татьяна Анатольевна**, старший преподаватель кафедры психологии Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова.

**Климова Елена Николаевна**, старший преподаватель кафедры специальных психолого-педагогических дисциплин Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова.

**Ковалевская Алла Александровна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и методики дошкольного и начального образования Мозырского государственного педагогического университета имени И.П. Шамякина.

**Козырева Нелли Арнольдовна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова.

**Комарова Ирина Анатольевна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики детства и семьи, декан факультета педагогики и психологии детства Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова.

**Кондратюк Светлана Васильевна**, магистр педагогических наук, старший преподаватель кафедры дошкольного образования и технологии Барановичского государственного университета.

**Котлярова Элина Вячеславовна**, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова.

**Кравцова Ольга Михайловна**, кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры общей и дошкольной педагогики Белорусского государственного педагогического университета имени М. Танка.

**Кузьменкова Наталья Олеговна**, педагог-психолог ГУО «СШ № 40 г. Могилева».

**Кулаковская Валентина Ивановна**, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО».

**Куликова Виктория Валерьевна**, старший преподаватель кафедры специальных психолого-педагогических дисциплин Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова.

**Курак Ирина Владимировна**, педагог социальный Большедзвечевской средней школы Лунинецкого района.

**Курганская Алла Викторовна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного и начального образования Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Забайкальский государственный университет».

**Кушнер Ирина Тимофеевна**, старший преподаватель кафедры психологии Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова.

**Левицкий Алексей Николаевич**, преподаватель физического воспитания первой квалификационной категории, председатель предметной комиссии физического воспитания Горецкого педагогического колледжа Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова.

**Лепеш Ирина Николаевна**, старший преподаватель кафедры специальных психолого-педагогических дисциплин Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова.

**Литвина Наталья Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры общей и дошкольной педагогики Белорусского государственного педагогического университета имени М. Танка.

**Литвишко Елена Николаевна**, преподаватель кафедры психологии и педагогики дошкольного образования Переяслав-Хмельницкого государственного педагогического университета имени Г. Сковороды.

**Лобан Татьяна Ивановна**, старший преподаватель кафедры педагогики детства и семьи Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова.

**Лохвицкая Любовь Васильевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного образования, докторант Переяслав-Хмельницкого государственного педагогического университета имени Григория Сковороды

**Лукашкова Ирина Леонидовна**, старший преподаватель кафедры педагогики детства и семьи Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова.

**Лупекина Елена Александровна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины.

**Лусто Ирина Ивановна**, старший преподаватель кафедры педагогики детства и семьи Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова.

**Мазовко Мария Иосифовна**, старший преподаватель кафедры общей и дошкольной педагогики Белорусского государственного педагогического университета имени М. Танка.

**Марачковская Ольга Людвиговна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и специальных методик Приднестровского государственного университета имени Т.Г. Шевченко.

**Маслова Алла Ивановна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры родного языка и литературы в начальной школе Приднестровского государственного университета имени Т.Г. Шевченко.

**Михасёва Елена Александровна**, аспирант кафедры педагогики Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова, музыкальный руководитель ГУО «Ясли-сад №94 г. Могилева».

**Моторина Надежда Александровна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного и начального образования Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Забайкальский государственный университет».

**Мурашко Елена Анатольевна**, старший преподаватель кафедры педагогики детства и семьи Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова.

**Мысан Инна Владимировна**, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры психологии и педагогики дошкольного образования Переяслав-Хмельницкого государственного педагогического университета имени Г. Сковороды.

**Николаева Светлана Николаевна**, доктор педагогических наук, доцент, главный научный сотрудник Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО».

**Панько Елизавета Александровна**, кандидат психологических наук, профессор, профессор кафедры общей и детской психологии Белорусского государственного педагогического университета имени М. Танка.



**Пинзеник Елена Мафтеевна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики дошкольного и начального образования Мукачевского государственного университета.

**Пойда Ольга Викторовна**, старший преподаватель кафедры педагогики детства и семьи Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова.

**Прокофьева Ольга Олеговна**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики детства и семьи Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова.

**Сагайдачная Елена Александровна**, кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО».

**Салютнова Виктория Игоревна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики дошкольного и начального образования Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Забайкальский государственный университет».

**Седина Татьяна Леонидовна**, начальник отдела дошкольного образования Могилевского государственного областного института развития образования.

**Смолер Елена Ивановна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры общей и дошкольной педагогики Белорусского государственного педагогического университета имени М. Танка.

**Снопкова Елена Ивановна**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова.

**Старовойтова Ирина Анатольевна**, кандидат педагогических наук, доцент, ректор Могилевского государственного областного института развития образования.

**Стреха Елена Анатольевна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры методик дошкольного образования Белорусского государственного педагогического университета имени М. Танка.

**Суслова Алла Антоновна**, старший преподаватель кафедры психологии Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова.

**Тишкевич Жанна Юрьевна**, заведующий ГУО «Ясли-сад № 2 г. Речицы».

**Улзытуева Александра Ивановна**, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой теории и методики дошкольного и начального образования Федерального государственного бюджетного образовательного

учреждения высшего профессионального образования «Забайкальский государственный университет».

**Ульзутуева Оюна Дабаевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного и начального образования Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Забайкальский государственный университет».

**Финькевич Людмила Владимировна**, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и детской психологии Белорусского государственного педагогического университета имени М. Танка.

**Шамесова Людмила Марковна**, ассистент кафедры педагогики детства и семьи Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова.

**Шатова Анна Демьяновна**, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО».

**Швецова Татьяна Юрьевна**, заведующий ГУО «Дошкольный центр развития ребенка №1 г. Могилева».

**Шебеко Валентина Николаевна**, доктор педагогических наук, доцент, доцент кафедры методик дошкольного образования Белорусского государственного педагогического университета имени М. Танка.

**Шергилашвили Юрий Константинович**, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой специальных психолого-педагогических дисциплин Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова.

**Шишкина Валентина Андриановна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики детства и семьи Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова.

**Шкнай Людмила Викторовна**, аспирант кафедры методик дошкольного образования Белорусского государственного педагогического университета имени М. Танка.

**Ясева Наталья Юрьевна**, старший преподаватель кафедры педагогики детства и семьи Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова.

**Яценко Лиана Викторовна**, кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета педагогики и психологии Переяслав-Хмельницкого государственного педагогического университета имени Г. Сковороды.

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

Приветственное слово Ректора УО «Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова» Бондаренко Константина Михайловича .....	3
<i>Давидович А. Л.</i> ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ В КОНТЕКСТЕ МИРОВОГО ОПЫТА .....	4
<i>Панько Е. А.</i> «ЛЮБЛЮ ТАЛАНТЛИВЫХ ЛЮДЕЙ» .....	10
<i>Шишкина В. А.</i> БАЗИСНАЯ МОДЕЛЬ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....	14
<i>Старовойтова И. А.</i> РЕГИОНАЛЬНАЯ СИСТЕМА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ МОГИЛЕВСКОЙ ОБЛАСТИ .....	18
<i>Николаева С. Н.</i> ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ В РОССИИ: НАУКА – ПРАКТИКЕ .....	22
<i>Гелло В. А.</i> ПЕРСПЕКТИВНОСТЬ И ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ.....	25
<i>Шебеко В. Н.</i> ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЭМОЦИОНАЛЬНО-ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ.....	30
<i>Сагайдачная Е. А.</i> ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ.....	35
<i>Лохвицкая Л. В.</i> НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОД УГЛОМ КОМПАРАТИВНОГО АНАЛИЗА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ОСНОВ .....	39

### СЕКЦИЯ № 1

#### ФИЗИЧЕСКОЕ, ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ И СОЦИАЛЬНОЕ ЗДОРОВЬЕ РЕБЕНКА

<i>Виндюк А. В., Захарина Е. А.</i> ДЕТСКИЙ ФИТНЕС КАК СРЕДСТВО ОЗДОРОВЛЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....	45
<i>Волкова С. С., Кудинова С. В.</i> ФОРМИРОВАНИЕ БЫТОВЫХ НАВЫКОВ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ У ДЕТЕЙ 3-4 ЛЕТ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ .....	49

<i>Голуб И. С.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ПЕРВОКЛАССНИКА В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ К ШКОЛЕ.....	52
<i>Голуб О. Ф.</i> ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОСЛАБЛЕННЫМ ЗДОРОВЬЕМ .....	56
<i>Дедулевич М. Н.</i> ДВИГАТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ И СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ДВИГАТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ И ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....	60
<i>Железнякова З. Р.</i> ВЛИЯНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОЦЕНКИ НА РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ ДОШКОЛЬНИКА.....	65
<i>Карпекова Т. А., Кушнер И. Т.</i> ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ДИАГНОСТИКИ И ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С АУТИСТИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ .....	70
<i>Климова Е. Н.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИХ ТЕХНИК В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	74
<i>Комарова И. А.</i> БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ: ИСТОРИЯ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ .....	77
<i>Кулаковская В. И.</i> ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРИ ПЕРЕХОДЕ ИЗ СЕМЬИ В ДОУ .....	81
<i>Лупекина Е. А.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ И СОЦИАЛЬНОЕ ЗДОРОВЬЕ РЕБЕНКА-СИРОТЫ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....	85

## СЕКЦИЯ № 2

### СОЦИАЛЬНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

<i>Андреева Т. Т.</i> ВОСПИТАНИЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА БЕРЕЖНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ СРЕДСТВАМИ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ.....	90
<i>Васильева О. К.</i> СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К КЛАССИФИКАЦИИ ОБРАЗНЫХ ИГРУШЕК ДЛЯ ТВОРЧЕСКИХ СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГР ДОШКОЛЬНИКОВ.....	94
<i>Галенко С. Н.</i> ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....	98
<i>Дьяченко О. В.</i> РЕЛИГИОЗНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ: ПРОБЛЕМЫ СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ И ИНТЕГРАЦИИ В СТРУКТУРУ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА .....	103
<i>Ершова Н. В.</i> ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК АСПЕКТ СОЦИАЛЬНО-НРАВСТВЕННОГО И ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....	107
<i>Казаручик Г. Н.</i> ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНО- НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ .....	111

<i>Курганская А. В.</i> РЕГИОНАЛИЗАЦИЯ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В ЗАБАЙКАЛЬСКОМ КРАЕ (РОССИЯ).....	116
<i>Михасёва Е. А.</i> НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКИ.....	120
<i>Прокофьева О. О.</i> ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К СОДЕРЖАНИЮ ПРОГРАММЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ .....	123
<i>Суслова А. А., Иванова И. Р.</i> ИГРА КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В ДЕТСКОЙ СУБКУЛЬТУРЕ .....	127
<i>Тишкевич Ж. Ю.</i> К ПРОБЛЕМЕ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....	131
<i>Шамесова Л. М.</i> ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО И СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ОСНОВ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ОБЩЕНИИ С НЕЗНАКОМЫМИ ЛЮДЬМИ .....	136
<i>Шатова А. Д.</i> ДЕНЬГИ КАК ПРЕДМЕТ ВОСПИТАНИЯ.....	139

### СЕКЦИЯ № 3

#### **ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ И ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

<i>Белоусько Л. В.</i> ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ЭЛЕМЕНТАМ МАТЕМАТИКИ МАТЕРИАЛИЗОВАННЫМИ СРЕДСТВАМИ ОБУЧЕНИЯ.....	143
<i>Горбатова Е. В.</i> РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ОСНОВЕ КОМБИНИРОВАНИЯ СРЕДСТВ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ .....	147
<i>Демьяненко С. Д.</i> РЕФЛЕКСИЯ ЯЗЫКА ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....	151
<i>Дубинина Д. Н.</i> ОРГАНИЗАЦИЯ И ПЛАНИРОВАНИЕ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА СПЕЦИАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЯХ .....	155
<i>Иванова В. В.</i> ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ВОЗРАСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ .....	159
<i>Ильинич Н. В., Куликова В. В.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ К ШКОЛЕ: ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ .....	165
<i>Калмыкова Л. А.</i> РЕЧЕЯЗЫКОВАЯ РЕФЛЕКСИЯ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ .....	169
<i>Ковалевская А. А.</i> ЭЛЕКТРОННАЯ МУЗЫКАЛЬНАЯ ОТКРЫТКА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	173

<i>Козырева Н. А., Котлярова Э. В.</i> НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ АПРОБАЦИИ НАСТОЛЬНЫХ ИГР ПО БЕЗОПАСНОСТИ ДОРОЖНОГО ДВИЖЕНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....	177
<i>Литвина Н. В., Смолен Е. И.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ДЕТСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЯ КАК НАПРАВЛЕНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	181
<i>Литвишко Е. Н.</i> ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ДОУ .....	186
<i>Лобан Т. И., Мурашко Е. А.</i> РАЗВИТИЕ ПРЕДПОСЫЛОК ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ КРУЖКОВОЙ РАБОТЫ.....	191
<i>Мысан И. В.</i> ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОБОГАЩЕНИЮ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ФРАЗЕОЛОГИЗМАМИ РОДНОГО ЯЗЫКА.....	195
<i>Пинзеник Е. М.</i> ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К ЯВЛЕНИЯМ ПРИРОДЫ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	200
<i>Салютнова В. И.</i> РАЗЛИЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ТВОРЧЕСКОГО САМОВЫРАЖЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....	204
<i>Шергилашвили Ю. К.</i> РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	208
<i>Ясева Н. Ю.</i> ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ОДАРЕННОГО РЕБЕНКА В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	213

#### СЕКЦИЯ № 4

#### **ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ, СЕМЬИ И ШКОЛЫ В ВОСПИТАНИИ И РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ**

<i>Васильева О. К., Курак И. В.</i> ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ .....	219
<i>Лепеш И. Н., Гальперина Л. Л.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ РЕБЕНКА К ШКОЛЕ .....	222
<i>Пойда О. В.</i> ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ И ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА .....	226
<i>Швецова Т. Ю.</i> ФАНДРАЙЗИНГ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	231
<i>Яценко Л. В.</i> ВЛИЯНИЕ ГЕНДЕРНОЙ КУЛЬТУРЫ СЕМЬИ НА ФОРМИРОВАНИЕ РЕБЕНКА .....	236

СЕКЦИЯ № 5  
**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ  
 ДЛЯ СИСТЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

<i>Атрощенко Т. А.</i> ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ ДОШКОЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ .....	241
<i>Аушева Н. Н.</i> ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ЭФФЕКТИВНЫХ МЕТОДОВ И ФОРМ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С СЕМЬЕЙ .....	246
<i>Батура И. Н.</i> ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К РАБОТЕ С СЕМЬЕЙ НА ОСНОВЕ СЕМЕЙНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА .....	251
<i>Башаркина Е. А., Левицкий А. Н.</i> СОХРАНЕНИЕ И УКРЕПЛЕНИЕ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА .....	254
<i>Богатырёва А. А.</i> О РАБОТЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА .....	258
<i>Габеева Л. Л.</i> НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ЛОГОПЕДОВ .....	264
<i>Гармаева И. С.</i> ИГРОВОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОО .....	266
<i>Гелло Т. А.</i> ПУТИ ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА .....	269
<i>Грыбанава Ж. М., Андрэйчыкава Л. Л.</i> ФАРМІРАВАННЕ ЎСТОЙЛІВАЙ ЦІКАВАСЦІ І СТАНОЎЧЫХ АДНОСІН ДА БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ Ў Выхаванцаў ўстаноўдашкольнай адукацыі ў Магілёўскай вобласці .....	274
<i>Демидова Н. И.</i> РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СРЕДЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	277
<i>Джананишв А. З.</i> ОРГАНИЗАЦИЯ КОМПЛИКОЛОГИЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ В ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ .....	281
<i>Дубешко Н. Г.</i> ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ МЕНЕДЖМЕНТА КАЧЕСТВА В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	284
<i>Желанова В. В.</i> РЕФЛЕКСИВНО-КОНТЕКСТНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК СФЕРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	287

<i>Захарченя Н. Ф.</i> ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ МАРКЕТИНГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЯ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	292
<i>Звезда Л. М.</i> МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МЕНЕДЖЕРА СИСТЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	296
<i>Здорикова Н. Г.</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ИГРОТЕХНИЧЕСКОЙ ОСНОВЕ .....	300
<i>Калачева И. В., Кузьменкова Н. О.</i> ЛИЧНОСТНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ В ОБЩЕНИИ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» .....	303
<i>Кондратьюк С. В.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ СПЕЦКУРСА .....	308
<i>Кравцова О. М., Мазовко М. И.</i> ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ XXI в. ....	313
<i>Лукашкова И. Л.</i> АКТУАЛЬНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ СЕМЕЙНО- ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В РАБОТЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	316
<i>Лусто И. И.</i> СИСТЕМА ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	317
<i>Марачковская О. Л.</i> ПРОБЛЕМА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЕ .....	323
<i>Маслова А. И.</i> НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «КОММУНИКАТИВНАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА» СТУДЕНТАМ-БАКАЛАВРАМ.....	328
<i>Моторина Н. А.</i> СТАНОВЛЕНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОО .....	332
<i>Седина Т. Л., Григорьева Н. А.</i> ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ КАЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА.....	335
<i>Снопкова Е. И.</i> МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ.....	340
<i>Стреха Е. А.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ .....	345
<i>Улзытуева А. И., Ульзутуева О. Д.</i> КАЧЕСТВО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СВЕТЕ ФГОС ДО .....	350



<i>Финькевич Л. В., Деревянко О. И.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РУКОВОДИТЕЛЯ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОР ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ.....	355
<i>Шкнай Л. В.</i> ПРОБЛЕМА ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	360
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....	363

ДЛЯ ЗАМЕТОК

ДЛЯ ЗАМЕТОК

Научное издание

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:  
НАУКА – ПРАКТИКЕ

Сборник научных статей  
Международной научно-практической конференции,  
посвященной юбилею кандидата педагогических наук, доцента  
Валентины Андриановны Шишкиной

8 октября 2015 г.

Технический редактор *А. Л. Позняков*  
Компьютерная верстка *С. А. Кирильчик*

Подписано в печать .2015. Формат 60х84/16  
Гарнитура Times New Roman. Усл.-печ. л. 22,1.  
Уч.-изд. л. 27,4. Тираж 100 экз. Заказ №

Учреждение образования “Могилевский государственный университет  
имени А. А. Кулешова”, 212022, Могилев, Космонавтов, 1.  
Свидетельство ГРИИРПИ № 1/131 от 03.01.2014 г.

Отпечатано в отделе оперативной полиграфии  
МГУ имени А. А. Кулешова, 212022, Могилев, Космонавтов, 1.