

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ  
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«ЕЛЕЦКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. И.А. БУНИНА»

# **ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ДИАЛОГ НАУК О ДЕТСТВЕ**

**СБОРНИК НАУЧНЫХ СТАТЕЙ  
ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ВСЕРОССИЙСКОЙ НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ  
С МЕЖДУНАРОДНЫМ УЧАСТИЕМ, ПОСВЯЩЁННОЙ  
100-ЛЕТИЮ ЕЛЕЦКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМ. И.А.БУНИНА  
И 40-ЛЕТИЮ КАФЕДРЫ ДОШКОЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Часть I.**

УДК 373.2+373.1

ББК 74.1+74.2

**О 23**

Печатается по решению редакционно-издательского совета  
Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина  
от 31.01.2019, протокол № 1

**При финансовой поддержке  
Российского фонда фундаментальных исследований № 19-013-20081**

**Ответственный редактор - И.В. Сушкова**, доктор педагогических наук, профессор  
(ФГБОУ ВО «ЕГУ им. И.А. Бунина»)

**Составители:**

*И.В. Сушкова*, доктор педагогических наук, профессор  
(ФГБОУ ВО «ЕГУ им. И.А. Бунина»),

*Л.Н. Мартынова*, кандидат педагогических наук, доцент  
(ФГБОУ ВО «ЕГУ им. И.А. Бунина»),

*О. Н. Лошкарева*, ассистент  
(ФГБОУ ВО «ЕГУ им. И.А. Бунина»)

- О 23** Образование детей дошкольного и младшего школьного возраста: диалог наук о детстве: сборник научных статей по результатам Всероссийской научной конференции с международным участием, посвящённой 100-летию Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина и 40-летию кафедры дошкольного и специального образования. – Елец: ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина», 2019. – Часть I. – 306 с.  
ISBN 978-5-00151-044-4 (ч. I)  
ISBN 978-5-00151-043-7

Содержание сборника включает материалы, раскрывающие теоретические и методические аспекты образования детей дошкольного и младшего школьного возраста. Статьи философов, психологов, психофизиологов, педагогов отражают результаты научных исследований и образовательной практики в области проблем детства и образования детей. Отечественными и зарубежными авторами представлено комплексное научное освещение и анализ широкого спектра проблем, связанных с особенностями развития, обучения и воспитания детей и условиями, обеспечивающими эти процессы в образовательных организациях и семье. Современные научные взгляды представителей смежных наук о детстве, отраженные в статьях, послужат последующему осмыслению научным и педагогическим сообществом возможных векторов развития образования детей.

Тексты статей представлены в авторской редакции.

УДК 373.2+373.1  
ББК 74.1+74.2

ISBN 978-5-00151-044-4 (ч. I)  
ISBN 978-5-00151-043-7

© Елецкий государственный  
университет им. И.А. Бунина, 2019

## ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

УДК 37.01

*А.Е. Крикунов,  
доктор педагогических наук,  
профессор кафедры философии, социальных наук и журналистики  
(ЕГУ им. И.А. Бунина, Россия, г. Елец)  
akr1975@mail.ru*

### ДИХОТОМИЯ «РЕБЕНОК–ВЗРОСЛЫЙ» КАК ОСНОВАНИЕ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ

**Аннотация:** статья содержит общий очерк реконструкции оснований современной педагогической парадигмы. Предполагается, что базисом понимания образования в новоевропейской педагогике и философии является педагогическая интерпретация различия между взрослым и ребенком. Образование трактуется как процесс преобразования субъекта, связанного в своей деятельности с миром.

**Ключевые слова:** философия образования, парадигма, взрослый, ребенок, гуманизм.

*A.E. Krikunov,  
Doctor of Pedagogical Sciences,  
Professor of the Department of Philosophy, Social Sciences and Journalism  
(Bunin Yelets State University, Russia, Yelets)  
akr1975@mail.ru*

### «CHILD – ADULT» DICHOTOMY AS THE BASIS OF MODERN PEDAGOGICAL PARADIGM

**Abstract:** the article considers a general outline of the reconstruction of foundations of modern pedagogical paradigm. It is assumed that the basis for understanding education in new European pedagogy and philosophy is the pedagogical interpretation of the difference between an adult and a child. Education is interpreted as a process of transforming a subject which connected in its activity with the world.

**Keywords:** philosophy of education, paradigm, adult, child, humanism.

Термин *парадигма* сегодня широко распространен и привычно применяется для обозначения сколь-нибудь общих подходов к пониманию объектов науки и форм организации практики. Напомним, что сам Т. Кун [7], будучи автором термина в его современном значении, напротив, старался использовать термин чрезвычайно аккуратно и ограничивал его применение исключительно сферой естественнонаучного знания. Даже такой титульный для позитивист-

ского мышления проект как социология, по мнению Куна, все еще требовал достижения большей определенности в своих теоретических и практических построениях. Педагогика, под которой мы в данном случае понимаем весь спектр гуманитарных традиций, осуществляющих теоретическую рефлексию широко понятой образовательной практики, – от *philosophy of education* до *Erziehungswissenschaft* – в противоположность этому возможному самоограничению, всегда стремилась достаточно общим образом толковать инкорпорируемые в свой язык термины. Даже беглый анализ отечественной педагогической литературы последних лет легко позволяет сформировать обширный список теоретических построений, по отношению к которым используется термин «парадигма». Перечислим только некоторые из них: знаниевая, компетентностная, системно-синергетическая, антропно-деятельностная, духовно ориентированная, гендерная, индустриальная и постиндустриальная, ценностная, личностная, научная, религиозная, андрогогическая, ноосферная и т.д. Характерно использование слабо конкретизированных понятий «новая педагогическая парадигма», «современная педагогическая парадигма», «устаревшая педагогическая парадигма» и им подобных. В результате, как заметил один из позднейших исследователей, «сегодня слишком поздно исключать слово из лексикона» [5; 1763–1764].

Приведенный выше список, который мог бы быть и значительно обширнее, показателен по меньшей мере в том отношении, что он служит иллюстрацией к тому смещению акцентов, которое произошло в использовании термина *парадигма* после Куна. В своей конструктивной части он отвечает начатой К. Поппером тенденции к пересмотру ключевого для Куна принципа несовместимости парадигм. В «Структуре научных революций» этот принцип играл основополагающую роль, кроме прочего, демонстрируя восприимчивость Куна к новейшим концептам актуальной аналитической философии. Непосредственно он являлся коррелятом идеи о несовместимости *картин мира* (*Weltbild*), сформулированной в поздних работах Л. Витгенштейна. Это сразу сделало теорию Куна иррациональной или, по меньшей мере, постструктуралистской. И наоборот, критика Витгенштейна оказалась и критикой Куна, а неопределенность статуса *картин мира* обернулась неопределенностью статуса *парадигм*. *Картина мира* у Витгенштейна отвечает логической необходимости иметь в качестве основания языковой игры некоторую совокупность в большинстве случаев неартикулируемых положений, принимаемых без доказательства и выступающих в качестве критериев возможности осмысленного высказывания. Приводя множество примеров базовых утверждений (от «это моя рука» до «я никогда не был на Луне»), Витгенштейн, однако, уклоняется от непосредственной кодификации самих картин мира, оставаясь в области чистой логики и не переходя в культурологию или историю науки. Этот переход, применительно к теории научного знания, как раз и оказался осуществлен в «Структуре научных революций», автор которой подчеркивает невозможность содержательной дискуссии между сторонниками разных парадигм внутри истории каждой отдельной полноразвитой науки. Разные парадигмы, вполне в духе основных положений аналитической философии, определяют разные языки или, по меньшей мере, как об этом говорит Кун в своих поздних текстах, разные таксономии объектов [6].

Социальные науки непарадигмальные, если принять точку зрения Куна, именно в силу того, что мы не ощущаем необходимой разницы в языке, оглядываясь на историю науки. В области научно-педагогического знания у нас всегда есть потенциальная возможность обращения к любому автору с целью найти в его текстах основания для собственных построений. Мы также с трудом можем различить в истории педагогики события, которые с полным основанием можно было бы назвать *сдвигом парадигмы*. Иными словами, в основании современных знаний об образовании, как кажется, не лежит никакая, пусть даже забытая современными историками науки, научная революция. Напротив, новые теории и модели появляются очень часто, а о том, что диалог между ними возможен и непротиворечив, свидетельствует хотя бы устоявшаяся практика перечислять в научном аппарате диссертации сразу множество «подходов» не опасаясь того, что указание на несовместимость каких-либо из них станет чем-то подрывающим легитимность исследования. Соответственно этой тенденции, в современной гуманитарной науке нередко принято говорить о мультипарадигмальности, относя термин *парадигма* к частным, пусть и претендующим на фундаментальный характер, теориям.

Сказанное, тем не менее, не означает, что у нас совершенно нет возможности, хотя бы в качестве своего рода мыслительного эксперимента, попытаться определить черты современного педагогического знания, которые позволяют представить его в качестве парадигмы. Мы должны найти различие, возникновение которого можно было бы локализовать во времени, обозначив период, в течение которого новая парадигма формировалась и получала признание. Разумеется, «современная педагогика» при такой постановке вопроса не может прочитываться как «педагогика последних десятилетий». «Современность» в данном случае указывает на эпоху модерна в самом широком значении этого слова.

Не претендуя на окончательное решение вопроса, мы предположим, что существенным маркером современных представлений об образовании является специфическое истолкование различия между *ребенком* и *взрослым*, постепенно оформляющееся в эпоху раннего нового времени. Такой подход позволит нам обратить внимание на факт, который, в полном соответствии с теоретической моделью Куна, редко привлекает внимание исследователей в силу своей очевидности. Тем не менее, нам представляется, что за этим обыденным различием лежит изменение теоретической модели, определяющей современное отношение к образованию, которое в таком случае перестает быть очевидным и неотменяемым.

Определив задачу, таким образом, мы можем обратить внимание по меньшей мере на несколько знаковых исследований, в которых проблема рассмотрена под аналогичным углом зрения. Все они далеки от общепринятых стандартов и их влияние, по преимуществу, имеет в виду неакадемическую аудиторию. Главным из них до сих пор остается фундаментальная работа Ф. Арьеса «Ребенок и семейная жизнь при старом порядке» [3]. Сегодня ее сложно воспринимать в отрыве от обширной критической традиции [4; 8], но мы все же напомним основные идеи, тем более, что автор сам формулирует их предельно четко.

Арьес имеет в виду два основных тезиса. Первый сводится к указанию на то, что средневековое общество не рассматривало детство в качестве особого периода человеческой жизни. Противопоставление ребенка и взрослого не имело основанием ни собственно возраст, ни строение психики, каким бы образом не понималось последнее. Согласно Арьесу, в период средневековья *ребенок*, в противоположность *взрослому* предполагает прежде всего социальную зависимость и социальное же подчинение. Второй тезис обращает наше внимание на процесс педагогизации семьи, которая в период раннего нового времени постепенно берет на себя заботу о моральном совершенствовании ребенка. Параллельно происходит становление школы в качестве формы изоляции ученика, в результате чего эти два процесса обеспечивают постепенное формирование в социальном пространстве особого сегмента, обращенного к детям и ставящего перед собой специфические задачи по их превращению во взрослых.

Как мы и упомянули выше, несмотря на колоссальное влияние (в качестве примера заметим, что именно книга Арьеса послужила основой для позднейших исследований М. Фуко), изложенное в «Ребенке и семейной жизни при старом порядке» подвергалось последовательной и аргументированной критике. Однако эта критика имела целью преимущественно опровержение характеристик, данных Арьесом бытовой культуре Средневековья. Его построения, опиравшиеся на анализ педагогической литературы и практики школьного обучения, никогда не были оспорены с той же степенью убедительности. В то же время рецепция теоретической модели Арьеса в сфере собственно философии образования по существу свелась к эмоциональной поддержке эксплицитно содержащейся в его текстах убежденности в неудаче семьи и школы в деле формирования личности. То есть, изменения в понимании ребенка и его становления, изученные Арьесом, интерпретировались внутри традиционных «парадигмальных» построений педагогической мысли, для которой формирование субъекта выступало в качестве обязательной задачи педагогической практики, именно в этом качестве представленной в сопровождающей практику теории. Такое понимание подкреплялось и самим текстом Арьеса, историю развития педагогики внутри которого легко представить в качестве кумулятивного накопления знаний о ребенке.

В дополнение к указанной интерпретации обозначенный Арьесом переход может быть рассмотрен как практическая реализация перелома в интеллектуальной культуре и философии, который мы связываем с Возрождением и становлением идеологической программы гуманизма. В большинстве случаев, его педагогическим наследием считается абстрактная легитимация красоты и значения человека, находящая выражение скорее в эмоциональных эпитетах, чем в каком-либо особом отношении к образованию. Например, в одном из новейших обзоров проблемы гуманистическое образование оказалось определено следующим образом: «Термин “гуманистическое образование” обычно используется для обозначения разнообразных образовательных теорий и практик, которые привержены мировоззрению и этическому кодексу гуманизма, то есть считают развитие человека, его благосостояние и достоинство конечной целью всех человеческих мыслей и действий – за пределами религиозных, идеологических или национальных идеалов и ценностей» [2; 1085]. Философии Возрож-

дения очень долго отказывали в оригинальности и реальном значении для интеллектуальной истории Европы. И если сегодня такие утверждения остались в прошлом, то трактовка образования, которая, явным или неявным образом, заявлена в работах гуманистов, еще и сегодня не может быть представлена как действительно новаторская. Эта ситуация, вероятно, вызвана двумя существенными и связанными между собой обстоятельствами. Во-первых, противопоставляя средневековое понимание образования гуманистическому, мы, понимая их различие, вместе с тем видим в средневековом образовании лишь форму непонимания процесса становления личности. А, следовательно, фигуры гуманистического истолкования образования представляются нам слишком естественными для того, чтобы мы могли зафиксировать их действительное значение. Во-вторых, если предположить, что современная парадигма образования возникла именно в ренессансной Италии, мы, в полном соответствии с Куном, не замечаем теоретических возможностей реставрации в современных условиях средневекового отношения к образованию, которая, как можно предположить, потребовала бы языка описания, совершенно отличного от того, которым мы владеем и к которому привыкли.

Сказанное опирается на простую мысль о том, что именно в гуманистической традиции Возрождения общий индивидуализм стал предполагать обостренное внимание к роли образования в становлении того, что мы привычно называем личностью. Проще говоря, именно в этот момент формирование субъекта стало действительной задачей школы. Тем самым теоретики гуманизма – от Марсилио Фичино до завершающего эпоху Пьетро Аретино – обеспечили «сдвиг парадигмы», на важности которого нам хотелось бы настоять. Применительно к нашей теме это означает, что переход из одной возрастной категории в другую стал мыслиться связанным не со сменой социального положения, а с развитием человека. Стать взрослым значило измениться самому, поменяться в своей основе, развернуть собственное содержание, а не только лишь приобрести знания, смысл которых теперь определялся в контексте их возможного педагогического влияния.

Характеризуя ситуацию средневековья, А.Я. Гуревич замечал, что для этой эпохи «жизнь – серия состояний, смена которых внутренне не мотивирована» [1; 279]. Начиная с эпохи раннего Нового времени такой переход, напротив, обязательно предполагает педагогическую составляющую и особого рода формирование субъекта, обеспечивая, тем самым, основания для любого современного обсуждения взаимосвязи между внешним миром и изменением человека в процессе образования. Мы можем увидеть в гуманизме манифестацию связности мира и человека как субъекта познания, в которой центральное место человека также означает и его непосредственную зависимость от окружающей предметной среды. Если предположить, что для практики образования различие становится важным лишь в том случае, если его можно каким-либо образом преодолеть, то это означает, что для педагогики признание различия между ребенком и взрослым равносильно указанию на широко понятую гуманистическую парадигму эпохи модерна.

### Список литературы

1. Гуревич, А.Я. Категории современной культуры / А.Я. Гуревич. – М.: Наука, 1972. – 320 с.
2. Aloni, N. Humanistic education / N. Aloni // Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory. Ed. by M.A. Peters. – Singapore: Springer, 2017. – P. 1085–1089.
3. Aries, Ph. L'enfant et la vie familiale sous L'Ancien regime / Ph. Aries. – Paris: Seuil, 1960. – 342 p.
4. DeMause, L. Foundations of psychohistory / L. DeMause. – New York: Creative Roots, 1982. – 332 p.
5. Dogan, M. Paradigms in political science / M. Dogan // International encyclopedia of political science. Ed. by B. Badie, D. Berg-Schlosser, L. Morlino. – Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington: SAGE Publications, 2011. – P. 1763–1765.
6. Kuhn, T.S. The road since structure: philosophical essays, 1970-1993, with an autobiographical interview / T.S. Kuhn. – Chicago, London: The University of Chicago Press, 2000. – 336 p.
7. Kuhn, T.S. The structure of scientific revolutions / T.S. Kuhn. – Chicago, London: The University of Chicago Press, 1996. – 212 p.
8. Orme, N. Medieval children / N. Orme. – New Heaven, London: Yale University Press, 2001. – 400 p.

УДК 373.2

*И.В. Сушкова,  
доктор педагогических наук,  
профессор кафедры дошкольного и специального образования  
(ЕГУ им. И.А. Бунина, Россия, г. Елец)  
irvisu15@mail.ru*

### НРАВСТВЕННЫЙ ВЫБОР ДОШКОЛЬНИКОВ: ОСОБЕННОСТИ И РЕГУЛИРОВАНИЕ

**Аннотация:** материал статьи содержит освещение проблемы особенностей нравственного выбора в периоде дошкольном детстве. В статье представлен анализ проблемы нравственного выбора детей в работах зарубежных и отечественных ученых, а также результаты исследовательской работы. Освещены научные подходы к определению особенностей нравственного выбора детей, основания для выделения общих и специфических особенностей этого выбора детей у старшего дошкольного возраста. Представлены обобщенные результаты исследования.

**Ключевые слова:** нравственный выбор, ситуации морального выбора, ситуации морального выбора с этнокультурным содержанием, особенности нравственного выбора детей, типы нравственного выбора детей, виды нравственного выбора дети старшего дошкольного возраста.



*I.V. Sushkova,  
Grand PhD of Pedagogic sciences,  
professor of the Department of Pre-school and Special Education  
( Bunin Yelets State University, Russia, Yelets)  
[irvisu15@mail.ru](mailto:irvisu15@mail.ru)*

## **MORAL CHOICE OF PRESCHOOLERS: FEATURES AND REGULATION**

**Abstract:** the material in the article contains coverage of the problem of the features of moral choice in the period of preschool childhood. The article presents an analysis of the problem of the moral choice of children in the works of foreign and domestic scientists, as well as the results of research.

Scientific approaches to determining the characteristics of the moral choice of children, the grounds for highlighting the general and specific features of this choice of children in older preschool children are highlighted. The generalized results of the study are presented.

**Keywords:** moral choice, situations of moral choice, situations of moral choice with ethnocultural content, features of the moral choice of children, types of moral choice of children, types of moral choice, children of preschool age

В исследованиях последних лет отмечается, что, происходит интенсификация психосоциального развития современных детей. Сделанные десятилетия назад описания возрастных особенностей детей разных возрастов не соответствуют современным результатам наблюдений за ними (Савенков А.И., Фельдштейн Д.Б. и др.) [19; 22]. Поэтому необходимо обогащение научных представлений о возрастных характеристиках нравственного развития детей. В настоящее время при определенном внимании исследователей к проблеме нравственного выбора детей продолжают оставаться недостаточно изученными вопросы особенностей нравственного выбора детей, совершаемого в разных видах ситуаций, соотношения морального и этнокультурного в содержании ситуаций выбора, которые можно было бы использовать в педагогической работе с детьми, а также возможности и содержание педагогических влияний на нравственный выбор. Поэтому обращение к данным вопросам является достаточно актуальным в силу значимости процессов социализации и нравственного развития детей в наиболее сензитивном периоде – периоде дошкольного детства.

Способность человека быть ответственным, как за собственное благополучие, так и за благополучие общества, является важным показателем зрелости его личности. Категории «выбор», «свобода выбора», «нравственный выбор» приобретают особую значимость при характеристике такой зрелой личности.

В научной и методической литературе понятия «моральный выбор» и «нравственный выбор» достаточно часто используются как синонимы. Нравственный выбор возможен в ситуации морального выбора. *Ситуация морального выбора* складывается в случае, если других, оцениваются моралью более высоко, чем собственные интересы человека. Самостоятельность и свобода – одни из главных характеристик нравственного выбора. Такой свободный выбор, в

случае, если он совершается в пользу нравственно-ценного действия, поступка, и предполагает хотя бы частичный отказ от личных интересов, является проявлением подлинной нравственности. Нравственный выбор – это результат моральной деятельности, выражающейся в самостоятельном и сознательном предпочтении определенной линии поведения или варианта поступка на основе морального решения человека. При этом моральные требования, предъявляемые к лицу, находящемуся в ситуации выбора, диктуют предпочтение выбор в пользу того, на чьей стороне выступает мораль, то есть совершить добро, иногда вопреки собственным интересам, желаниям и потребностям.

В философии и психологии проблема нравственного выбора изучается давно (Сартр Ж.П., Фрейд З., Фромм Э., Юнг К.Г. и др.) [21; 25; 26; 31]. Различные аспекты характеристик нравственного выбора человека и использование ситуаций выбора при решении моральных задач отражены в этике (Дробницкий О.Г., Здравомыслов А.Г. Шрейдер Ю.А. и др.) [7; 10; 28]. В современных философских исследованиях вопросы нравственного выбора человека рассматриваются на различном материале – фольклора, (Андрющкина М.В.), ислама (Акбашев Д.Х.) и др. [2; 1].

В педагогике исследованы проблемы генезиса поведенческого акта человека и особенностей нравственного выбора в ситуациях, имеющих проблемно-конфликтное содержание (Сироткин Л.Ю., Егерев С.Ф.), воспитания нравственной ответственности подростков средствами ситуаций нравственного выбора (Дегтярева Т.Н.), нравственного выбора в контексте изучения подростковых субкультур (Петраш Е.А.) [21; 6; 15].

Научные подходы к проблеме нравственного выбора детей опираются на классические работы зарубежных психологов:

– Пиаже Ж., выделившего гетерономную и автономную стадии нравственного развития детей [37];

– Колберга Л., изучавшего моральные суждения детей при оценке разных ситуаций в рассказах и выделившего 3 уровня в моральном развитии ребенка (доконвенциональный, конвенциональный, постконвенциональный). Согласно Колбергу Л., на нравственный выбор оказывает влияние возможная внешняя оценка. Колберг Л. считал, что дети своеобразно «договариваются», устанавливая определенное соглашение с социумом, обязуясь вести себя определенным образом [34; 35; 56].

В трудах классиков отечественной психологии нравственное развитие ребёнка понимается как процесс усвоения им моральных социальных норм, эталонов, способов и образцов поведения. При этом усвоение и присвоение принятых в обществе социальных норм осуществляется ребёнком в деятельности через переживание, осознание и сознательное принятие (Божович Л.И., Выготский Л.С., Леонтьев А. Н. и др.) [3; 4; 12; 13].

В последние годы в психологии изучение проблемы нравственного выбора детей связаны с исследованиями:

– особенностей эмоциональной регуляции деятельности при решении задач нравственного выбора дошкольников и выявлением закономерности функционирования механизма эмоциональной регуляции деятельности детей 6-7 лет в ситуации неблагополучия другого (Кожевникова В. А) [11];

– морального выбора, который на ранних этапах онтогенеза (3-6 лет) дети осуществляют, руководствуясь интуитивными критериями, а в 7-9 лет на основе формирующихся рациональных компонентов выбора (Знаменской И.И., Созинова И.М, Александров Ю.И.) [9];.

Нравственный выбор детей младшего школьного возраста в отечественной педагогике изучался в различных аспектах.

Гришин Д.М. считает моральный выбор показателем нравственной воспитанности детей и основным критерием результативности деятельности педагога по воспитанию [5]. Зайцев В.В. рассматривает моральный выбор поступка в качестве важного инструмента нравственного воспитания младших школьников. Он считает его целостным качеством личности, структура которого включает мотивационный и исполнительский компоненты. К функциям морального выбора он относит: ориентирующую, мотивационную, регулятивную и оценочно-императивную [8]. Зайцевым В.В. определены особенности морального выбора детей младшего школьного возраста – осознание нравственной ценности поступков; одобрение взрослых в качестве критерия правильности поведения; относительная независимость свободного морального выбора и появление первоначальной саморегуляции поведения; способность к осознанию некоторых моральных понятий в описании каких-либо жизненных коллизий, способность к правильной оценке нравственных поступков (как собственных, так и других людей) и др. [там же].

В исследовании Рахматуллиной Л.В. моральный выбор раскрывается в качестве универсального средства, позволяющего развивать нравственную устойчивость детей младшего школьного возраста. Автор выделяет аспекты, значимые для педагогики морального выбора: в поступке сливаются идеальные побудители с реальным процессом объективации моральных ценностей; заключительная фаза морального выбора включает идеальный момент - возможность и стимул дальнейшего совершенствования личности. Рахматуллина Л.В. считает, что в моральном выборе внутренние побудители сливаются с процессом реализации ценностей. Она отмечает проблему рассогласования мотива и последствий выбора, зависимости меры ответственности от нравственного содержания ведущего мотива (она возрастает, если негативный по последствиям поступок в своей основе имел аморальные побуждения, и снижается, если в его основе лежали мотивы страха, сочувствия и т.д.) [17]. Ситуации, в которых противоречия развиваются до уровня конфликта, обозначаются Рахматуллиной Л.В. как проблемно-конфликтные ситуации и рассматриваются как метод воспитания нравственной устойчивости младших школьников средствами морального выбора [там же].

Панфилова О.В. установила, что существует связь между типологиями этических ситуаций и нравственными поступками детей младшего школьного возраста. Ею определены этапы реализации технологии педагогического проектирования ситуаций выбора поступка младшими школьниками (представление ситуации выбора и теоретическое ее разрешение, практическое решение ситуации; анализ и оценка действий участников ситуации; выявление мотивов действий; закрепление нравственного поведения через анализ и решение новых ситуаций, изменение условий, появление новых условий, анализ решения новых

ситуаций; закрепление нравственного поведения через анализ и решение новых ситуаций и т.д.) [14].

Проблема нравственного выбора не является новой, но продолжает оставаться в дискуссионном поле применительно к ранним этапам развития ребенка. Как отмечает Фельдштейн Д.И., в процессе развития человека имеют место периоды особой открытости определенным общественным воздействиям и внутренней готовности их принятия [22]. К таким периодам относится возраст между 6 и 8 годами жизни. Способность совершать нравственный выбор у детей этого возраста складывается на основе развивающейся нравственно-оценочной деятельности сознания и обусловлена потребностью в одобрении и признании. В фундамент развития этой способности ложится развивающаяся самостоятельность ребенка и его желание добровольно следовать моральным эталонам поведения.

По свидетельству ряда авторов детям старшего дошкольного возраста доступен нравственный выбор (Рочев С.Г. Якобсон С.Г., Холина Н.А и др.) [18; 30; 25]. И хотя, по мнению некоторых из них, дети обычно соблюдают нормы морали в силу послушания, нельзя не отметить, что некоторым детям уже на 6 - 7-м году жизни доступно полноценное нравственное поведение.

В исследовании Рочева С.Г. раскрыты возможности формирования у детей старшего дошкольного возраста представлений об относительной значимости моральных норм. Педагогическим средством формирования данных представлений автор считает ситуации морального выбора [18].

В работах Якобсон С.Г. отмечается, что важной проблемой нравственного воспитания дошкольников является формирование способности соблюдать нормы в ситуации свободного морального выбора [30].

Использование ситуаций как важного метода социализации-индивидуализации ребенка отражено в работе Прониной А.Н., Герасимовой Е.Н. Ими предложена группировка методов и приемов педагогической работы, обеспечивающих целостность социализации и индивидуализации детей дошкольного возраста: 1) методы и приёмы формирования представлений об обществе и «Я» и представлений о взаимосвязях между ними; 2) методы и приёмы формирования содержания эмоционально-оценочного и поведенческого компонентов социализации и индивидуализации; 3) методы и приёмы практической реализации обобщённого содержания социализации-индивидуализации; 4) методы и приёмы коррекции нарушений социализации-индивидуализации. В первую группу методов авторы включают анализ проблемных ситуаций, во вторую – анализ реальных ситуаций, беседа, создание ситуаций успеха, в третью – *анализ ситуаций морального выбора* [16].

Проблема способности детей младшего школьного и дошкольного возраста совершать нравственный выбор в отечественной науке при ее определенной изученности является достаточно актуальной. В целом, анализ данной проблемы показал следующее. В научной и методической литературе термины «моральный выбор» и «нравственный выбор» часто используются как синонимы. Полагаем, что термин «выбор» применительно к области морально-нравственного можно рассматривать, и как процесс (осуществление процесса выбора), и как результат (совершенный выбор). В связи с этим, *моральный вы-*

*бор* есть процесс выбора на основе морального решения между альтернативными действиями в пользу того или иного из них. *Результат морального выбора*, совершенного конкретным человеком, является его *нравственным выбором*.

Возможности, предоставляющиеся детям 6-8 лет для самостоятельной нравственно-значимой деятельности, в реальной жизни ограничены, поэтому ситуации морального выбора являются тем средством, которое позволяет расширять поле для проявления воображаемых или реальных нравственно-направленных действий ребенка. Ситуации морального выбора - это ситуации, содержанием которых является выбор между альтернативными действиями, в основе которых лежат наиболее общие понятия морали и этики – «добро» и «зло». Ситуация морального выбора имеет место лишь тогда, когда интересы других, противоречащие интересам человека, оцениваются моралью более высоко, чем его собственные». Элементами ситуации морального выбора являются возможность выбора, способность выбирать, результат выбора. Ситуации морального выбора могут рассматриваться, как в качестве диагностического средства и метода, так и в качестве средства и метода нравственного воспитания. Ситуации морального выбора представляют собой своеобразную «среду», во взаимодействии с которой происходят изменения в нравственной сфере личности. Педагогу необходимо учитывать все подходящие возможности для использования в работе с детьми естественным образом складывающихся ситуаций морального выбора и специального их моделирования.

Способность детей совершать нравственный выбор это – готовность включаться в разрешение реальной или воображаемой ситуации морального выбора; умение выделять альтернативные действия, поступки, линии поведения, сравнивать их и соотносить с требованиями морали и собственными представлениями о должном; осознавать причины и следствия тех или иных поступков; мотивировать выбор; оценивать собственные и чужие действия и поступки с точки зрения морали.

Правильный нравственный выбор – положительный с точки зрения морали результат решения конкретным ребенком ситуации морального выбора. Этот выбор предполагает осуществление единственно возможной линии поведения – поведения нравственного, которое ребенок избирает добровольно и самостоятельно в силу собственного убеждения о необходимости совершения должного. Проявления правильного нравственного выбора – один из показателей нравственного развития детей 6-8 лет.

Изучение проблемы формирования начал нравственного сознания у детей 5-6 лет позволило выявить характерное видовое разнообразие нравственного выбора, совершаемого в воображаемом плане при доминировании вида «положительный» над остальными его видами. Исследование нравственного выбора детей 6-8 лет, совершаемого в ситуациях с этнокультурным содержанием показало, что у детей этого возраста также доминирует данный вид нравственного выбора.

Были выделены общие особенности нравственного выбора детей старшего дошкольного возраста и специфика этого выбора детей 6-8 лет совершаемого в ситуациях с этнокультурным содержанием.

К общим особенностям нравственного выбора детей старшего дошкольного возраста можно отнести следующий комплекс характеристик

- адекватное понимание морального смысла ситуаций выбора;
- разнообразие типов и видов нравственного выбора;
- способность вербализации мотивов нравственного выбора;
- доминирование правильного типа нравственного выбора;
- умения «маскировать» отрицательный выбор;
- умение высказывать «декларативные» суждения;
- способность решать ситуации выбора на уровне компромисса.

К специфическим особенностям нравственного выбора детей 6-8 лет относятся:

- адекватное понимание морального смысла ситуации выбора с этнокультурным содержанием;

- различное соотношение типов и видов нравственного выбора у детей 6-7 лет и у детей 7-8 лет, совершаемого в различных ситуациях;

- доминирование правильного типа выбора по сравнению с неправильным типом;

- наличие взаимной корреляции между результатами решений ситуаций «предпочтения» и типами нравственных выборов:

- доминирование у младших детей предпочтения национальности идентичной собственной. При этом значительное количество, наименее ценных, с точки зрения морали, предпочтений национальности идентичной собственной, не мешает, в большинстве случаев, совершению ими правильного нравственного выбора.

- повышение с возрастом способности отдавать при выборе предпочтение национальности, отличной от собственной, или делать равнозначные предпочтения;

- увеличение с возрастом количества правильных выборов соответствует увеличению количества предпочтений национальности, отличной от собственной, а также равнозначных предпочтений, по сравнению с предпочтением национальности идентичной собственной;

- отсутствие частично-отрицательного выбора в обезличенных ситуациях, содержание которых не способствует частичному решению;

- более частая маскировка отрицательных видов выбора в ситуациях с личным участием по сравнению с обезличенными ситуациями;

- персонализированность ситуаций морального выбора с личным участием снижает положительную результативность выбора, а обезличенность ситуаций увеличивает его;

- большее количество отрицательных выборов, совершенных в ситуациях морального выбора по сравнению с количеством подобных выборов, совершенных в обезличенных ситуациях;

- более частое проявление декларативности суждений при решении обезличенных ситуаций выбора;

- отсутствие отрицательного вида выбора при решении обезличенных ситуаций.

В результате установлено, что особую педагогическую ценность для образовательной работы имеют ситуации выбора с личным участием ребенка в силу их персонализированности и особого значения для проявления детьми личностного смысла. Обезличенные ситуации выбора типа «Продолжи предложение» менее ценны для педагогической работы, так как в них дети не всегда могут его обнаружить.

Необходимость предоставления ребенку свободы и самостоятельности в совершении нравственного выбора лишает педагога возможности совершения прямых формирующих воздействий и взаимодействий. И сам классический и привычный для системы дошкольного образования термин «формирование» теряет свою актуальность, поскольку процесс формирования лишает этот выбор, присущих ему свободы и самостоятельности. Поэтому встает вопрос о том, а как же влиять на нравственный выбор и какой термин при этом эксплуатировать. Анализ проблемы показал, что таким термином может являться «педагогическое регулирование», подразумевающее некоторые, как правило, косвенные управляющие воздействия, направленные, и на процесс выбора, и на его результат.

Отнесение нравственных выборов детей, к определенным типам и видам, в также выделение общих и специфических особенностей выбора, совершаемых в разных ситуациях, позволяет обогатить научные представления о возрастных характеристиках нравственного развития детей в целом и детализировать панораму сведений о нравственном выборе в периоде старшего дошкольного детства. На этой основе становится возможным дифференцированно выстраивать процесс педагогического регулирования нравственного выбора детей в образовательном процессе. Объединяя дошкольников с предпочитаемыми видами выбора, устойчиво повторяющимися в предлагаемых воображаемых ситуациях, а также в повседневной практике общения и в играх, педагог получает возможность организации групповой педагогической работы с такими детьми.

### Список литературы

1. Акбашев, Д.Х. Проблема нравственного выбора в исламе: социально-философский анализ: автореф. дис. ... канд. философ. наук / Д.Х. Акбашев. – Уфа, 2000.
2. Андриюшкина, М.В. Проблема нравственного выбора в фольклоре и теории нравственности: автореф. дис. ... канд. философ. наук / М.В. Андриюшкина. – Чебоксары, 1999.
3. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – СПб. Питер, 2008.
4. Выготский, Л.С. Детская психология / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1984. – Сбр. соч.: в 6 т. – Т. 4.
5. Гришин, Д.М. Жизненные ситуации с нравственным содержанием / Д.М. Гришин. – Калуга, 1971. – 228 с.
6. Дегтярева, Т.Н. Ситуация нравственного выбора как средство воспитания ответственности старшего подростка: автореф. дис. .... канд. пед. наук / Т.В. Дегтярева. – Оренбург, 2014.

7. Дробницкий, О.Г. Структура морального сознания: хрестоматия по педагогической аксиологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / О.Г. Дробницкий; сост. В.А. Слостенин, Г.И. Чижакова. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО МОДЭК, 2005. – С. 17-36.
8. Зайцев, В.В. Стимулирование свободного морального выбора поступка как средство нравственного воспитания младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.В.Зайцев. – Волгоград, 1989. – 20 с.
9. Знаменская, И.И. Интуитивные и рациональные компоненты морального выбора у детей 3-11 лет: Теоретическая и экспериментальная психология / И.И. Знаменская, И.М.Созинов, Ю.И.Александрова. – 2013. – Т. 6. – №2. – С. 57-70.
10. Здравомыслов, А.Г. Потребности. Интересы. Ценности: хрестоматия по педагогической аксиологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/ А.Г.Здравомыслов; сост. В.А. Слостенин, Г.И. Чижакова. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО МОДЭК, 2005. – С. 36 –45.
11. Кожевникова, В.А. Особенности эмоциональной регуляции деятельности при решении задач нравственного выбора детьми 6-7 лет: автореф. дис. ... канд. психол. наук / В.А. Кожевникова. – Киев, 1990. – 29 с.
12. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики / А.Н.Леонтьев. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 584 с.
13. Леонтьев, А.Н. Психологические основы дошкольной игры / А.Н.Леонтьев // Проблемы развития психики. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – С. 481-508.
14. Панфилова, О.В. Возможности применения педагогического проектирования ситуаций выбора поступка в этическом образовании младших школьников: Интернет-журнал науковедение / О.В.Панфилова. – 2015. – Т.7. – № 3 (28). – С.71.
15. Петраш, Е.А. Нравственный выбор подростка в условиях современных субкультур: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.А.Петраш. – Псков, 2009.
16. Пронина, А.Н. Социализация-индивидуализация старших дошкольников в образовательном процессе детского дома (педагогическая концепция и технология): монография / Е.Н. Герасимова, А.Н. Пронина. – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2010. – 156 с.
17. Рахматуллина, Л.В. Воспитание нравственной устойчивости у младших школьников в ситуациях морального выбора: дис. ... канд. пед. наук / Л.В. Рахматуллина. – Казань, 2002. – 205 с.
18. Рочев, С.Г. Формирование у детей старшего дошкольного возраста представлений об относительной значимости моральных норм: дис. ... канд. пед. наук / С.Г. Рочев. – М., 2005. – 142 с.
19. Савенков, А.И. Развитие психики современного ребенка в период раннего возраста / А.И. Савенков // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса: сборник материалов международной научно-практической конфе-



ренции 14-15 апреля 2015 г.; коллектив авторов. – М.-Берлин: Лирект-Медиа, 2015. – 504 с.

20. Сартр, Ж.П. Экзистенциализм – это гуманизм: хрестоматия по педагогической аксиологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Э.П. Сартр; сост. В.А. Сластенин, Г.И. Чижаква. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО МОДЭК, 2005. – С. 108-137.

21. Сироткин, Л.Ю. Нравственный выбор и его воспитание / Л.Ю. Сироткин, С.Ф. Егерова. – Казань: КГПУ, 1995. – 79 с.

22. Фельдштейн, Д.И. Приоритетные направления развития психолого-педагогических исследований / Д.И. Фельдштейн // Бюллетень ВАК. – 2005. – № 6. – С. 1-11.

23. Фрейд, З. Психоанализ. Религия. Культура / З.Фрейд. – М.: Ренессанс, 1991. – 292 с.

24. Фромм, Э. Духовная сущность человека. Способность к добру и злу / Э.Фромм // Философские науки. – 1990. - № 8. – С. 88 – 95.

25. Холина, Н.А. Развитие у дошкольников морального выбора в условиях воображаемого действия: дис. ... канд. психол. наук / Н.А. Холина. – М., 2003. – 213 с.

26. Шрейдер, Ю.А. Этика. Введение в предмет / Ю.А.Шонйдер. – М.: «Текст», 1998. – С. 20-22.

27. Эльконин, Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д.Б.Эльконин // Вопросы психологии. – 1971. – № 4. – С. 6 – 20.

28. Эльконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б.Эльконин. – М.: Педагогика, 1978. – 304 с.

29. Юнг, К.Г. Психологические типы / К.Г.Юнг. – Минск: Поппури, 1998. – 652 с.

30. Якобсон, С.Г. Психологические проблемы этического развития детей / С.Г.Якобсон. – М.: Педагогика, 1984. – 143 с.

31. Якобсон, С.Г. Образ себя и моральное поведение дошкольников / С.Г.Якобсон, Г.И.Морева // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 34-41.

32. Colby, Anne; Kohlberg, L. (1987). The Measurement of Moral Judgment / Colby, Anne; Kohlberg, L. – Vol. 2: Standard Issue Scoring Manual. Cambridge University Press. ISBN 0-521-24447-1.

33. Kohlberg, Lawrence From Is to Ought: How to Commit the Naturalistic Fallacy and Get Away with It in the Study of Moral Development / Kohlberg, Lawrence. – New York: Academic Press, 1971.

34. Kohlberg, Lawrence; T. Lickona, ed. Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. Moral Development and Behavior: Theory, Research and Social Issues / Kohlberg, Lawrence; T. Lickona, ed. – Holt, NY: Rinehart and Winston, 1976.

35. Piaget, Jean The Moral Judgment of the Child / Piaget, Jean. –London: Kegan Paul, Trench, Trubner and Co, 1932.

*И.А. Бурлакова,  
старший научный сотрудник, кандидат психологических наук,  
зав. кафедрой дошкольной педагогики и психологии,  
(МГППУ, Россия, Москва)  
iaburlakova@mail.ru*

*Т.А. Лебедева,  
(МГППУ, Россия, Москва),  
lebtan@gmail.com*

## **СИМВОЛ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЦЕННОСТНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ**

**Аннотация:** становление личности непосредственно связано с развитием ценностно-смысловой сферы человека. В качестве средств психолого-педагогического сопровождения развития ценностных представлений в дошкольном возрасте, которые регулируют поведение ребенка и его взаимодействие с окружающим, выступают эмоциональный образ (А.В. Запорожец) ситуации, предполагающей оценку ценностного характера, и символ как воплощение смысла этой ситуации.

**Ключевые слова:** развитие личности, дошкольник, ценностно-смысловые представления, эмоциональный образ, символ.

*I.A.Burlakova,  
Ph.D.of Psychology, Senior researcher,  
Head of the preschool pedagogy and psychology chair,  
MSUPE, Moscow, Russia,  
iaburlakova@mail.ru*

*T.A. Lebedeva  
MSUPE, Moscow, Russia,  
lebtan@gmail.com*

## **SYMBOL AS A MEANS OF VALUE CONCEPT DEVELOPMENT IN PRESCHOOLERS**

**Abstract:** the formation of personality is directly related to the development of the value-semantic sphere. An emotional image (A.V. Zaporozhets) of a situation involving an assessment of a value character and a symbol as the embodiment of the meaning of this situation are used as means of psychological and pedagogical support for the development of value ideas in preschool age, which regulate the behavior of the child and his interaction with others.

**Keywords:** personality development, preschooler, value-semantic concepts, emotional image, symbol.

Одним из базовых образований личности, определяющим ее особенности, специфику восприятия жизненных явлений и отношений с окружающим миром является ценностно-смысловая сфера. Основопологающим в ее развитии считается дошкольный возраст как период первоначального фактического складывания личности человека (А.Н. Леонтьев) [7; 11]. В дошкольном возрасте начинается интенсивная «ориентация в основных смыслах человеческой деятельности», освоение задач, мотивов и норм отношений между людьми (Д.Б.Эльконин) [9].

В исследованиях ценностно-смысловой сферы (М.И.Бобнева, Б.С.Братусь, Ф.Е.Василюк, Е.И.Головаха, А.Н.Леонтьев, Д.А. Леонтьев, Э.А.Орлова, С.Л.Рубинштейн, Н.И.Сулейманова, М.С.Яницкий и др.) выделялись и изучались различные структурные компоненты: ценностные ориентации, личностные смыслы, ценности, ценностные идеалы, стереотипы и т.д. Среди структурных компонентов ценностно-смысловой сферы особое место занимает система ценностных представлений, поскольку, по мнению ряда исследователей, именно она регулирует индивидуальное и социальное поведение человека, во многом определяет перспективу развития личности. Эта система начинает складываться в младшем возрасте и служит основой для развития всей ценностно-смысловой сферы личности.

Ценностные представления – это продукт непосредственных контактов людей с окружающим миром. В ходе жизни в процессе приобретения жизненного опыта ценностные представления трансформируются в ценностные ориентации, которые, в свою очередь, представляют собой осознаваемую часть системы личностных смыслов. Эти представления служат человеку своеобразным эталоном для сопоставления личных склонностей и интересов, актуального поведения и испытываемых потребностей.

Ценностно-смысловые представления у ребенка появляются в процессе освоения им ценностных понятий, в которых отражаются основные нравственные и моральные категории (понятия добра и зла, любви, чести и достоинства, ответственности, свободы т.д.). Дети знакомятся с ними спонтанно, в процессе постоянного взаимодействия со взрослыми и сверстниками, с окружающим миром в целом.

Ценностные понятия довольно специфичны по своему характеру. Во-первых, сложно определить их значение, они, как правило, определяются через другие близкие или противоположные по смыслу ценностные понятия. Фактически, определение ценностного понятия раскрывает смысл: смысл ситуации, смысл отношений, смысл поведения и т.п. И, во-вторых, в процессе развития ценностно-смысловых представлений немаловажную, если не главную роль играют эмоции. Усвоение ребенком смысла различных ценностных понятий предполагает не только получение соответствующих знаний, но и предполагает определенное эмоциональное отношение его к окружающей действительности, окружающим людям и его «проживание».

Таким образом, можно говорить о том, что ценностно-смысловые представления – это неосознаваемые смыслы общекультурных ценностей, а также ценностей ближайшего окружения ребенка.

Взаимопроникновение эмоциональных и познавательных процессов в ходе отражения действительности, как писал А.В. Запорожец, приводит к возникновению особых синтетических эмоционально-гностических комплексов типа аффективных образов, моделирующих смысл определенных ситуаций и начинающих регулировать динамическую сторону поведения ребенка уже на относительно ранних стадиях его развития [4; 258].

В этих образах представлена внешняя картина окружения: в ней выделены и порой гиперболизированы признаки, репрезентирующие субъекту ту ценность, тот смысл, который для него имеют окружающие лица, предметы и события (признаки привлекательные и отталкивающие, пугающие или вызывающие гнев и т.д.). Специфической особенностью эмоциональных образов является то, что в их состав входят как внешние, так и внутренние компоненты в виде органических ощущений и представлений. Внешний и внутренний опыт сливаются в эмоциональном образе в единое целое [4].

Эмоциональные образы, таким образом, отражают действительность, имеющую непосредственное отношение к интересам и потребностям субъекта, в то время как рассудочные представления и образы восприятия отражают объективные значения вещей. Они характеризуют взаимодействия человека с окружающей средой, являются носителями смыслов ситуаций, формируют сложную систему его отношений к предметам, явлениям, определяя, таким образом, его поведение.

Таким образом, эмоциональный образ, как носитель смысла, может выступать внутренним средством развития ценностно-смысловых представлений и усвоения ценностных понятий. Активное создание и усовершенствование образов осуществляется всегда на основе приобретаемого опыта в эмоционально окрашенных, значимых ситуациях, имеющих для ребенка определенный смысл.

Внешним воплощением смыслов ценностных понятий и представлений может выступать такое средство как символ.

Символ представляет собой специфическое соединение смысла и образа, воплощенное во вне человека. Н.В.Кулагина на основе глубокого анализа философских и психологических работ о символе, отмечала, что существование символа возможно при неразрывном единстве предметного образа и глубинного смысла [5]. При этом символ является продуктом сознания, но при этом он воплощает существующие независимо от нас и недоступные во всей своей полноте нашему сознанию принципы, идеи, смыслы [5]. Символ понимается как основное средство миропонимания, средство передачи смыслов о мире.

Изучая ценности, Н.И.Сулейманова писала о том, что ценности хранятся человечеством в пространстве Культуры, они представлены в художественных произведениях, памятниках архитектуры, музыки, живописи. Содержание ценностей не представлено явно, его нужно каждому новому жителю Земли создавать заново, осваивая язык человеческой культуры. Если предметы внешнего мира наше воображение воссоздает в сознании как образ, то ценности воссоз-

даются сознанием как символ (нерасчлененный многозначный образ). Рациональная составляющая ценности в сознании выражена слабо. Это скорее переживание (поступка, нахлынувших чувств, нового состояния сознания).

С точки зрения Н.И.Сулеймановой, взрослые предъявляют ребенку свои значения символа стихийно или преднамеренно, уверенные, что ребенок поймет значение однозначно и адекватно значению взрослого. Но содержание аффективно-смысловых структур сознания имеет ярко выраженный индивидуальный характер, не сводимый к однозначной интерпретации, поэтому ребенок неосознанно наполняет символ собственными характеристиками, приобретаемыми в процессе стихийной социализации [8].

Символические средства были предметом исследований О.М. Дьяченко и Н.Е. Вераксы и рассматривались как средства регуляции поведения детей дошкольного возраста [1]. Ими были описаны символические средства, через которые ребенок может репрезентировать свое отношение к окружающей действительности и выстраивать свое поведение в соответствии с выявленными смыслами. К ним они отнесли символы-свойства (символом может выступить отдельный признак объекта, к примеру, цвет), символы-композиции (символом служит структура объекта, например, архитектурное сооружение); символы-метафоры (символом является скрытое свойство объекта, фиксированное в слове).

Как показали авторы, для психического благополучия ребенка очень велико значение сказочных символов, так как он часто их использует для выражения своих эмоциональных переживаний, когда не может понять свое беспокойство или тревогу [1]. Причем они утверждают, что вначале дети начинают заимствовать подобные символы из рассказов, сказок, картин. В результате появляются особые символы-выразители отдельных человеческих черт и склонностей. В народных сказках – это хитрая лиса, глупый волк, зайчишка-трусишка [1].

По своей природе символы разделяются на индивидуальные и универсальные (культурные). По мнению Н.В. Кулагиной, механизм возникновения у них является схожим, поскольку символ является всегда эмоциональным. Только в основе индивидуальных символов лежат переживания конкретного человека, а в основе универсальных символов – лежат коллективные переживания, которые служат актом вхождения в культуру через постижение таких символов [5].

Такая взаимосвязь ценностных понятий, смысла, эмоционального образа и символа в развитии ценностно-смысловой сферы человека легла в основу изучения развития ценностных представлений в дошкольном возрасте [6].

В первой части исследования была предпринята попытка выявить и изучить содержание ценностно-смысловых представлений дошкольников и определить особенности их развития. Полученные результаты позволяют утверждать, что, во-первых, содержание ценностно-смысловых понятий представлено в детском сознании в виде образов, отражающих их для ребенка. Внешним воплощением смысла понятий служат различные символические обозначения:

общекультурные, индивидуальные, групповые. Во-вторых, на основе графических изображений ценностных понятий и категорий можно говорить об определенном развитии ценностно-смысловых представлений у дошкольников: от отдельных индивидуальных образов, к обозначению их через эмоциональные состояния к обобщениям символического характера. При этом динамика освоения ценностно-смысловых понятий имеет свои особенности, обусловленные сложностью и дифференцированностью смысла самого понятия.

Вторая часть исследования Т.А. Лебедевой была направлена на изучение развития ценностно-смысловых представлений у дошкольников посредством символа. С этой целью было организовано освоение детьми новых (мало освоенных) ценностных понятий через развитие у них соответствующих представлений с использованием символических средств, а также развитие ценностно-смысловых представлений об уже имеющихся у детей ценностных понятиях.

В двух экспериментальных группах (старшие группы детского сада) проводилась образовательная работа над усвоением таких ценностных понятий как «хитрость» и «лень». Первое понятие было знакомо практически всем детям (не было ответов «не знаю»), а при обозначении понятия «хитрость» дети использовали очень часто культурные символы. Второе понятие – «лень» – оказалось одним из самых неизвестных дошкольникам: 76% детей отвечали взрослому, что они не знают, что такое лень, кто такой ленивый и т.п.

Для развития ценностно-смысловых представлений использовались мало-знакомое большинству детей произведение («Сказки Дядюшки Риммуса») и оригинальное (придуманное экспериментатором), где встречались ситуации, в которых некоторые персонажи вели себя соответствующим образом и могли быть охарактеризованы или как хитрый (Братец Кролик), или как ленивый (выдуманный герой – маленький лесной гномик Лёлик).

Образовательная работа проводилась с использованием традиционных педагогических методов и средств. Детям рассказывалась одна из историй, после чего причины поступков, мыслей, смысл историй обсуждался с ними. Все персонажи были изготовлены из бумаги, что позволяло наиболее интересные сюжеты проигрывать. Педагог предоставлял возможность детям сочинять собственные истории с главными героями, делать иллюстрации к понравившимся сюжетам.

Работа проводилась один месяц: 6 занятий – по два в неделю.

В одной экспериментальной группе с детьми проводились только занятия, а педагогам второй экспериментальной группы была поставлена дополнительно еще одна задача. Им необходимо было на протяжении 3 месяцев внимательно наблюдать за детьми и обсуждать и анализировать с ними соответствующие ситуации, которые возникали при их взаимодействии. То есть воспитатели должны были использовать содержание занятий в соответствующих проблемных ситуациях, возникающих в повседневной жизни детей: разбирать реальные случаи из их жизни, комментировать текущие события с использованием образов (Братца Кролика и Лёлика) и т.д.

Проведенная работа привела к определенным изменениям в содержании ценностно-смысловых представлений о Хитрости и Лени.

В первой группе после образовательной работы сократилось количество дошкольников, которые были не знакомы со словом «хитрость» (с 17% до 8%). Больше число детей использовали при раскрытии смысла понятия культурную символику (с 50% до 67%). И всего лишь 8% детей этой группы использовали для обозначения смысла понятия «хитрость» новый символ – образ Братца Кролика.

Фактически, содержание проведенных занятий существенно не повлияло на содержание ценностно-смысловых представлений о хитрости и способы обозначения. Усвоенный ранее детьми культурный символ хитрости оказался достаточно устойчив к расширению содержания этого ценностного понятия.

Более значимые изменения произошли в развитии ценностно-смысловых представлений о понятии «лень». Существенно выросло число детей, для которых смысл понятия понятен и знаком (с 76% до 17%). При этом новый символ (групповой) использовали для обозначения слова 67% дошкольников этой экспериментальной группы.

В целом были выявлены статистически достоверные различия в содержании ценностно-смысловых представлений до и после образовательной работы (использовался непараметрический критерий – знаковых рангов Уилкоксона: достоверность различий для понятия «хитрость»  $p=0,006$ , а для понятия «лень»  $p=0,002$ ). Эти данные позволяют говорить о том, что проведенная образовательная работа привела к значительному расширению содержания ценностно-смысловых представлений у старших дошкольников.

Во второй экспериментальной группе после проведенной образовательной работы не оказалось детей, которые были бы не знакомы с понятиями «хитрость» и «лень».

Кроме этого, выросло количество дошкольников, которые использовали для обозначения понятия «хитрость» культурные символы (с 43% до 86%). Т.е. благодаря работе педагогов с содержанием понятия при анализе реальных соответствующих ситуаций взаимодействия детей наблюдается более эффективное обобщение смысла ценностного понятия «хитрость», но основным средством этого процесса выступает культурный символ, ранее освоенный детьми как носитель смысла данного ценностного понятия.

Интересными являются результаты развития у детей ценностно-смысловых представлений о лени. После проведенной работы в 92% случае дошкольники использовали для обозначения слова «лень» индивидуальные символы. Можно говорить о том, что в развитии этого понятия дети находятся на ступени не обобщения, но сбора под определенный символ содержания данного представления. Благодаря эмоциональному проживанию смысла ситуаций, где дети проявляли данное качество (лень), они приобретали личный опыт, в результате которого возможен переход понятия «лень» в личностно-значимое.

Результаты выполненного исследования позволяют говорить о том, что если у ребенка в жизненном опыте содержание ценностного понятия включает в себя культурные образы и символы, то при дальнейшем развитии ценностно-смысловых представлений об этом понятии необходимо опираться на уже освоенное культурное содержание: культурная символика достаточно устойчива в

детском сознании. В случае если в детском сознании содержание ценностно-смысловых представлений имеет индивидуальный или групповой характер (или представлений нет вообще), то целенаправленная образовательная работа приводит к расширению содержаний ценностно-смысловых представлений у дошкольников. Специально организованные занятия должны поддерживаться работой педагога по организации опыта эмоционального проживания в повседневных ситуациях ситуаций, смысл которых соотносится с осваиваемым ценностным понятием. При этом важно использовать символический образ, который будет выступать своеобразным эталоном, с которым дети смогут соотносить свой собственный опыт (переживания, отношения и т.п.), под который будут «собираться» конкретные случаи из личного опыта.

### Список литературы

1. Веракса, Н.Е. Способы регуляции поведения у детей дошкольного возраста / Н.Е. Веракса, О.М. Дьяченко // Вопросы психологии, 1996. – №3. – С. 14-27.
2. Веракса, Н.Е. Элементы «карнавальной культуры» в развитии ребенка-дошкольника / Н.Е. Веракса, О.М. Дьяченко // Вопросы психологии, 1994. – № 2. – С. 77-87.
3. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста: сборник статей / ред. А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец. – М.: Международный образовательный и психологический колледж, 1995. – 144 с.
4. Запорожец, А. В. Избранные психологические труды. В 2-х т. Т. 1 Психическое развитие ребенка / А.В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1986. – С. 260-275.
5. Кулагина, Н.В. Символ как средство мировосприятия и миропонимания / Н.В. Кулагина – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1999. – 80 с.
6. Лебедева, Т.А. Символ как средство развития ценностно-смысловых представлений дошкольников [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования, 2011. – №2. – URL: <http://psyedu.ru/journal/2011/2/2118.phtml>.
7. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев – М.: Академия, 2005. – 352 с.
8. Сулейманова, Н.И. Формирование ценностно-смысловой сферы у младших школьников средствами предметно-смыслового диалога в совместно-разделенной деятельности / Н.И. Сулейманова // Извест. Самарск. н.ц. РАН. – Т.12. – 2010. – №5. – С.156-162.
9. Эльконин, Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д.Б. Эльконин. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО МОДЭК // Психическое развитие в детских возрастах: избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1997. – С. 66-86.



**РАЗДЕЛ I. ПСИХОЛОГИЯ ДЕТСТВА:  
ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

**УДК 159.922.4+159.923**

*А.Н. Пронина,  
доктор педагогических наук,  
профессор кафедры психологии и психофизиологии  
(ЕГУ им. И.А. Бунина, Россия, г. Елец)  
antipi-elena@yandex.ru*

**ВЛИЯНИЕ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ  
НА СТАТУСНОЕ ПОЛОЖЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ  
В ПОЛИНАЦИОНАЛЬНОМ КЛАССЕ**

**Аннотация:** формирование этнической идентичности происходит в контексте социализации личности младшего школьника, которая характеризуется стремлением к социальному признанию. Возникают различного рода противоречия между этнической идентичностью и достижением социальной успешности младших школьников полинациональных классов. В исследовании изучалось влияние этнической идентичности на достижение социометрического положения младших школьников в полинациональных классах. Выборку составили 236 младших школьников 8-9 лет. С использованием шкального опросника О.Л. Романовой выявлены высокий и средний уровень этнической идентичности младших школьников полинациональных классов, преобладание благоприятных социометрических статусов (звёзды, предпочитаемые).

Корреляционный анализ выявил наличие отрицательных взаимосвязей между этнической идентичностью и социометрическим статусом. Высокая этническая идентичность у младших школьников полинациональных классов препятствует достижению благоприятного социометрического статуса, сплочённости в классе.

**Ключевые слова:** идентичность; этническая идентичность; младший школьник; полинациональные классы; социометрический статус.

*A.N. Pronin,  
Grand PhD of Pedagogic sciences,  
Professor of Department of psychology and neuroscience  
(Bunin Yelets State University, Russia, Yelets)  
antipi-elena@yandex.ru*

**THE INFLUENCE OF ETHNIC IDENTITY ON STATUS THE STATUS OF  
JUNIOR SCHOOLCHILDREN IN POLYNATIONAL CLASS**

**Abstract:** the Formation of ethnic identity takes place in the context of the socialization of the younger schoolboy, which is characterized by the desire for social recognition. There are various kinds of contradictions between ethnic identity and the achievement of social success of primary school children of multinational classes.

The study studied the influence of ethnic identity on the achievement of the sociometric position of younger students in the multinational classes. The sample consisted of 236 primary school children aged 8-9 years.

Using the questionnaire by O. L. Romanova, the author reveals the high and average level of ethnic identity of primary school children of multinational classes, the predominance of favorable sociometric statuses (stars, preferred).

The correlation analysis revealed the existence of negative interrelations between ethnic identity and sociometric status.

The high ethnic identity of primary school children in multinational classes hinders the achievement of a favorable sociometric status, cohesion in the classroom.

**Keywords:** identity; ethnic identity; Junior high school student; multinational classes; sociometric status

Мультикультурное образование пытается создать равные образовательные возможности для всех учащихся путем изменения общей школьной среды таким образом, чтобы она отражала различные культуры и группы в обществе и в классах [2]. Школа выступает как ключевой институт содействия социальной сплоченности в многоэтническом обществе, как ключевое учреждение для приобретения межкультурных компетенций, которые необходимы для экономической и политической интеграции граждан будущего [3].

Младший школьный возраст (6-10 лет) выступает этапом инкультурации, который характеризуется формированием этнического самосознания: осознанием дифференциации по этническому признаку, оценкой этнического окружения, сформированностью этнической самоидентификации и самоотношения [1].

Для членов этнических меньшинств в обществе, в котором доминирует большинство, характерна борьба за равенство, признание. Они имеют меньшую власть, более низкий статус, что обусловлено наличием предрассудков у представителей других этнических групп, составляющих большинство, проявлением дискриминации к представителям этнических меньшинств. [5].

Исследования показывают, что высокий уровень признания и популярности среди сверстников был связан с высокой центральной этнической идентичностью [4].

Цель исследования: установить, какое влияние (способствует или препятствует) этническая идентичность оказывает на социометрический статус младших школьников полинациональных классов.

В исследовании приняли участие 236 младших школьников из 2 и 3 классов с полиэтничным составом обучающихся Липецкой и Сахалинской области. Возраст участников эксперимента составил 8-9 лет. Среднее значение возраста испытуемых – 8.6. Стандартное отклонение  $\pm 0.4$ . В полиэтничный состав классов входили следующие национальности: русские, армяне, азербайджанцы, цыгане, татары, чувашаи, украинцы.

В процессе эксперимента применялась следующая схема. Первый блок – диагностика этнической идентичности младших школьников полинациональных классов. Для выявления этнической идентичности нами использовался шкальный опросник О.Л. Романовой. Он включал 21 утверждение, а школьники должны были отметить степень своего согласия (или несогласия) с ними с

помощью шкалы: 2 – полностью согласен; 1 – скорее согласен, чем не согласен; 0 – затрудняюсь ответить; -1 – скорее не согласен, чем согласен; -2 – совершенно не согласен. Прежде чем предъявить опросник О.Л. Романовой, нами были проанализированы, какие вопросы для младших школьников в соответствии с их возрастными особенностями и уровнем интеллектуального, познавательного развития могут оказаться трудными для понимания (значения слов, предлагаемые ситуации в целом). Отдельные вопросы опросника О.Л. Романовой были нами переформулированы, но сохранили первичную смысловую нагрузку. На основании обработки и интерпретации результатов определялись следующие показатели этнической идентичности: чувство принадлежности к своей этнической группе (утверждения 1,6,10,14,21), значимость национальности (утверждения 2,4,5, 7,9,12,13), взаимоотношения этнического большинства и меньшинства (утверждения 8,11,16,17,18,19,20), использование того или иного языка (утверждения 3,15).

Второй блок – диагностика социального положения школьников в группе сверстников – методика социометрии (Дж. Морено).

Методика социометрии (Дж. Морено) проводилась индивидуально. Каждому школьнику из класса предлагали перечислить и записать по степени значимости и в порядке предпочтения тех одноклассников (ограничивались 3 выборами одноклассников), с которыми они хотели бы вместе участвовать в учебной деятельности, в совместной работе, сидеть за партой, дружить. Вопросы о желании человека совместно с кем-то участвовать в определенной деятельности называются критериями выбора. Школьнику предлагалось ответить на следующие три вопроса: С кем бы ты хотел больше всего сидеть за одной партой? Кого бы из одноклассников ты бы пригласил на свой день рождения? Кого бы из одноклассников ты выбрал для того, чтобы выполнить задание учителя? Для более четкого и точного совершения выбора детям давались следующие указания: Какого одноклассника в самую первую очередь ты хотел выбрать, какого потом, а кого в самую последнюю очередь? По результатам совершённого выбора составлялась социометрическая матрица и подсчитывалось количество сделанных выборов в пользу отдельных членов группы, которых мы распределили на соответствующие статусные группы: лидеры, или «звезды» (5 и 6 выборов); предпочитаемые (3-4 выбора); пренебрегаемые (1-2 выбора); изолированные (0 выборов); микрогруппы (группы детей, избравших друг друга).

Третий блок – определение влияния этнической идентичности на социальный статус младших школьников полиэтнических классов. рассчитывалось с помощью непараметрического критерия Спирмена ( $\rho$ ).

Статистический анализ данных осуществлялся с помощью программы IBM SPSS Statistics (версия 22).

В первом блоке исследования по результатам, полученным с помощью шкального опросника О.Л. Романовой, высокий уровень сформированности чувства принадлежности к своей этнической группе характерен для 73% младших школьников. 27% младших школьников продемонстрировали средний уровень чувства принадлежности к своей этнической группе. Школьников с полным отсутствием чувства принадлежности к своей этнической группе выявлено не было.

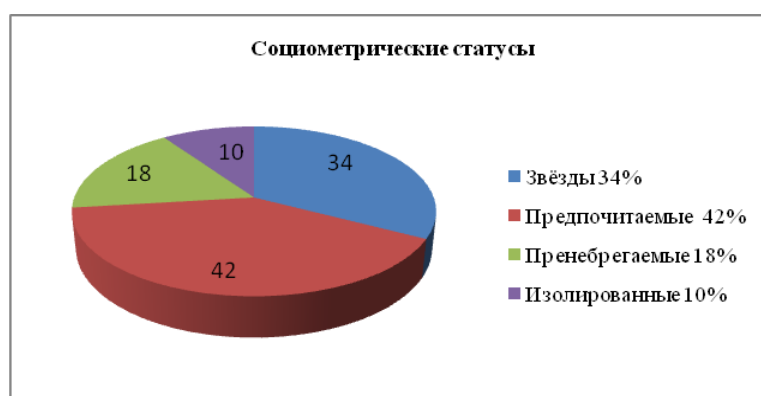
Высокий уровень значимости национальности определён у 78 % испытуемых. Средний уровень значимости национальности выявлен у 18% младших школьников. У 4% школьников низкий уровень национальной значимости (0 баллов). Взаимоотношения этнического большинства и меньшинства для 62% опрошенных школьников имеют большое значение: они считают, что большинство и меньшинство должны иметь одинаковые равные права.

**Таблица 1**

**Распределение младших школьников из полиэтнических классов по уровням этнической идентичности %, среднее значение/ стандартное отклонение)**

Показатели этнической идентичности	Высокий уровень (имеет большую значимость)	Средний уровень (в большей степени имеет значимость)	Низкий уровень (недостаточная значимость)	Неопределенность (затрудняюсь ответить)	Среднее значение/ стандартное отклонение
Чувство принадлежности к этнической группе	73% (172)	27% (64)	0%	0%	8.4/4.8
Значимость национальности	78 % (184)	18% (43)	4% (9)	0%	12.5/3.5
Значимость взаимоотношения этнического большинства и меньшинства	62% (146)	10% (24)	0%	28% (66)	5.4/2.1

Второй блок эксперимента, который был направлен на выявление социометрического статуса с применением методики социометрии (Дж. Морено), выявил следующие статусные категории в группах (классах) младших школьников: «звезды» (лидеры) – 34%; предпочитаемые – 42%; пренебрегаемые – 18%; изолированные – 6%; микрогруппы (группы детей, избравших друг друга) – 10%. (Рисунок 1).



**Рис. 1** Процентное распределение социометрических статусов младших школьников в полиэтнических классах

Для определения взаимосвязи (влияния) этнической идентичности на социальную успешность младших школьников полиэтнических классов (четвёртый блок) использовался непараметрический критерия Спирмена ( $p$ ), который позволил составить матрицу взаимных корреляций и определить различные виды взаимосвязей.

**Таблица 2.**

**Матрица взаимных корреляций показателей этнической идентичности и социометрического статуса младших школьников из полиэтнических классов**

<i>Показатели этнической идентичности</i>	<i>Социометрический статус</i>
Чувство принадлежности к этнической группе	<b>-0.14</b>
Значимость национальности	<b>-0.24</b>
Значимость взаимоотношения этнического большинства и меньшинства	<b>-0.15</b>

Примечание  $**p < 0.01, *p < 0.05$ .

Note  $**p < 0.01, *p < 0.05$ .

Установлена умеренная отрицательная взаимосвязь этнической идентичности с социометрическим статусом. Выявленные отрицательные взаимосвязи между этнической идентичностью младших школьников и положением в группе одноклассников объясняются тем, что принадлежность к этнической группе может ограничить их статус и популярность.

Считаем, что высокий социометрический статус обучающихся разной национальности обеспечивается не их этнической принадлежностью и этническими характеристиками, а другими особенностями, необходимыми и ценными для дружбы, взаимодействия, совместной учебной и внеучебной деятельности (активность, эмпатийность, толерантность, академические достижения и т.д.). Поэтому в подгруппу «звёзды», «принятые» вошли школьники со средним уровнем этнической идентичности (низкой этнической идентичности выявлено не было), а в подгруппу «пренебрегаемые» и «изолированные» – школьники с высоким уровнем этнической идентичности.

Настоящее исследование показало, что, этническая идентичность младших школьников полинациональных классов препятствует достижению высокого социометрического статуса в группе сверстников. Выявленные связи свидетельствуют о том, что следует более тщательно изучать данные аспекты и усилить работу педагогов по развитию у младших школьников полинациональных классов межкультурного взаимодействия и общения, формированию толерантного отношения к представителям других этносов

### **Список литературы**

1. Бучек, А.А. Этническое самосознание личности в пространстве полиэтнического мира: монография / А.А. Бучек. – Петропавловск-Камчатский: КамГУ им. Витуса Беринга, 2012. – 386 с.
2. Cirik I. Investigation of the Relations Between Objectives of Turkish Primary School Curriculums and Multiculturalism// Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. Vol.116. P. 74 - 76. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.01.170

3. Contini R. M. Interculturality and Social Bonds Formation: a Case Study on Immigrant and Native Preadolescents in Italy// Procedia - Social and Behavioral Sciences. 2014. Vol. 149. P. 233 – 241. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.08.223

4. Rock P. F., Cole D. J., Houshyar S., Lythcott M., Prinstein M. J. Peer status in an ethnic context: Associations with African American adolescents' ethnic identity// Journal of Applied Developmental Psychology. 2011. Vol. 32, is. 4. P. 163-169. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.03.002>

5. Zbarauskaitė A., Grigutytė N., Gailienė D. Minority Ethnic Identity and Discrimination Experience in a Context of Social Transformations // Procedia - Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol.165. P. 121 – 130. DOI:10.1016/j.sbspro.2014.12.613

**УДК 159.922**

*Н.И. Медведева,  
доктор психологических наук, профессор,  
профессор кафедры клинической психологии  
(ФГБОУ ВО СтГМУ, Россия, г. Ставрополь)  
nigstav@mail.ru*

## **РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНОЙ РЕФЛЕКСИИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА КАК ФАКТОР УСПЕШНОСТИ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Аннотация:** в статье представлен теоретический анализ проблемы развития личностной рефлексии младшего школьника, которая заключается в определении и выявлении возрастных особенностей, а также психолого-педагогических условий, способствующих развитию рефлексии у младших школьников. Развитие рефлексии на данном этапе онтогенеза позволит одновременно развивать познавательную, чувственно переживаемую и действенную сферы. Эффективное развитие рефлексии в младшем школьном возрасте позволит учителю сформировать успешность в учебной деятельности ребенка.

**Ключевые слова:** младший школьник, личностная рефлексия, фактор успешности в учебной деятельности

*N.I. Medvedeva  
Doctor of psychology,  
Professor,  
Professor of clinical psychology Department  
(FSBEI Stga, Russia, Stavropol)  
nigstav@mail.ru*

## **DEVELOPMENT OF PERSONAL REFLECTION OF YOUNGER STUDENTS AS A FACTOR OF SUCCESS IN EDUCATIONAL ACTIVITIES**

**Abstract:** the article presents a theoretical analysis of the problem of personal reflection of younger students, which is to identify and identify age characteristics, as

well as psychological and pedagogical conditions that contribute to the development of reflection in younger students. The development of reflection at this stage of ontogenesis will simultaneously develop cognitive, sensually experienced and effective spheres. Effective development of reflection in primary school age will allow the teacher to form success in educational activity of the child.

**Keywords:** junior schoolboy, personal reflection, success factor in educational activities

В младшем школьном возрасте, границы которого традиционно обозначаются от 6-7 до 11-12 лет происходят значимые события для психического и социального развития ребенка. На этом этапе онтогенеза ребенок переходит к систематическому школьному обучению, что приводит его к коренным изменениям социальной ситуации развития. Кардинальные изменения социального статуса способствует перестройке практически всех отношений малыша. Появление новых обязанностей, их выполнение, сказывается на общественной оценке, умение справиться с новыми требованиями влияет на самочувствие школьника.

В работах отечественных ученых В.В.Давыдова, Г.А.Цукерман, А.В.Захаровой, М.Э. Боцмановой, П.В.Новикова, Л.И.Айдаровой становление личностной рефлексии признается одним из доминирующих новообразований младшего школьного возраста. Личностную рефлексю рассматривают либо как компонент теоретического мышления, либо как результат и показатель сформированности учебной деятельности

Переход от игровой к учебной деятельности влияет на важнейшие изменения в развитии психики младшего школьника. Учебная деятельность формирует психологические новообразования, влияющие на новые достижения в развитии ребенка, которые впоследствии станут фундаментом развития на следующем этапе онтогенеза.

В младшем школьном возрасте интенсивно развиваются познавательные процессы, приобретая опосредованный характер, осознанность и произвольность.

Младший школьный возраст является периодом, в котором дети начинают понимать и принимать себя как индивидуальность, которую признают и окружающие. Ребенок усваивает учебную роль и учебные обязанности, начинает принимать системы социальных ожиданий в отношении собственного поведения, ценностных норм и ориентаций. Одновременно школьник начинает осознавать свои отличия от других, собственную уникальность, стремится утвердиться среди взрослых и ровесников.

Переход к школьной жизни является переломным моментом в жизни ребенка. Учеба становится общественно значимой деятельностью, которая является обязанностью и ребенок ответственен за ее результаты перед родителями, учителем. Основным содержанием и единственной целью учебной деятельности теперь являются знания, умения, что предполагает ответственное отношение к учебной деятельности, осознание общественной значимости, подчинения правилам и требованиям школы.

Одним из важных новообразований в младшем школьном периоде является личностная рефлексия. Наряду с ней развивается и рефлексия интеллектуальная.

Понятие рефлексии появилось первоначально в философии, обозначало размышления человека о том, что происходит в его сознании. Рефлексия (от лат. «reflexio» – «обращение назад») является процессом самопознания человеком своих внутренних психических состояний, собственной психической реальности.

При анализе своего поведения, себя в отражении других людей, взаимоотношений с окружающими, человек начинает приходить к познанию собственного «я», что приводит его к осознанию особенностей своей личности, оценке положительных и негативных качеств.

Личностная рефлексия отличается от интеллектуальной тем, что происходит оценка по собственным субъективным критериям, базирующимся на ценностной, морально-нравственной, этической природе. Мы рассматриваем личностную рефлексю как процесс самопознания, в результате которого человек получает знание о себе самом, исследует собственное поведение, свои личностные особенности, отношения с людьми.

В младшем школьном возрасте развитие личностной рефлексии позволяет исследовать собственные поступки, образ «Я» как индивидуальности. Психологами выделены этапы развития личностной рефлексии, включающие: 1) переживание тупика и осмысление ситуации как нерешаемой; 2) апробация личностных стереотипов или шаблонных действий и их дискредитация; 3) переосмысление личностных стереотипов, проблемных ситуаций, самого себя в ней заново.

Вступив на порог школьной жизни, ребенку предстоит переосмыслить отношение к самому себе, к своему «Я», изменить отношение к собственным знаниям, умениям. Развитию индивидуальности способствует процесс осознания смысла учебной деятельности, места учебной деятельности в жизненном процессе. Достаточно значимым и важным в самопознании и самопостижении становится осмысление своих действий и отношений к окружающим, что приводит к пониманию личностного права изменить модель поведения, деятельности, учесть особенности ситуации.

В младшем школьном возрасте отношение к себе складывается у ребенка субъективно, зависит от ряда внешних и внутренних факторов, условно можно их обозначить в три группы.

К первой группе отнесем адекватное и устойчивое представление о себе, детям свойственны умения анализировать свои поступки, уровень достижений, овладевать навыками самоконтроля, осознавать вычленить мотивы своих действий и поступков.

Во вторую группу отнесем младших школьников, у которых неадекватные и неустойчивые представления о своих качествах, поступках, не сформированы умения анализировать свои достижения, практически отсутствуют навыки самоконтроля.



В третью группу вошли дети с несформированными представлениями о собственных мотивах, поступках, качествах. Эти представления у них появились от взрослых, порой авторитарно представляющих ребенку мнение о нем, что лишает его возможности ориентироваться в достижениях учебной деятельности, оценивать объективно возможности и силы. Понимая действительность, других людей младший школьник постепенно приходит к осознанию себя. Это способствует осознанию школьником своей индивидуальности, формирует определенную устойчивость, целостность в различных ситуациях, которые сменяют друг друга. Становление рефлексии приводит ученика к новым видам деятельности, позволяет повышать успешность процесса обучения.

В младшем школьном возрасте ребенок переходит от конкретно-ситуативной самооценке к обобщенной. Самопознание и личностная рефлексия помогают осознавать предел собственных возможностей. Предметом анализа младшего школьника становится возможность определять качество собственного поведения, поступков. Личностная рефлексия помогает понять, что можно сделать ребенку самому и сделать это лучше других, что дает ребенку чувство уверенности в собственной компетентности.

В концепции развивающего обучения В.В.Давыдова и Д.Б. Эльконина формирование умения рефлексировать у младшего школьника рассматривается как компонент в структуре учебной деятельности. Сформированность рефлексии помогает ребенку выполнить целеполагание, планирование и контрольно-оценочные действия в учебной деятельности без помощи взрослого.

В начале школьного обучения учебные ориентировочные действия стихийны, мотивация к выполнению учебной задачи, мыслительной операции незапланированы. Это происходит в период адаптации к школьному обучению и при успешном завершении адаптационного периода, по мнению В. И. Слободчикова и Г. А. Цукерман, происходит переход от статусного «Я – школьник» к позиционному «Я – учащийся».

Выполняя действия контроля и оценки, младший школьник обращает внимание на содержание собственных действий, рассматривает их с точки зрения полученного результата. Такая позиция при рассмотрении собственного действия называется рефлексией и является условием построения и коррекции учебной деятельности. Учебная деятельность в целом и ее компоненты в частности, осуществляется благодаря личностной рефлексии. Контроль и оценка собственных действий связаны между собой. Для проверки выполненной работы ребенку необходимо овладеть алгоритмом проверки или алгоритмом способа действия, которые в системе отечественного школьного образования являются необходимостью. Контроль позволит школьнику менять операционный состав учебного действия, выявить и связать с условиями решаемых задач, свойством полученных результатов. Контроль способен обеспечить правильность выполнения учебных действий.

В исследованиях Г. А. Цукерман отдельно определена сравнивающая рефлексия, развивающаяся в учебной деятельности младшего школьника, который сравнивает результативность собственной учебной деятельности с деятельностью других детей, соотносит свои успехи с оценкой учителя, с социальным статусом в классе [2].

Личностная рефлексия проходит становление в младшем школьном возрасте лишь при умелом влиянии взрослого человека. При изучении становления рефлексии, были отмечены рефлексивные действия, которые направлены на осмысливание собственных поступков, действий, образа «Я», отношений с миром [3]. Развитие личностной рефлексии как механизма саморегуляции эмоций и учебной деятельности младшего школьника возможны только при успешном обучении учителем и родителями. Успешность развития рефлексивных способностей в младшем школьном возрасте определяется тем, чего ребенок ожидает от анализа своих работ, действий и поступков. Успешно сформированная личностная рефлексия помогает младшему школьнику адекватно оценить собственные возможности и способности, обосновать свои действия и оценки.

Личностная рефлексия дает возможность адекватно воспринять окружающую действительность, обосновать собственные действия, регулировать поведение.

Определяющая роль в становлении рефлексивных способностей принадлежит учебным действиям контроля и оценки. Можно выделить два вида контрольных действий, определяющих успешность выполнения учебной деятельности. Контроль внимания направлен на выполнение действий по «плану». Рефлексивный контроль направлен на «план действия», успешен в том случае, если опора на понимание принципов его построения. Отечественными психологами установлено, что у ребенка в младшем школьном возрасте возможно развить контроль и исполнение действий, т.е. сформировать как контроль внимания, так и рефлексивный контроль.

В.И. Слободчиков и Г.А. Цукерман определены условия развития личностной рефлексии в младшем школьном возрасте как проектируемой норме, итогу начального образования [1,2]. При решении задачи, младший школьник должен суметь ответить на два вопроса: «Я могу или не могу решить эту задачу?», «Чего мне не достаёт для её решения?». Условием сформированности личностной рефлексии является определение конкретных пробелов в знаниях и правильном обращении к учителю, когда ребенок не жалуется, что у него не получается, а спрашивает определённую информацию или просит помочь со способом действия. Определяющим в подобном поведении учащегося является личностная рефлексия, способствующая индивидуальным возможностям определять границы собственных знаний, умений. Основной формой отношений являются отношения младшего школьника с самим собой, отношения к себе как неумелому и незнающему и умелому и знающему. Такие отношения строятся в учебной деятельности и способствуют самоопределению и самоизменению ребёнка.

Личностная рефлексия младшего школьника способна помочь осознать результативность учебного труда, успешность овладения учебной деятельностью. При становлении личностной рефлексии ребенок не уходит с урока с определенным результатом, он строит смысловую цепочку, сравнивает собственные способы и методы с одноклассниками. Личностная рефлексия способствует формированию желания учиться, анализировать причины пробелов в своих знаниях, является показателем активности школьника как субъекта учебной деятельности. Личностная рефлексия и умения учиться, которые формируются

в начальной школе, становятся основанием для зоны ближайшего саморазвития ученика в последующие этапы онтогенеза.

### Список литературы

1. Слободчиков, В.И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. / В.И. Слободчиков. – М., 1994.
2. Цукерман, Г.А. Психология саморазвития / Г.А. Цукерман. – М., 1994.
3. Филоненко, А.А. Развитие рефлексии у детей младшего школьного возраста [Электронный ресурс] / А.А. Филоненко // Молодой ученый. – 2014. – № 8. – С. 892-894. – URL: <https://moluch.ru/archive/67/11256/>

УДК 740

*В.С. Масалова  
старший преподаватель кафедры  
дошкольной педагогики и психологии,  
(ГБОУ ВПО МГППУ, Россия, г. Москва),  
masalova.valentina@mail.ru*

## К ВОПРОСУ О ГЕНДЕРНЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

**Аннотация:** в данной статье представлены результаты экспериментального исследования дошкольников по выявлению гендерных особенностей и возрастной специфики просоциального поведения, которое в исследовании понималось, как возможность детей ориентироваться на партнера по взаимодействию, оказывать ему поддержку и помощь, впоследствии позволяющую детям в ситуациях конфликта мотивов в более старших возрастах, действовать в пользу другого вопреки своим желаниям.

**Ключевые слова:** гендерные особенности, просоциальное поведение, ориентировка на партнера по взаимодействию, старший дошкольный возраст.

*V.S. Masalova  
Senior lecturer of the department  
preschool pedagogy and psychology,  
(GBOU VPO MGPPU, Russia, Moscow)  
masalova.valentina@mail.ru*

## ON THE GENDER CHARACTERISTICS OF THE PROSOCIAL BEHAVIOR OF PRESCHOOLERS

**Abstract:** this article presents the results of an experimental study of preschoolers to identify gender characteristics and age specifics of prosocial behavior, which was understood as the ability of children to orient themselves on an interaction partner, provide with support and assistance, which subsequently allows children in situa-

tions of conflict of motives in older ages, act in favor of another contrary to their desires.

**Keywords:** gender characteristics, prosocial behavior, orientation on an interaction partner, senior preschool age.

Вопрос изучения гендерных особенностей всевозможных аспектов поведения детей дошкольного возраста в настоящее время становится все более актуальным. Пристальное внимание к данной проблеме может быть обусловлено в том числе и тем, что реализация личностно-ориентированного подхода на современном этапе в образовательной работе не может игнорировать гендерные особенности ребёнка. Взаимодействие мальчиков и девочек в уже в какой – то степени предполагает существование определенных различий в их поведении, воспитании и развитии: неодинаково общаются и играют, проявляют свою агрессивность и утверждают свою индивидуальность, по-разному сочувствуют и заботятся о других.

Девочки и мальчики – это два совершенно разных, диаметрально расположенных «мира», и мы, взрослые: педагоги, психологи, родители, должны с пониманием и осмыслением относиться к особенностям данных «миров» в организации взаимодействия. «Очень часто мы неправильно понимаем, что стоит за их поступками, а значит и неправильно на них реагируем... Мальчиков и девочек ни в коем случае нельзя воспитывать одинаково. Они по-разному смотрят и видят, по-разному говорят и молчат, чувствуют и переживают» [2; 35].

Современные приоритеты в воспитании мальчиков и девочек на сегодняшний день заключаются в изучении потенциала партнёрских, дружеских взаимоотношений между мальчиками и девочками, воспитании культуры взаимоотношений, человеческого в женщине и мужчине, искренности, открытости и взаимопонимания.

Дошкольное детство – это достаточно короткий во временном отрезке, но чрезвычайно важный, значимый и неопределимый период становления личности как для развития ребенка, а так и для развития человека в целом. Именно в дошкольном возрасте формируются все важнейшие качества личности ребенка, именно в этом возрасте дошкольник получает свои самые первые знания об окружающей его жизни и действительности, именно в этом периоде детства в процессе взаимодействия со сверстниками и взрослыми у него начинают формироваться навыки и привычки правильного поведения и определённое отношение к сверстникам и взрослым. «Именно в процессе взаимодействия с равными партнерами ребенок приобретает такие качества, как взаимное доверие, доброта, готовность к сотрудничеству, умение ладить с другими, отстаивать свои права, рационально решать возникающие конфликты. Ребенок, имеющий разнообразный положительный опыт взаимодействия со сверстниками, начинает точнее оценивать себя и других, свои возможности и возможности других, следовательно, растет его творческая самостоятельность, социальная компетенция...» [4; 106].

Особый интерес исследователей, психологов и педагогов среди всех существующих форм взаимодействия детей дошкольного возраста в последнее время обращен к просоциальному поведению.

У дошкольников просоциальное поведение проявляется в определенном расположении к сверстнику, желании и готовности в любое время помочь своему сверстнику в неразрешимой и сложной ситуации, принять условия игры своего товарища, поделиться очень важным и значимым для самого предметом или игрушкой.

В связи с этим, взаимодействие детей в процессе общения и совместной деятельности, где дети учатся понимать друг друга, помогать тем, кто нуждается в помощи и поддержке, согласовывать свои действия, справедливо разрешать возникающие конфликты и споры, что, безусловно, является предпосылками для формирования просоциального поведения. Дошкольники, которые являлись свидетелями доброжелательного, великодушного поведения других, обычно сами впоследствии начинают проявлять это благородство и щедрость по отношению к своим сверстникам, оказывать взаимопомощь и поддержку.

«Взаимопомощь как содействующее поведение связано с процессом распознавания состояния другого (эмпатией), с умением соотнести свое состояние с моральными нормами, а также ориентирована на совместный характер деятельности [1; 191]. Бескорыстные поступки ребенка, совершаемыми им ради пользы и для других детей являются характерным проявлением просоциального поведения. Однако различие в формировании гендерных стереотипов поведения во взаимодействии со сверстниками начинает проявляться уже с дошкольного возраста.

Многочисленные исследования, проведенные за рубежом и в нашей стране, показали, что действия в пользу другого, предпосылки просоциального поведения начинают проявляться еще в раннем возрасте, когда дети начинают концентрировать свое внимание на ситуации расстройств и волнения сверстников, обращают внимание на плач и переживания других детей. Опыт этих первых отношений является фундаментом для дальнейшего развития личности ребенка и во многом определяет особенности самосознания человека, его отношение к миру, его поведение и самочувствие среди людей [6; 3].

Однако, единственной точки зрения на то, с какими психологическими трансформациями во взаимодействии со сверстниками связано формирование просоциального поведения дошкольников у исследователей особенностей поведения дошкольников нет. Просоциальное поведение, вероятно, является частью общей социальной стратегии, которая способствует формированию дружеских привязанностей [5; 172]. Свообразные формы взаимодействия, направленные не на достижение каких-либо прагматических целей, а на оказание помощи другому человеку, на удовлетворение его потребностей, на облегчение его страданий и т. д., что необходимо требует ориентировки на состояние этого другого, на его нужды, на его радости и печали. На основе внешнего практического взаимодействия с окружающими, формы которого культивируются и санкционируются обществом, у ребенка вырабатывается затем и внутреннее

эмоциональное отношение к людям, зарождаются эмпатийные переживания, играющие важную роль в развитии просоциальных мотивов поведения [3; 276].

Становится очевидным, что существуют неоспоримые факты различий в просоциальном поведении между девочками и мальчиками, которые ни в коем случае не должны остаться незамеченными как педагогами, так и родителями. У взрослых на сегодняшний день еще нет полного представления и понимания о сущности гендерных особенностей просоциального поведения дошкольников, вероятнее в силу того, что в организации образовательного процесса в детском саду гендерное воспитание, по мнению многих, не является достаточно важным и существенным.

В проведенном нами экспериментальном исследовании просоциальное поведение дошкольников в первую очередь рассматривалось как способность ориентироваться на партнера по взаимодействию и впоследствии оказывать ему поддержку и помощь в трудных жизненных ситуациях. С целью выявления таких вероятностей детей была разработана схема скрытого наблюдения за детьми в неодинаковых ситуациях взаимодействия, выступающих критериями сформированности потенциалов детей самостоятельно ориентироваться на сверстника, замечать его потребность и помогать ему. В первой ситуации взрослый, находившийся рядом с детьми, оказывал непосредственное влияние на поведение детей во время их трудностей, конфликтов, обращая внимание на то, как правильно себя вести в данной ситуации. Во второй ситуации дети смогли хорошо видеть то, что взрослый наблюдает за ними, но его вмешательств во взаимодействие и взаимоотношения детей не было. В третьей ситуации дошкольники не предполагали контроля со стороны взрослого, видимость его детьми была ограничена.

Результаты, полученные в ходе наблюдения за детьми в трех различных ситуациях, предоставляют нам возможность утверждать о возрастной и гендерной специфике просоциального поведения дошкольников. Нам удалось установить, что наблюдается постепенное увеличение возможностей детей самостоятельно ориентироваться на партнера по взаимодействию на протяжении дошкольного детства. Тем не менее, к концу дошкольного возраста отмечается совершенно иная тенденция – в условиях вмешательства и явного нажима на поведение детей взрослого наблюдается снижение желания дошкольников ориентироваться на партнера.

У девочек данные тенденции наиболее выражены. На основе полученных результатов можно предположить, что данное поведение (существенная направленность на партнера по взаимодействию у девочек) связано как с возможными особенностями организации сюжетно-ролевой игры (в большей степени роли девочек в игре предполагают моделирование ситуаций эмоциональных отношений поддержки и помощи, передачи эмоциональных состояний любви, проявления традиционно женских качеств: мягкости, женственности, заботы об окружающих и т.д.), особенностями воспитания в семье, так и с предполагаемыми особенностями семейного воспитания. Вместе с тем тот факт, что девочкам также в основном свойственны и отрицательные тенденции – предположительно объясняется тем, что большую ответственность за положительный характер контактов (ну, ты же девочка, а девочкам по-другому нельзя), возлагают прежде всего на них, что, безусловно, может вызывать отпор, сопротивление,

«усталость», жалобы и вопросы «почему Я?». Из 38 (количество дошкольников, участвующих в наблюдении) детей старшего дошкольного возраста 48% всегда оказывают помощь своим сверстникам в любых, сложных для них ситуациях. Причем, девочки на занятиях в группе приходят на помощь чаще, чем мальчики. Протянуть руку помощи сверстнику девочки могли тогда, когда у сверстника что-то не получалось и возникала необходимость прийти на выручку в сотворении сложной конструкции или постройки, дополнить недостающий элемент или помочь с аппликацией. Оказывая непосредственную помощь, девочки были эмоционально наиболее стабильны и восприимчивы к эмоциональному состоянию сверстников. Вместе с тем на игровой площадке во время прогулки поддержка и взаимопомощь поступает от мальчиков. Они торопятся помочь девочкам принести игрушки, разместить их на участке, убрать в более удобное место. Причем, необходимая поддержка, помощь и взаимовыручка мальчиков обнаруживается при первом обращении сверстников. Вместе с тем, 20% выборки детей совершенно не торопятся помогать сверстникам, нуждающимся в помощи и поддержке и в лучшем случае, готовы понять сверстника и помочь ему только в тех случаях, когда данная просьба поступает от воспитателя, причем, просьба может быть неоднократной, повторяться несколько раз. При этом, 14% детей, несмотря на предложения педагога о взаимопомощи, оставались в стороне, делая вид, что ничего не замечают. 5 % детей ни в каких ситуациях не помогают своим сверстникам, какие бы трудности они не испытывали. Равнодушные к просьбам сверстника и взрослого дети наблюдают за остальными со стороны, категорично отказываются, поясняя свои действия «я с ним не играю, не дружу, потому что он плохой, дерется, обижает всех».

Проведенное исследование показало, что девочки чаще, чем мальчики показывали свою способность поддерживать сверстников, сопереживать и помогать им, наиболее эмоционально откликаться на их просьбы. При этом, они в некоторых ситуациях настойчиво и последовательно добиваясь понимания их сверстниками, пытались договориться со сверстниками, объясняли им, как нужно себя вести, аргументируя неправомерность их действий и поступков. В ситуациях взаимодействия девочки проявляли особую заботу о детях, испытывающих определенные проблемы, причем на помощь приходили быстро и легко, без малейших колебаний, показывая больше доброты, мягкости, чуткости и соучастия по отношению к своим сверстникам, старались их обнять и успокоить. В этой связи, принимая во внимание данные нашего исследования, для достижения эффективности образовательной работы в дошкольной образовательной организации по формированию просоциального поведения детей старшего дошкольного возраста, педагогам необходимо оказывать поддержку в проявлении активности девочек и мальчиков в стремлениях оказания помощи и поддержки другим, развивать чувствительность и социальную восприимчивость дошкольников, готовность к пониманию детьми особенностей, интересов и потребностей других. Необходимость организации условий ситуаций взаимодействия, помогающая детям понять потребность друг в друге, значение взаимопомощи, поддержки в сложных, непростых жизненных ситуациях приобретает в этом случае наибольшую актуальность.

Длительная и последовательная работа взрослых по формированию просоциального поведения – это сложный, последовательный и многоплановый

процесс, приобретающий особую важность в настоящее время, когда каждый из нас хотел бы видеть своих детей в будущем добрыми, отзывчивыми, заботливыми и внимательными друг к другу.

### Список литературы

1. Андреев, П.В. Формирование основ помогающего поведения у детей дошкольного возраста / П.В. Андреев // Помогающее поведение: ценности, смыслы, модели. Коллективная монография / Отв. ред., введ. М.Р. Арпентьева // Серия «Актуальные проблемы практической психологии: кризис, развитие, поддержка», вып. 1. – Калуга: Эйдос, 2016. – С. 187-203.

2. Еремеева, В.Д. Мальчики и девочки – два разных мира. Нейропсихологи – учителям, воспитателям, родителям, школьным психологам / В.Д. Еремеева, Т.П. Хризман. – СПб.: Тускарора, 2006. – С.184.

3. Запорожец, А.В. Роль Л. С. Выготского в разработке проблемы эмоций [Электронный ресурс] / А.В. Запорожец // Избранные психологические труды. В 2 томах. Том 1. Психическое развитие ребенка / А. В. Запорожец; под. ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1986. – С. 276-284. – (Труды действительных членов и членов-корреспондентов Академии педагогических наук СССР). URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=165164>.

4. Маврина И.В. Развитие взаимодействия и общения дошкольников со сверстниками [Электронный ресурс] // Дневник воспитателя: Развитие детей дошкольного возраста / Под ред. О.М.Дьяченко, Т.В.Лаврентьевой. - М. Гном-Пресс, 1999, С.106 -118. URL: <http://psychlib.ru/mgppu/DDv-1999/MRV-106.HTM>

5. Смирнова Е.О. Исследование общения дошкольников со сверстниками / Е.О. Смирнова, Т.В. Гуськова // Вопросы психологии. – 1988. – № 2. – С. 167-174. [Электронный ресурс]. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=35063>.

6. Смирнова Е.О. Психологические основания нравственного воспитания дошкольников / Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова // Психолог в детском саду. – 2007. – № 2. – С. 81-92. [Электронный ресурс]. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?abs>

**УДК 373.24**

*Ю.Ю. Колесниченко,  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры методологии образования  
(СГУ им. Н.Г. Чернышевского, Россия, г. Саратов)  
Kolesni4yy@mail.ru*

### **ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОТЗЫВЧИВОСТИ У ДЕТЕЙ КАК МЕТОД ПРОФИЛАКТИКИ БУЛЛИНГА В ДОО**

**Аннотация:** статья раскрывает проблему профилактики насилия в детской среде. В статье проведен подробный анализ основных понятий исследования: буллинг, моббинг, насилие, травля, эмоциональная отзывчивость. В статье



перечислены факторы риска травли в детском возрасте, механизмы и особенности травли в дошкольном возрасте. В качестве метода профилактики буллинга в дошкольной образовательной организации выступает формирование эмоциональной отзывчивости, эмпатии у дошкольников.

**Ключевые слова:** буллинг, моббинг, эмоциональная отзывчивость, травля, эмпатия, насилие, дошкольный возраст

*Y.Y. Kolesnichenko*  
*Associate professor,*  
*(Saratov State University, Russia, Saratov)*  
*Kolesni4yy@mail.ru*

## **FORMATION OF EMOTIONAL RESPONSIVENESS IN CHILDREN AS A METHOD OF PREVENTION OF BULLYING IN KINDERGARTEN**

**Abstract:** the article reveals the problem of violence prevention in children's environment. The article provides a detailed analysis of the basic concepts of the study: bullying, mobbing, violence, bullying, emotional responsiveness. The article lists the risk factors of bullying in childhood, mechanisms and features of bullying in preschool age. As a method of prevention of bullying in preschool educational organization is the formation of emotional responsiveness, empathy in preschoolers.

**Keywords:** bullying, mobbing, emotional responsiveness, bullying, empathy, violence, preschool age

Отношения с другими людьми зарождаются и наиболее интенсивно развиваются в дошкольном возрасте. Первый опыт таких отношений становится тем фундаментом, на котором строится дальнейшее развитие личности. От того, как сложатся отношения ребёнка в первом в его жизни коллективе – группе детского сада – во многом зависит последующий путь его личностного и социального развития, а значит и его дальнейшая судьба.

Не всегда отношения в детских коллективах выстраиваются в конструктивном русле – нередки случаи, когда один или несколько детей становятся объектами постоянных насмешек и издевательств со стороны сверстников. Их могут оскорблять, толкать, отбирать личные вещи. Бывает и так, что ребенка словно не замечают или даже намеренно объявляют бойкот. В такой ситуации страдает не только сама жертва, но и многочисленные молчаливые свидетели, которые зачастую боятся стать на защиту отвергаемого ребенка, противопоставить что-то более активным одноклассникам. Травля нарушает безопасную атмосферу в группе, что неминуемо сказывается и на образовательном процессе.

Отсутствие конкретных действий со стороны образовательной организации нередко объясняется отсутствием знаний о том, что можно было бы предпринять, чтобы не допустить или прекратить травлю. Особую роль в процессе изменения атмосферы в группе детей играет даже не психолог, а именно педагог. «Ключевой фигурой в том, как именно конструируется история о травле в классе, является учитель. Как правило, именно он маркирует ситуации как тре-

бующие или не требующие вмешательства специалистов, и его решение – своего рода призма, через которую ученики дальше начинают относиться к происходящему: считать буллинг повседневным явлением, полезным педагогическим воздействием или деструктивным элементом жизни класса», – отмечает А.А. Бочавер [2].

Принято считать, что травля в детском коллективе встречается только в подростковой среде. Так же бытует мнение, что буллинг (травля) встречается только в обычных школах, а в лицеях и гимназиях (гимназических классах) ее практически не бывает. Как справедливо отмечает Сафронова М.В., существует миф, что, обычно, «травят» отличающихся чем-то от класса детей, и это не связано с классом как таковым [8]. Так же общественное мнение таково, что травля – это, в основном, проблема родителей, хотя работать с ней должны психологи и социальные педагоги. С каждым из этих положений можно (и нужно) поспорить.

Прежде чем раскрывать проблему травли в детском коллективе, необходимо дать определения основным понятиям: «буллинг», «травля» и другие. В научной литературе, посвященной изучению феномена травли (дедовщины), можно встретить такие названия, как «буллинг» и «моббинг». Их значения максимально близки, нередко эти понятия выступают как замещающие друг друга, хотя есть и подходы, которые разделяют их как травлю группой (моббинг) и психологический террор, осуществляемый одним человеком по отношению к другому (буллинг). При этом средства, которые используются во всех этих случаях, – схожи: это оскорбления, изоляция, унижение и физическое насилие.

В 1933 году норвежский психолог Д. Ольвеус определил буллинг как «преднамеренное систематически повторяющееся агрессивное поведение, включающее неравенство власти или силы» [2]. Проблемой моббинга активно занимался шведский психолог и медик Х. Лейман, изучавший поведение людей в рабочих группах и выявивший несколько десятков его видов, в том числе клевету, сплетни, критику, насмешки и пр.

Травля действительно может принимать не самые очевидные формы. Она может быть физической, психологической и экономической.

Физическая травля подразумевает прямые воздействия на выбранного в качестве жертвы ребенка и проявляется в виде толчков, пинков и ударов – всего, что может причинить физический вред. Психологическая – это всевозможные обзывательства, высмеивание, распускание позорящих слухов. Сюда же входит такая жесткая форма травли, как игнорирование всем коллективом – бойкот. Экономическая – вымогательство и повреждение личных вещей ребенка. Иногда отдельно выделяют сексуальное воздействие, которое также может проявляться достаточно активно и агрессивно – и относиться как к физической, так и к психологической формам. Помимо этого, в последнее время активно набирает обороты и кибербуллинг – травля в Интернете. Однако такой вид насилия практически не имеет места в дошкольной среде.

Травля может быть прямой (физической и вербальной) и косвенной (социальная депривация, сплетни, заговоры и пр.). «Причем прямой физический буллинг наиболее характерен для мальчиков, а косвенный и социальная депри-

вазия – для девочек. Мальчики значительно чаще принимают участие в буллинге, нежели девочки», – указывает О.Л. Глазман [4].

В психологических исследованиях справедливо отмечается, что в ситуации травли в группе возникает особая «буллинг – структура», описание которое дает Е. Ролланд. Это система, в которой выделяются следующие участники: преследователи, жертвы и сторонние наблюдатели. Каждая из сторон имеет собственное мнение по поводу происходящего. В последнее время особенное внимание уделяется свидетелям, которые, хоть и не подвергаются агрессии, однако также могут чувствовать беспомощность.

По результатам исследований, бездействие окружающих далеко не всегда означает равнодушие – это может быть неумение противостоять более сильным и наглым сверстникам, непонимание своих сил и ресурсов, а также элементарное незнание, кто именно может оказать помощь в данной ситуации, как и то, что эта помощь вообще возможна. В результате поддержка оказывается нужна не только жертвам, но и свидетелям, поэтому они не должны получать упреки в равнодушии со стороны педагога.

Изучив исследования Бердышева И.С., Нечаевой М.Г., можно выделить следующие факторы, позволяющие выявить детей группы риска по буллингу.

1. Множественный стресс. Это может быть и слабое здоровье, и низкий социальный статус, и не устраивающие ребенка отношения со сверстниками и родными, а также социальное неблагополучие семьи.

2. Провоцирующие особенности жертвы. Это те особенности поведения, которые вызывают раздражение у большинства ровесников: необычная речь, непривычный юмор, вызывающий особенное внимание смех. Спровоцировать травлю в этом случае может любая неосторожность такого ребенка – например, если он задел каким-то образом одноклассника.

3. Стигматизация. Это те или иные необычные для детей физические особенности, в том числе и такие аномалии, как заячья губа или тугоухость. Даже рыжий цвет волос или особая форма ушей, непривычный тембр голоса могут служить фактором риска. Непривычными для детей особенностями могут стать и национальные черты приезжих [1].

Что касается свидетелей, то выявление этой группы – наиболее сложная задача, поскольку так или иначе в ситуации травли ими выступают большинство (если не все) дети в группе. Помимо ощущения бессилия, они часто испытывают вину и в этом смысле также страдают от травли, в которой, казалось бы, и не принимают прямого участия.

Таким образом, чтобы прекратить ситуацию травли, необходимо понимать ее системный характер, то есть то, что она не ограничивается двумя-тремя детьми, а захватывает основную часть группы, негативно воздействуя на всех участников этого процесса. Для того чтобы изменить ситуацию травли в детском коллективе, можно обратиться и к международному опыту психологов и педагогов в этой области.

Как отмечает Е.Н. Романова, целый ряд европейских программ направлен на улучшение атмосферы в классе путем усиления требований к воспитанию учащихся – личному и общественному. Так, английская программа СЕБС (so-

cial, emotional and behavioural skills) направлена на развитие подобных навыков у учеников начальной школы (в российской системе образования это дошкольники и младшие школьники, возраст – от 3 до 11 лет). Данная программа развивает пять ключевых элементов «эмоциональных знаний»: самоосознание, сопереживание, управление собственными чувствами, мотивация и социальные навыки, включая навыки общения. В каждой из этих пяти сфер есть ряд навыков, которые намеренно развиваются в детях взрослыми.

1. В «самоосознании» – это выявление и определение чувств, определение проблемы, признание и взятие ответственности.

2. В сферу «сопереживания» входит признание и определение чувств, которые могут испытывать другие люди, способность понять, почему кто-то поступил так, а не иначе, а также понимание того, что необходимо искать компромиссные решения, которые подходили бы обеим сторонам.

3. В «умение управлять» – умение успокаиваться при гневе, а также понимание очередности (ждать своей очереди).

4. Сфера «мотивации» – это, прежде всего, желание в спорной ситуации не оправдать себя и обвинить другого, а урегулировать конфликт. Сюда же входит разработка целей, плана их достижений – и, собственно, само следование плану.

5. Социальные навыки – это умение слушать, извиняться и принимать извинения других, а также готовность постоять за себя [7].

Если говорить об опыте нашей страны, то необходимо обратиться, прежде всего к ФГОС ДО, в котором описаны следующие целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования: ребёнок способен договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, адекватно проявляет свои чувства, в том числе чувство веры в себя, старается разрешать конфликты; может выражать свои мысли и желания, может использовать речь для выражения своих мыслей, чувств и желаний. Эти ориентиры говорят о необходимости развития навыков понимания ребёнком собственных эмоций и эмоций окружающих его людей к окончанию дошкольного возраста. Возникает вопрос о формировании (развитии) у дошкольников эмоциональной отзывчивости, которую большинство психологов и педагогов трактуют как один из компонентов эмпатии, который проявляется в сопереживании, сочувствию другому человеку.

Эмоциональная отзывчивость формирует в ребёнке глубинные нравственные основания, которые помогут различать добро и зло в будущем. Эмоциональное развитие ребёнка зависит от многих факторов, среди которых рассматриваются: наследственный; социальный опыт; эмоциональное общение взрослых с ребёнком. Педагог дошкольной образовательной организации не может изменить генетику или весь социальный опыт дошкольника. Однако педагог является взрослым, общение с которым занимает важную часть в жизни дошкольника, посещающего детский сад. Собственным примером проявления эмпатии, к людям и персонажам, разным событиям и ситуациям, откликом на произведения искусства, воспитатель обучает эмоциональной отзывчивости дошкольника.

Существует несколько определений отзывчивости:

1) отзывчивость – постижение эмоционального состояния, проникновение, вчувствование в переживания другого человека (по В. Петровскому);

2) отзывчивость – это самозабвенное переживание чувств другого, попытка поставить себя на его место (Д. Майерс);

3) отзывчивость – один из механизмов социального восприятия, процесс эмоционального проникновения во внутренний мир другого человека, в его чувства, мысли, ожидания и стремления (В.С. Агеев);

4) отзывчивость можно охарактеризовать, как проявление ребенком умения замечать ситуации, в которых сверстник испытывает эмоциональное неблагополучие, применять в этих ситуациях действенные способы, направленные на восстановление положительного состояния, выражающие участливость по отношению к нему (М.В. Воробьева, Р.С. Буре, В.Н. Давидович). В.С. Вербовская, исследуя содержание и структуру эмоциональной отзывчивости, дает термину следующее определение «интегрированное личностное качество ребенка, выражающееся в способности воспринимать, идентифицировать и оценивать эмоциональное состояние (содержание) объекта (явления), адекватно эмоционально реагировать, формируя индивидуальный эмоциональный опыт» [3].

Ученые выявили динамику этого процесса (сопереживание – сочувствие – импульс к содействию – реальное содействие), то есть отзывчивость – это психологический процесс, в котором сопереживание преобразуется в сочувствие, которое, в свою очередь, трансформируется в импульс к содействию, к осуществлению помощи другому [6].

Следовательно, отзывчивость представляет собой одно из сложных образований в сознании личности. Согласно наиболее распространенному в настоящее время пониманию структуры отзывчивости в ее состав входят когнитивный, эмоциональный и поведенческие компоненты.

Таким образом, чувство отзывчивости поддается развитию. По мнению ведущих российских педагогов, отзывчивость можно охарактеризовать как проявление ребенком умения замечать ситуации, в которых сверстник испытывает эмоциональное неблагополучие, применять в этих ситуациях действенные способы, направленные на восстановление положительного состояния, выражающие участливость по отношению к нему; развитие эмоциональной сферы зависит от характера общения ребенка со взрослыми и сверстниками. Развивать отзывчивость ребенка можно и нужно с самого раннего возраста разными способами: приобщая к миру музыки, литературы, развивая эмоциональную сферу, создавая необходимые педагогические условия.

С целью экспериментально доказать возможность развития отзывчивости у дошкольников, опишем ход реализации программы социально-нравственной направленности на формирование чувства отзывчивости у старших дошкольников. Экспериментальная работа проводилась с детьми старшего дошкольного возраста на базе МБДОУ – Детский сад «Солнышко» р.п. Советское Советского района Саратовской области. Цель констатирующего этапа – выявление уровней развития чувства отзывчивости у старших дошкольников. Для этого были подобраны диагностические методики: беседа по теме «Что такое отзывчи-

вость» (Е. Р. Соколова); изучение способов выражения эмоций (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина); сюжетные картинки (Р. Р. Калинина). Результаты первичной диагностики показали необходимость разработать программу, направленную на формирование чувства отзывчивости у детей старшего дошкольного возраста. Программа развития чувства отзывчивости у детей старшего дошкольного возраста «Как аукнется, так и откликнется!» разработана на основе исследований А.Д. Кошелевой, Р.С. Буре, М.В. Воробьевой. Цель программы: воспитание отзывчивости по отношению к другим; развитие умения понимать состояние другого человека по его мимике; проявление интереса к окружающим; развитие способности к эмпатии, дружеских взаимоотношений между детьми, привычки сообща трудиться, заниматься самостоятельно выбранным делом; формирование умения договариваться, помогать друг другу, самооценку своих поступков; развитие умения доброжелательно оценивать поступки других людей; формирование таких качеств, как отзывчивость, сочувствие.

В своей работе педагогический коллектив МБДОУ – Детский сад «Солнышко» стремился к тому, чтобы воспитать в детях настоящих граждан, соблюдающих все правила и нормы современного общества. На свои плечи педагоги возложили особую задачу, которая заключалась в том, чтобы воспитать в душе ребенка духовное начало, развить чувства отзывчивости, чтобы он вырос не бездушным и равнодушным человеком.

Основной целью работы являлось развитие игровой деятельности детей; приобщение к элементарным общепринятым нормам и правилам взаимоотношения со сверстниками и взрослыми (в том числе моральным); формирование гендерной, семейной, гражданской принадлежности, патриотических чувств, чувства принадлежности к мировому сообществу.

В своей работе педагоги знакомили детей с детским садом как с ближайшим социальным окружением ребенка; расширяли представления о профессиях сотрудников детского сада; знакомили детей друг с другом в ходе игр; формировали дружеские, доброжелательные отношения между детьми; давали детям начальные представления о здоровье и здоровом образе жизни; развивали у детей представления о своем внешнем облике, гендерное представление; формировали элементарные навыки ухода за своим лицом и телом; обогащали представления о своей семье; формировали представление детей о свойствах и качествах предметов, которые окружают; воспитывали бережное отношение к предметам, развивали любознательность; воспитывали ценностное отношение к собственному труду, труду других людей и его результатам; побуждали детей к самостоятельному выполнению элементарных поручений: готовить материал к предстоящей трудовой деятельности; воспитывали желание принимать участие в посильном труде, умение преодолевать небольшие трудности. Вся работа педагогов по программе «Как аукнется, так и откликнется!» строилась на основе игровой деятельности, являющейся ведущим видом деятельности детей дошкольного возраста. В игровом взаимодействии дети учились понимать и принимать других детей; уступать, договариваться, принимать предложения сверстников.

В режимных моментах создавались условия для формирования доброжелательности, доброты, дружелюбия, обеспечивая условия для социально-нравственного воспитания детей. Воспитатели поощряли попытки пожалеть сверстника, обнять его, помочь; создавали игровые ситуации, способствующие формированию внимательного, заботливого отношения к окружающим. Уважительному и доброму отношению друг к другу способствовали также совместные праздники и развлечения. Так, были организованы такие развлечения, как: «Мама, папа и я – дружная семья», «День рождения – праздник детства», «Сильные и ловкие» и другие.

Педагогический состав ДОО изо дня в день приучал детей к вежливости (здороваться, прощаться, благодарить за помощь); учили жить дружно, вместе пользоваться игрушками, книгами, помогать друг другу, замечать и видеть других детей в группе, кроме себя.

Педагоги также настраивали родителей на позитивное отношение к детскому саду и группе, просили их только в хороших отзывах говорить о детском саде и детях, ведь родители – это первые помощники педагогов, да и дети берут пример, в первую очередь, со своих родителей. В рамках программы «Как аукнется, так и откликнется!» были проведены родительские собрания на различные тематики, например: «Воспитание гражданина в семье», «Мамин помощник», «Я – человек» и т.д. Вся работа строилась с учетом возрастной динамики развития нравственных представлений у дошкольников. Удачным приемом при этом являлась оценка поступков детей через персонажа. Например, использовали двустороннюю куклу по имени Злодобрыйка, одна сторона которой имеет доброе выражение лица и хвалит детей, совершающих добрые, честные, справедливые и щедрые поступки, а другая – имеет осуждающее выражение лица. Этой стороной кукла поворачивалась к детям, если в группе случались безнравственные действия. Таким образом, через персонажа педагоги побуждали детей оценивать свое нравственное поведение.

Также использовались кубики справедливости. Эту игру педагоги проводили по командам и индивидуально. В ней дети описывали нравственные ситуации, изображенные на гранях кубика, и давали им оценку.

Результативным в формировании чувства отзывчивости являлось проведение игры «Пирамида нравственности». Перед ребенком ставилась задача – не только описать и оценить нравственную ситуацию, но еще и правильно ее составить. Большой интерес вызвало у детей появление в группе «Дерева честных поступков». В конце дня дети, совершившие честные, справедливые, добрые поступки, прикрепляли к дереву цветок. Оценив количество цветов, делался вывод о том, сколько нравственных поступков было совершено в группе за день. Эффективным приемом являлось также использование воздушных шаров. Дети стояли в кругу, у каждого был воздушный шар, по очереди все называли то отрицательное качество, от которого хотелось бы избавиться. После того как все ребята высказались, шары выпускались вверх (к потолку или в небо), как бы избавляясь от отрицательных качеств.

Удачным приемом в формировании чувства отзывчивости являлось функционирование в группе «Экрана добрых дел». Каждый ребенок давал самооценку своего поведения в различных видах деятельности в течение дня. В

конце дня родители наглядно видели результаты деятельности своего ребенка. Большое внимание воспитатели уделяли играм. Например, в игре «Мешочек добрых дел» детям раздавались цветы синего, красного и желтого цвета. Если достался синий цветок, то нужно было назвать доброе дело, которое можно сделать для своих близких; красный цветок – для инвалидов или пожилых людей; желтый цветок – для друзей. Назвав доброе дело, ребенок опускал цветок в мешочек. Большое влияние на развитие у детей чувства отзывчивости оказывало чтение сказок, рассказов, где описывается борьба положительных и отрицательных персонажей. Дети сопереживали успехам и неудачам героя и его друзей, горячо желая им победы. Так педагоги формировали у детей представление о добре и зле.

Таким образом, педагоги так организовали жизнь воспитанников в детском саду, чтобы у них постоянно накапливался опыт нравственного поведения, развивались чувства отзывчивости и эмпатии. Были отмечены положительные изменения в воспитанниках: они стали добрее друг к другу, отзывчивее, активнее интересовались делами сверстников, переживали друг за друга, испытывали чувство гордости и неподдельной радости за успехи сверстников.

### Список литературы

1. Бердышев, И.С. Медико-психологические последствия жестокого обращения в детской среде. Вопросы диагностики и профилактики: практическое пособие для врачей и социальных работников [Электронный ресурс]: Центр Семья. Региональный, Санкт-Петербург. Государственное учреждение социальной помощи семьям и детям / И.С. Бердышев, М.Г. Нечаев. URL: <http://old.homekid.ru/bullying/index.html>

2. Бочавер, А.А. Травля в детском коллективе: установки и возможности учителей / А.А. Бочавер // Психологическая наука и образование, 2014. – № 1. – С. 47– 55.

3. Вербовская, В.С. Эмоциональная отзывчивость: содержание и структура понятия [Электронный ресурс]// Вестник НБГУ. 2013. – №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnaya-otzyvchivost-soderzhanie-i-struktura-ponyatiya>

4. Глазман, О.Л. Психологические особенности участников буллинга [Электронный ресурс]: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена Фундаментальная библиотека имени императрицы Марии Федоровны / О.Л. Глазман. URL: [http://lib.herzen.spb.ru/text/glazman\\_105\\_159\\_165.pdf](http://lib.herzen.spb.ru/text/glazman_105_159_165.pdf)

5. Горина, Л.В. Профессиональная подготовка воспитателей к проектированию в области художественно-эстетического развития дошкольников / Л.В. Горина, Ю.Ю. Колесниченко // Педагогика искусства. – 2015. – № 1. – С. 133-136.

6. Колесниченко, Ю.Ю. Особенности формирования чувства отзывчивости у детей дошкольного возраста в условиях ДОО [Электронный ресурс] / Ю.Ю. Колесниченко, Н.А. Евдокимова // Гуманизация образовательного пространства. – М.: Перо, 2018. – С. 82-88.



7. Романова, Е.Н. Опыт использования европейскими странами программ профилактики насилия в школах / Е.Н. Романова // Научные проблемы гуманитарных исследований, 2011. – Вып. 9. – С. 211–218.

8. Сафронова, М.В. Буллинг в образовательной среде – мифы и реальность // М.В. Сафронова / Мир науки, культуры, образования, 2014. – № 3 (46). – С. 182–185.

**УДК 159.9.07**

*Т.П. Будякова,  
кандидат психологических наук,  
профессор кафедры психологии и психофизиологии  
(ЕГУ им. И.А. Бунина, Россия, г. Елец)  
budyakovaelez@mail.ru*

### **ПРОЯВЛЕНИЕ КОНКРЕТНОГО МЫШЛЕНИЯ В УМОЗАКЛЮЧЕНИЯХ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНИКА**

**Аннотация:** в статье рассматриваются вопросы условий формирования конкретных операций в дошкольном возрасте. Согласно работам Ж. Пиаже, конкретные операции начинают формироваться в младшем школьном возрасте, начиная с 7 лет. Причиной отсутствия конкретного мышления в дошкольном возрасте считалась несформированность способности к когнитивной децентрации. Однако ряд исследователей на другом эмпирическом материале доказали, что конкретные операции у дошкольника проявляются при решении задач с социальным сюжетом, то есть описали феномен «социальной децентрации» в дошкольном возрасте. В предложенной статье описывается новый феномен, описывающий особенности конкретного мышления у старших дошкольников, – «житейская децентрация».

**Ключевые слова:** мышление, дошкольный возраст, Ж. Пиаже, конкретные операции, когнитивная децентрация, социальная децентрация, житейская децентрация.

*T.P. Budyakova,  
PhD of Psychology,  
professor of the Department of Psychology and Psychophysiology  
(Bunin Yelets State University, Russia, Yelets)  
budyakovaelez@mail.ru*

### **MANIFESTATION OF SPECIFIC THINKING IN THE CONCLUSIONS OF THE SENIOR PRESCHOOL**

**Abstract:** the article discusses the conditions for the formation of specific operations in preschool age. According to the works of J. Piaget, specific operations begin to take shape at the primary school age, starting at the age of 7. The reason for the lack of concrete thinking in preschool age was the lack of cognitive decentration abil-

ity. However, a number of researchers on other empirical material proved that specific operations in a preschooler are manifested in solving problems with a social plot, that is, they described the phenomenon of «social decentration» in preschool age. The proposed article describes a new phenomenon that describes the features of specific thinking in older preschoolers – «everyday decentration».

**Keywords:** thinking, preschool age, J. Piaget, specific operations, cognitive decentration, social decentration, everyday decentration.

Развитию мышления дошкольника посвящены работы многих как российских, так и зарубежных ученых. Особое место среди исследований интеллекта по праву принадлежит трудам Ж. Пиаже. В российской психологической науке уже несколько лет возрождается интерес к работам Ж. Пиаже. Идеи швейцарского ученого рассматриваются как креативный источник, имеющий непреходящую ценность для современной психологии развития [7].

В настоящее время произошла и своеобразная реабилитация теории Ж. Пиаже. Ранее в советской психологии доминировало мнение о том, что стадии, выделенные Пиаже, не отражают специфику развития мышления ребенка, что они обусловлены особенностями методики обучения. Доказывалось, что при изменении механизмов обучения стадии развития мышления можно ускорить [2; 5]. Однако практика обучения доказала, что ускорение развития при специальном формировании формальных операций в дошкольном возрасте не происходит. В современных психологических исследованиях эмпирически доказывается, что, например, когнитивный эгоцентризм ребенка-дошкольника является необходимым элементом развития его мышления вне зависимости от технологий обучения и развития. При этом было установлено, что конкретное мышление может формироваться и значительно раньше, уже с четырех лет, если предлагать ребенку решать задачи не на формально-логическом материале, а на житейском, отражающем социальный опыт ребенка [5; 6].

В настоящее время, когда к работам Пиаже часто проявляется исключительно исторический интерес, важно не утратить понимание теории Ж. Пиаже в его собственном изложении. Это значимо, поскольку только правильное понимание сущности и важности исследований Пиаже будет способствовать как развитию теории мышления ребенка, так и применению диагностических методик, разработанных Ж. Пиаже и его последователями.

Вместе с тем, в отдельных работах встречается и поверхностное понимание учения Ж. Пиаже о стадиях развития интеллекта. В частности, А.Б. Булгаков, характеризуя стадию конкретного мышления по Пиаже, выделяет следующие его признаки: «появляется логическое мышление, появляется способность классификации и обобщения» [1; 82].

Однако если мы обратимся к текстам самого Ж. Пиаже, то увидим, что он, говоря о развитии мышления ребенка, не использует термин «логическое мышление», а, характеризуя высшую стадию в развитии мышления, вводит понятие «формального мышления» [3; 205]. При этом он отмечал, что нужно различать логику мышления и психологию мышления. Изучая понятия, суждения и умозаключения по учебникам логики, указывал Пиаже, надо не забывать о

необходимости «разгадки каузального механизма интеллекта» [3; 83]. Тем самым он акцентировал внимание на существенное различие предмета логики и предмета психологии в области изучения мышления. Вместе с тем, Ж. Пиаже, характеризуя стадию формального интеллекта, использовал термин «логические операции мышления» [3].

Для темы нашей статьи необходимо актуализировать последовательность стадий развития интеллекта ребенка и специфику стадии конкретных операций в изложении самого Ж. Пиаже. Ученый выделил следующие стадии:

- 1) сенсомоторный интеллект (от рождения до 1,5–2-х лет);
- 2) символическое и допонятийное мышление (с 1,5–2-х до 4-х лет);
- 3) интуитивное, наглядное мышление (с 4-х до 7 лет);
- 4) конкретные операции (с 7-8 до 11-12 лет);
- 5) формальное мышление (появляется с 11-12 лет и формируется в течение юношеского возраста).

Формальное мышление отличается наличием системы операций, обладающих свойством обратимости [3; 4].

Под конкретными операциями Ж. Пиаже понимал «операционные группировки мышления, относящиеся к объектам, которыми можно манипулировать или которые можно схватывать в интуиции» [3; 179]. На этой стадии формируется способность к децентрации, то есть способность учитывать, кроме собственной позиции (в том числе пространственной), позицию другого человека или объекта. Предыдущая стадия – «интуитивное, наглядное мышление» – характеризуется им как стадия, в которой еще нет операций, но есть их отдельные сочленения. Это – переход от допонятийного мышления к операциональному. Именно на стадии «интуитивного мышления» и зафиксированы знаменитые феномены Пиаже. На стадии «конкретных операций» операции появляются, но способ решения задач выбирается интуитивно.

В общем плане, по Пиаже, суть дооперационального, допонятийного мышления состоит в том, что ребенок неверно решает логическую задачу, демонстрируя при этом феномены, описанные Ж. Пиаже. Сутью стадии конкретных операций является то, что ребенок уже верно решает задачу, но делает это интуитивно, с опорой на наглядные признаки ситуации. На стадии формального интеллекта ребенок правильно решает задачи, поскольку у него уже сформированы логические приемы решения задач, и он применяет их не интуитивно, а осознанно [3; 4].

В исследованиях, направленных на проверку идей Пиаже, было установлено, что конкретное мышление в виде способности к децентрации может формироваться уже в дошкольном возрасте, когда ребенок начинает решать задачи, опираясь на свой личный социальный опыт и интуицию. При этом он не демонстрирует феномены Пиаже, в том случае, если наглядность задачи превалирует над скрытыми связями [8].

Таким образом, в настоящее время ученые-психологи солидарны в том, что конкретные операции могут формироваться ранее определенных Ж. Пиаже возрастных пределов, но при условии, что для решения ребенку-дошкольнику предъявляется задача, содержание которой отражает известные ребенку социальные факты. Открытый механизм был назван «социальная децентрация», в отличие от когнитивной децентрации, описанной Ж. Пиаже, которая необходи-

ма для правильного решения формально-логических задач. Было эмпирически доказано, что социальная децентрация формируется раньше, чем когнитивная [5]. Следует отметить общие особенности научных исследований, посвященных теории интеллекта Ж.Пиаже. И авторы модификаций теории Пиаже, и критики его теории предлагают дошкольникам для решения задачи, принципы и практика решения которых не соответствуют правилам, описанным Пиаже [5; 8].

Между тем, следует заметить, что сделанные выше выводы и о феномене когнитивной децентрации, и о феномене социальной децентрации были сформулированы на основе решения интеллектуальных задач примерно одного типа. Несмотря на то, что они были построены на разном материале: формально-логическом или социальном, у них есть общее. Эти задачи предполагают нахождение единственно правильного ответа.

Вместе с тем, есть особый класс задач, называемый «житейские задачи». Это задачи, которые могут иметь несколько правильных с точки зрения конкретной ситуации решений. Конкретность мышления дошкольника проявляется в таких задачах не в том, что он правильно решает социальную или иную задачу, находя ее единственно верное решение, а в том, что он может даже отвергнуть правильное с логической точки зрения решение, но найти верный результат, отвечающий данной конкретной ситуации. Речь идет о житейском мышлении в том смысле, что этот тип мышления позволяет разумно решать формально-логические задачи или задачи социального плана, с учетом конкретной ситуации.

Приведем пример такой житейской задачи.

Пример № 1. *«Один человек живет на тринадцатом этаже. Когда он поднимается на лифте, то нажимает кнопку двенадцатого этажа, доезжает до него, далее на тринадцатый этаж поднимается пешком. Когда этот человек выходит из дома, то спускается вниз на лифте с тринадцатого этажа. Почему?»*

Формально-логически ответ у этой задачи один: «Это – ребенок. Он достает только до кнопки двенадцатого этажа, поэтому поднимается только до него. При обратном пути у него этой проблемы нет, так как нужно нажать кнопку первого этажа, которая расположена значительно ниже кнопки тринадцатого этажа». Но с житейской точки зрения у этой задачи может быть до двадцати разных решений. Например, кнопка тринадцатого этажа может быть сломана и т.п. А самое главное, что формально правильное решение с разумно-житейской точки зрения может быть и неверным. Так, нормальный ребенок, несмотря на свой рост, может найти способ «удлинения» своей руки, например с помощью ручки, палки и т.п.

Свежим примером такого верного житейского решения, противоречащего принятым правилам, являются разумные действия капитана воздушного судна, посадившего самолет на кукурузное поле. Эксперт, анализировавший действия экипажа в нестандартной ситуации, заметил, что, по техническим правилам, если самолет аварийно садится на воду, то шасси не выпускается, а если он садится на почву, то шасси должно быть выпущено. Однако в ситуации цейтнота, пилот с опорой на интуицию не стал выпускать шасси, поскольку самолет садился не просто на землю, а на кукурузное поле с высокой степенью влажно-

сти. С выпущенным шасси в такой ситуации самолет могло резко развернуть. Это представляло особую опасность, так как баки воздушного судна были полны керосина (Телепередача «60 минут», 16 августа 2019).

Обобщая описанные примеры, можно выделить феномен «житейской децентрации». Суть этого феномена в том, что вопреки принятым правилам решение принимается исходя из конкретной ситуации, которая имеет некоторые существенные особенности, отклоняющиеся от принятых условных ситуаций, для которых было сформулировано общее правило. При этом житейская децентрация позволяет решать сложные житейские задачи как взрослому, так и ребенку. Ниже опишем проявление феномена «житейской децентрации» на примере решения логических задач детьми дошкольного возраста (5–6 лет). Тексты задач приведены в примере № 2. Ребенку вначале дается более простая задача: закончить умозаключение: «Все коты любят рыбу. Кузьма – кот. Значит ...?». Умозаключение проиллюстрировано картинкой, где кот сидит рядом с рыбой. Дети быстро справляются с данным заданием. Практически все называют правильный ответ: «Значит, Кузьма любит рыбу». Данный ответ – хороший пример «социальной децентрации» в дошкольном возрасте.

Вторую задачу никто из участвовавших в нашем эксперименте дошкольников «правильно» не решил. Формально правильный ответ в данной задаче: «Следовательно, Полкан – не заяц». Однако на картинке, иллюстрирующей задачу № 2, рядом с кочаном капусты изображен заяц, положивший лапу на капусту, но сама капуста не тронута. Отсюда можно сделать вывод, что этот заяц по каким-то своим причинам ее не ел. Исходя из этой конкретной ситуации, дошкольники и формулируют свой ответ. Приведем примеры ответов: «Следовательно, Полкан – неправильный заяц». «Следовательно, Полкан – больной заяц»; «Следовательно, Полкан уже объелся капусты» и т.п. Решая задачу № 2 дети, исходя из житейских соображений, правильно решают задачу, хотя по формальным признакам предложенные ими решения – неверные. Мало того, с житейской точки зрения не понятно, почему, кот может иметь имя Кузьма, а заяц не может быть назван Полканом.

<p><i>Задача 1.</i> <i>Все коты любят рыбу.</i> <i>Кузьма – кот.</i> <i>Значит, _____</i></p>  <p><small>Raskraska.com</small></p>	<p><i>Задача 2.</i> <i>Все зайцы любят капусту.</i> <i>Полкан не любит капусту.</i> <i>Следовательно, _____</i></p> 
---	--

Рис 1. Пример № 2 (взят из Интернета)

Таким образом, в нашем исследовании подтвердились общие установки Ж. Пиаже на то, что логика мышления не может заменить психологию мышления. В противном случае будет нарушена адаптационная функция интеллекта. Описанный нами феномен житейской децентрации подтверждает данные других ученых о том, что конкретные операции могут формироваться уже в дошкольном возрасте. При этом нами выявлено, что неправильный с формально-логической точки зрения ответ на логическую задачу не свидетельствует о наличии неправильного решения с позиций житейского интеллекта.

### Список литературы

1. Булгаков, А.Б. Жан Вильям Фриц Пиаже / А.Б. Булгаков // Вестник психофизиологии, 2015. – № 2. – С. 81–83.
2. Обухова, Л.Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против / Л.Ф. Обухова. – М., 1981.
3. Пиаже, Ж. Психология интеллекта / Ж. Пиаже // Избранные психологические труды. М.: Международная педагогическая академия, 1994. – С. 51–236.
4. Пиаже, Ж. Психология ребенка / Ж. Пиаже, Б. Инельдер. – СПб., 2003.
5. Погожина, И.Н. Децентрация у дошкольников: эмпирический анализ феномена, или что на самом деле диагностируют методики Хьюза и Пиаже / И.Н. Погожина // Вестник Московского ун-та. Сер. 14. Психология, 2011. – № 3. – С. 132–143.
6. Розин, В.М. От взглядов на развитие Л.С. Выготского и Ж. Пиаже к современной концепции развития / В.М. Розин // Мир психологии, 2016. – № 1. – С. 27–40.
7. Сергиенко, Е.А. Возвращение к Пиаже / Е.А. Сергиенко // Психологический журнал, 2008. – № 1. – С. 34–46.
8. Флейвелл, Дж.Х. Генетическая психология Жана Пиаже / Пер. с англ. М.И. Лисиной и Л.Ф. Обуховой; предисл. Ж. Пиаже / Дж.Х. Флейвелл. – М., 1967.

УДК 372

*Е.А. Кудрявцева,  
доктор педагогических наук,  
профессор кафедры психолого-педагогического и  
социального образования  
(БФ ФГБОУ ВО ВГУ, Россия, г. Борисоглебск  
Воронежской обл.)  
kedre2@mail.ru*

### СПЕЦИФИКА СОЦИАЛИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ПРЕОДОЛЕНИЯ КОНФЛИКТОВ

**Аннотация:** в статье рассматриваются пути и средства социализации ребенка дошкольного возраста, создающие условия для мирного и бесконфликт-

ного взаимодействия в группе сверстников, влияние интерактивных игр на взаимоотношения детей.

**Ключевые слова:** конструктивное сотрудничество, совместная деятельность, бесконфликтная среда, интерактивная игра.

*E.A. Kudryavtseva,  
Doctor of Education,  
professor of the department of psychological and pedagogical and  
social education  
(BF FSBEI IN VSU, Russia, Borisoglebsk  
Voronezh region)  
kedre2@mail.ru*

## **THE SPECIFICITY OF SOCIALIZATION OF PRESCHOOL CHILDREN IN THE CONDITIONS OF OVERCOMING OF CONFLICTS**

**Abstract:** the article deals with the ways and means of socialization of preschool children, creating conditions for peaceful and conflict-free interaction in a group of peers, the impact of interactive games on the relationship of children.

**Keywords:** constructive cooperation, joint activity, conflict-free environment, interactive game

Социальные конфликты объективно существуют в любой общественной структуре, а выявленные и решенные в них противоречия, несогласие движут ее развитие. Процесс функционирования общества идет вперед в ходе преодоления возникающих конфликтов и заключения консенсусов, борьбы интересов и достижения договоренностей. В любой социальной системе существуют механизмы урегулирования конфликтов. Поэтому проблема любого общества состоит в том, чтобы максимально не допустить негативные последствия конфликта и использовать его для позитивного решения возникающих проблем.

Современная организация дошкольного образования сегодня - активная социальная среда взаимодействия детей и взрослых. Наряду с позитивными контактами случаются недоразумения и конфликты. Наука доказала, что общение дошкольников между собой отличается от общения детей с взрослыми. Ученые убеждены в том, что дошкольный возраст сенситивен к формированию в ребенке таких социальных качеств, как гуманизм, сочувствие, сопереживание, умение и желание сотрудничать. При отсутствии указанных качеств ребенку будет трудно социализироваться не только в обществе сверстников, но и взрослых [1, 4]. В чем же состоят трудности социализации?

1. Неблагополучие ребенка среди детей представляет его как необщительного или враждебно настроенного по отношению к сверстникам. Различные эмоциональные переживания, потребности, умения и возможности детей создают не только положительное, но отрицательное отношение к ребенку со стороны педагогов, воспитанников, персонала. Специфическая потребностная и мотивационная сферы детской группы утверждают детский коллектив как про-

тиворечивую социальную среду, в которой ребенок может чувствовать себя по-разному, в том числе, не комфортно. Психологи считают детское неблагополучие серьезным явлением, возникающим из-за противоречий, нерешенных детских проблем социализации.

2. Противоречия и проблемы в детской группе как источник конфликтов. Мы рассматриваем конфликт как негативную реакцию и противодействие субъектов деятельности, появляющиеся в ответ на возникающие противоречия в потребностях, мотивах, желаниях и возможностях детей. Конфликтологи выделяют внутренние и внешние конфликты.

Внешние конфликты у детей в основном возникают в игре, преодолеваются самими детьми путем договоренностей, установления справедливости. Такие конфликты в определенной степени развивают детские взаимоотношения, так как дают ребенку право на собственный моральный выбор, самостоятельность в решении проблемы и регулируют ответственные отношения детей [5, 6]. Выявление педагогом конфликтных ситуаций и конструктивное разрешение противоречий в детском коллективе может стать действенным средством социально-нравственного воспитания как конкретного ребенка, так и группы в целом.

Внутренний конфликт, как правило, скрыт от наблюдения, поскольку характеризует психологическую сторону личности, а в дошкольном возрасте проявляется в ведущем виде деятельности - игре. Чаще всего он возникает из-за противоречий, обнаруживающих уровень сформированности игровой деятельности у ребенка. Внутренний конфликт порождается переживаниями ребенка, когда сверстники требуют от него определенного поведения, а он не может соответствовать ему по каким-либо причинам. В итоге нарушается эмоциональное благополучие, возникает замкнутость из-за невозможности ребенка преодолеть сопротивление сверстников. В результате этого внутренний конфликт формирует негативизм, недружелюбие и отчуждение дошкольника от других детей.

3. Возникновение частых конфликтов из-за распада совместной деятельности и общения детей. Нарушение общения между детьми провоцирует ссоры и конфликты. Недостаточно развитая речь, замена ее жестами позиционируют ребенка непонятным для других детей. Сверстники-слушатели и партнеры по игре могут понять его неправильно и выразить протест и враждебность. Ребенок может стать агрессивным, замкнутым при неприятии и равнодушии к нему людей. Конфликтогенная среда, то есть, среда, в которой возникают часто конфликты, нередко поддерживается и субъективными предположениями, не отражающими в полной мере реальность, что также создает напряженную ситуацию в отношениях взрослых и детей.

Наши исследования подтверждаются данными ученых о том, что отношение сверстников к ребенку определяет его положение в группе, общение и коллективные взаимоотношения являются условием становления совместной деятельности [1; 4]; игра как ведущий вид деятельности может быть источником развития доброжелательных или враждебных отношений в зависимости от ее сформированности в детской группе.



Необходимым условием преодоления конфликтогенности детской среды является формирование доброжелательных отношений детей, способствующих оптимизации общения. Доброжелательные отношения, ставшие важной социальной потребностью ребенка, в дальнейшем реализуются как условие становления детского коллектива, позитивной социализации ребенка в детском саду. Дружелюбие и согласованное взаимодействие дошкольников обеспечивают успешное развитие совместной деятельности [2; 3]. Достижение намеченных результатов совместными усилиями участников будет успешнее в бесконфликтной среде, которая складывается в условиях формирования социально-нравственных качеств личности, доброжелательного общения, взаимных уступок и сотрудничества.

В нашей педагогической работе целенаправленно использовался комплекс интерактивных игр на установление у старших дошкольников сотрудничества и умение разрешать конфликтные ситуации.

Интерактивная игра представляется в качестве различных форм взаимодействия детей и педагога. В ходе игр проводили беседы, обсуждали возникающие проблемы, конфликтные ситуации решали путем обыгрывания любимых литературных персонажей, умеющих выходить из трудного положения, придумывали шутки, вспоминали веселые поговорки, помогающие разрешить конфликт. Подобные игры являются успешным средством получения уникального социального опыта, ставят ребенка в условия морального выбора, от которого зависит его положение в детской группе. Содержательная игровая деятельность, заключающая в себе социально-нравственный смысл, стимулирует ребенка к конструктивному диалогу, то есть, желанию играть слаженно по установленным правилам, бесконфликтно и радостно. Дошкольники вместе с воспитателем обсуждают пережитые эмоции и планируют дальнейшее взаимодействие.

На первом этапе совместной деятельности интерактивные игры были направлены на установление сотрудничества и сплоченности детей. Например, игра «Обнимем друг друга» нацелена на выражение гуманных чувств посредством физического контакта, сближая детей непосредственным образом, способствующим сплоченности и началу детской симпатии и дружбы. Безусловно, что не каждый ребенок будет испытывать теплые, дружеские чувства к каждому сверстнику, однако выбор остается за ним лично. В целом игра предоставляет детям опыт близкого контактирования, новых эмоций, которые при последующем воспроизведении вызывают положительный отклик почти у всех участников игры, формируют социальный опыт бесконфликтного поведения.

Игра «Вежливая просьба» направлена на развитие коммуникативных умений и навыков. Дети взаимодействуют в паре, выступая в роли просителя и дарителя, а далее меняются ролями. Просителю необходимо употребить много добрых и вежливых обращений, чтобы получить желаемое, а дарителю - не поддаваться уговору, нарушающему правила вежливого обращения. В ходе игры дети упражняются в доброжелательных манерах, снисходительности и дружелюбия к другому человеку. Проводились и другие игры, подготавливающие де-

тей к восприятию возникающих противоречий, конфликтных ситуаций и умению находить доброжелательные пути их разрешения.

На следующем этапе решались задачи, нацеленные на нивелирование конфликтных ситуаций, позитивной социализации детей в группе.

В частности, целью игры «Поссорился-помиришь» явилась задача научить ребенка различать такие эмоциональные переживания, как дружелюбие, миролюбие и враждебность, агрессивность. В игре дети узнают, каким образом можно разрешить возникший конфликт и помириться. Такие атрибуты игры, как волшебное зеркало и картинки, на которых изображены девочки с лицами, выдающими ссору, должны подсказать детям соответствующие действия, которые приведут к примирению персонажей. Известная игра «Мирись-миришь» подводит дошкольников также к выводу о том, что мир достигается в случаях дружного взаимодействия, умения не только спорить, но и договариваться. Дети с удовольствием мирятся с помощью тактильных контактов, радуются и быстро забывают обиды. Аналогичная игра «Давай поздороваемся» также сближает и радует сверстников, энергично пожимающих руку друг другу. После проведения таких игр дети не вспоминают о ссорах.

Важной частью работы взрослого является задача по обучению ребенка умению договариваться, принимать наиболее справедливые для всех решения.

С этой целью создаются коллективные работы, совместно выполненные детьми картины «Мой детский сад», «Листопад», «Коврик мира». Так, совместная работа «Коврик мира» создается на большом полотне с использованием изобразительных средств, цветных лоскутков, бисера и других ярких материалов, которые не только радуют детей, но и содействуют их сплочению в совместной деятельности, восторгу от общих усилий, умению позитивно реагировать на агрессивно или враждебно настроенного партнера. Возникновение споров и ссор среди детей сопровождается указанием педагога на необходимость договариваться, делиться, уступать, искать мирные пути разрешения возникшего разногласия. Общая цель сближает детей, а попытка договариваться приобретает конструктивный характер сотрудничества.

На заключительном этапе дети вместе с педагогом повторяют пословицы и поговорки о дружбе, мире, бесконфликтном поведении, которое делает жизнь ребенка среди других детей более спокойной, радостной, актуализирует позитивный взгляд на мир. Дошкольников знакомят с известными пословицами и поговорками из сказок и рассказов: «Без друга на сердце вьюга», «Где лад, там и клад», «Худой мир лучше доброй ссоры», «Дружный табун волка не боится», «Все за одного, один за всех», «Как аукнется, так и откликнется», которые стали афоризмами, широко используемыми в разговорной речи. Дети, охваченные впечатлениями и положительными эмоциями от участия в содержательной совместной деятельности, охотно применяют их в общении, напоминают сверстнику в случае возникшей ссоры.

В итоге проделанной работы дети усвоили наиболее понятные и значимые в дошкольном возрасте пути разрешения конфликтов, такие как умение договариваться в споре, использовать пословицы и поговорки для напоминания о конструктивном взаимодействии, ссылаться на сказочных персонажей, которые

умели ловко выходить из трудных ситуаций без агрессии и обид, делиться и быть доброжелательным. Специфика социализации дошкольника в преодолении конфликта состоит в том, что сформированность доброжелательных отношений и позитивного взгляда на мир у дошкольника обеспечивают активное вовлечение его в совместную конструктивную деятельность, нацеленную на конкретный результат, достигнутый путем сотрудничества, положительные эмоции, проявление которых возможно реализовать только в бесконфликтной среде.

Таким образом, начала сотрудничества и доброжелательных отношений постепенно способствуют социализации ребенка в группе сверстников как субъекта позитивных взглядов, готового строить мирные, созидательные отношения с окружающими детьми и взрослыми.

### Список литературы

1. Зедгенидзе, В.Я. Предупреждение и разрешение конфликтов у дошкольников / В.Я.Зедгенидзе. – М.: Айрис–пресс, 2006. – 112 с.
2. Лозоцева, В.Н. Роль педагога в преодолении конфликтов /В.Н. Лозоцева // Вопросы психологии, 2001. – № 1. – С. 79-87.
3. Снегирева, Л.А. Игры и упражнения для развития навыков общения у дошкольников: методические рекомендации / Л.И. Снегирева. – М.: Минск, 2005 – 123 с.
4. Шумилин, А.П. Межличностные конфликты в дошкольном возрасте / Ред. А.П. Шумилин – М.: МГУ, 2006. – 121 с.

УДК 159.95

*Л.Ю. Комлик,  
кандидат психологических наук, доцент,  
доцент кафедры психологии и психофизиологии  
(ЕГУ им.И.А.Бунина, Россия, г.Елец)  
lkomlik@yandex.ru*

### ОСОБЕННОСТИ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Аннотация:** в статье обосновывается актуальность проблемы развития творческого воображения у детей младшего школьного возраста. Поднимается вопрос о соотношении развития творческого воображения и успехов в учебной деятельности. Экспериментально доказывается, что большинство современных первоклассников имеют низкий уровень развития творческого воображения.

**Ключевые слова:** воображение, творческое воображение, младшие школьники, личность, младший школьный возраст, первоклассник.

*L. Yu. Komlik*  
*Candidate of psychological Sciences, associate Professor,*  
*associate Professor of psychology and psychophysiology*  
*(Bunin Yelets State University, Russia, Yelets)*  
*lkomlik@yandex.ru*

*N.M. Kopylova*  
*Primary school teacher*  
*(MBOU "Licey №5 g. Yelets", Russia, Yelets)*  
*orhideya48-1976@mail.ru*

## **FEATURES OF THE CREATIVE IMAGINATION IN CHILDREN JUNIOR SCHOOL AGE**

**Abstract:** the article substantiates the relevance of the problem of development of creative imagination in children of primary school age. The question is raised about the relationship between the development of creative imagination and success in educational activities. It is experimentally proved that the majority of modern first-graders have a low level of development of creative imagination.

**Keywords:** imagination, creative imagination, Junior high school students, personality, Junior high school age, first grader.

Воображение – важный психический процесс, необходимый для всестороннего личностного развития ребенка. Воображение является основой для развития творческой и уникальной личности уже с ранних этапов онтогенеза.

По средствам воображения человек созидает, что-то новое, планирует свою деятельность и управляет ею. В основе наглядно-образного мышления, необходимого человеку для ориентировки в ситуации и для решения задач без непосредственного вмешательства практических действий, лежит воображение. Воображение не даётся человеку как данность при рождении, эта форма познавательного процесса развивается и трансформируется на протяжении всего периода развития человека [1; 37].

В психологической литературе воображение рассматривается как высший познавательный психический процесс, с помощью которого происходит отражение окружающей действительности посредством создания новых образов из образов восприятия и образов представления, полученных в предшествующем опыте человека [3; 42].

Отечественные психологи (Л.С.Выготский, В.В.Давыдов, О.М.Дьяченко, А.И.Кирилова и др.) считают, что фундаментом человеческого творчества является воображение. Кравцова Е.Е., утверждает, что именно воображение помогает справиться с аффективными проявлениями, что от уровня развития воображения зависит уровень самостоятельности и успешности в учебе [2; 119].

Школьная система обучение требует уже достаточно сформированного уровня воображения. Первоклассник должен уметь хорошо преобразовывать различные предметы, образы, знаки, и быть готовым к любым изменениям,

спокойно на них реагировать. Воображение является предпосылкой эффективного усвоения детьми новых знаний, любая творческая деятельность опирается на воображение [3; 57].

Творчество – является содержательной формой психической активности детей, на основе которой развивается индивидуальность, это универсальное средство, обеспечивающее устойчивую адаптацию к меняющимся условиям жизни. Творчество можно рассматривать, как важный и необходимый резерв внутренних сил, который позволяет преодолевать стрессовые ситуации и творчески активно относиться к реалиям окружающей действительности. Проявление человеком собственной индивидуальности способствует проявлению его творческих способностей, и в первую очередь творческого воображения как основу творческой личности [1; 14].

Творческое воображение – это процесс создания чего-то нового, то есть деятельность, в результате, которой, мы получаем оригинальные и ценные продукты [4; 969].

В связи с тем, что личностные качества ребенка формируются в активной деятельности, и, прежде всего в той, которая определяет его интересы, отношение к действительности, особенности взаимоотношений с окружающими людьми (ведущая), а творческое воображение, как психический процесс является составной частью всех форм поведения и творческой деятельности человека, мы можем говорить, что проблема развития творческого воображения детей весьма актуальна и на сегодняшний день.

Определяющая задача начальной школы – это обеспечение всестороннего развития личности ребенка. Фундаментом полноценного развития ребенка выступают два вида деятельности. В первую очередь ребенок развивается на основе освоения прошлого опыта прошлых поколений за счет приобщения к культурно-нравственной среде. Это происходит, в основном, благодаря учебной деятельности, которая направлена на овладение ребенком УУД, знаний и умений, необходимых для жизни в социуме. Также, ребенок в процессе социализации самостоятельно проявляет свои потенциальные возможности, благодаря творческой деятельности. Творческая деятельность, в отличие от учебной (нацеленной на получение накопленных знаний), способствует развитию у ребенка самостоятельности, самодеятельности, самореализации, воплощению его собственных мыслей, идей, которые направлены на создание нового.

Воображение младшего школьника характеризуется: наличием элементов репродуктивности, простого воспроизведения. Эта черта детского воображения выражается в том, что в своих играх, например, они повторяют те действия и положения, которые они наблюдали у взрослых, разыгрывают истории, которые они переживали, которые видели в кино, воспроизводя без изменений жизнь школы, семьи и др. [5; 87].

Воображение является предпосылкой эффективного усвоения детьми учебных предметов, определяет умение творчески преобразовывать имеющиеся знания, опосредует саморазвитие личности, следовательно, в определенной степени влияет на эффективность учебной деятельности в школе.

Экспериментальная работа проводилась в первых классах МБОУ «Лицей №5 города Ельца». В эксперименте принимали участие дети 6ти-7ми летнего возраста, в количестве 120 человек.

Задачей нашего исследования стало выявление уровня развития творческого воображения. Для реализации этой задачи нами была запланирована следующая диагностическая программа: методика «Дорисовывание фигур» О.М. Дьяченко; методика «Солнце в комнате» (В.Синельников, В. Кудрявцев); методика «Свободный рисунок» Г.А.Урунтаевой.

Проанализировав полученные результаты, мы пришли к выводу, что 37% экспериментальной выборки имеют низкий уровень развития творческого воображения (копирование уже имеющихся образов); средний уровень, мы диагностировали у 43% детей (элементы творческой фантазии, переход от явлений одного класса к явлениям другого класса, чаще очень близким по содержанию); высокий уровень продемонстрировали лишь 20% первоклассников (внесение в знакомый образ элементов новизны, свой замысел, широкое многообразие идей).

Из данных результатов следует, что у большинства детей отмечается низкий уровень развития творческого воображения. Следовательно, существует необходимость в разработке заданий, с целью повышения уровня творческого воображения младших школьников.

Нами был разработан и предложен к использованию на уроках математики, литературного чтения, технологии, изобразительной деятельности, окружающего мира, комплекс заданий и упражнений, с элементами психотерапии, способствующие развитию творческого воображения, такие как: изотерапия («Рисуем настроение», «Веселые кляксы»), библиотерапия (афоризмы, притчи, сказки), поисковая деятельность, дидактические игры («Мазайка», «Перевертыши»), ситуации незавершенности.

Для определения эффективности проделанной работы мы провели повторное исследование, где использовали такие же методы, как и на этапе констатирующего эксперимента. Обобщив результаты всех методик контрольного этапа эксперимента мы выделили следующие уровни развития творческого воображения в экспериментальной выборке: 21% детей остались на низком уровне, 40% первоклассников на среднем уровне, у 39% продемонстрировали высокий уровень развития творческого воображения.

С помощью методов математической статистики, мы выяснили, что существует прямая зависимость, между уровнем творческого воображения и успехами в учебной деятельности, также существует прямая зависимость между уровнем творческого воображения уровнем адаптации к школе (чем выше уровень творческого воображения, тем быстрее ребенок адаптировался в условиях образовательного учреждения).

Воображение необходимый элемент всякой деятельности человека: учение, труд, творчество, игра будут реализованы более успешно только при наличии воображения.

Воображение участвует во всех сложных психических процессах. Любой волевой акт не может обойтись без развитого воображения, т.к. необходимы

представления о целях и о средствах действий, а мотивами волевых действий являются воображаемые предметы, действия и ситуации.

Итак, мы можем констатировать, что воображение представляет собой основную двигательную силу творческого процесса человека, необходимого для всестороннего развития личности и для продуктивного функционирования в окружающей действительности.

### Список литературы

1. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – СПб. : Союз, 1997. – 91 с.
2. Гонина, О.О. Психология младшего школьного возраста [Электронный ресурс]: учебное пособие / О. О. Гонина. – М.: Флинта: Наука, 2014. – 271 с.
3. Иванова, Т.В. Развитие воображения младших школьников / Т.В. Иванова; Региональный открытый социальный ин-т. – Курск: Региональный открытый социальный ин-т, 2015. – 84 с.
4. Коваль, А.Н. К вопросу об использовании рисуночных тестов для оценки уровня развития творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста / А.Н. Коваль, А.Н. Малыгина // Молодой ученый, 2015. – №23. – С. 969-972. – URL <https://moluch.ru/archive/103/23929/> (дата обращения: 24.03.2019).
5. Лихолетов, В.В. Развитие творческого воображения: учебное пособие / В.В. Лихолетов, Б.В. Шмаков; М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное агентство по образованию, Южно-Уральский гос. ун-т, Каф. «Экономика и упр. на трансп». – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2008. – 164 с.
6. Психология младшего школьника: сборник статей / Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т психологии; Под ред. Е. И. Игнатьева. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1960. – 336 с.

**УДК 373.24**

*С.В. Штирой,  
музыкальный руководитель  
(МБДОУ № 65 «Колосок», Россия,  
г. Старый Оскол)  
orfisveta@mail.ru*

### **ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЕ ОТНОШЕНИЯ КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ**

**Аннотация:** в статье представлен анализ психолого-педагогических исследований по проблеме особенностей взаимодействия ребенка с родителями; рассматриваются результаты экспериментальной работы по выявлению специфики детско-родительских отношений, которые позволили доказать, что под влиянием авторитарного стиля воспитания, излишней эмоциональной дистан-

ции между родителем и ребенком формируется конфликтное поведение у детей старшего дошкольного возраста.

**Ключевые слова:** детско-родительские отношения, стиль воспитания, авторитарный стиль, конфликтное поведение детей.

*S. Styroi*  
*Music director*  
*(MBDOU No. 65 "Spikelet", Russia,*  
*Sary Oskol)*  
*orfisveta@mail.ru*

## **CHILD-PARENT RELATIONS AS A SUBJECT OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCH**

**Abstract:** the article presents an analysis of psychological and pedagogical research on the problem of the characteristics of the interaction of the child with parents; the results of experimental work on identifying the specifics of parent-child relationships are examined, which made it possible to prove that under the influence of an authoritarian style of upbringing, excessive emotional distance between a parent and a child, conflicting behavior is formed in older preschool children.

**Keywords:** child-parent relations, parenting style, authoritarian style, conflict behavior of children.

Традиционно главным институтом социализации личности ребенка является семья. То, что ребенок в детские годы приобретает в семье, он сохраняет в течение всей последующей жизни. Важность семьи как института воспитания обусловлена тем, что в ней ребенок находится в течение значительной части своей жизни, и по длительности своего воздействия на личность, ни один из институтов воспитания не может сравниться с семьей. В ней закладываются основы личности ребенка, и к поступлению в школу он уже более чем наполовину сформировался как личность [2].

Взаимодействие ребенка с родителями является первым опытом социализации личности, общения с окружающим миром. В современном сложном и динамичном российском обществе возросла напряженность взаимодействия родителей с детьми, выражающаяся со стороны взрослых в увеличении претензий к своим детям, в непонимании чувств и настроения ребенка, в неспособности к сопереживанию, в отсутствии эмоциональной поддержки, в дефиците родительского тепла и ласки. Это в свою очередь негативно сказывается на эмоциональном, интеллектуальном развитии детей [1].

Принято выделять когнитивный, социально-бытовой и эмоциональный компоненты детско-родительского взаимодействия. Эмоциональная сторона взаимоотношений родителей с детьми описана в работах психологов А. Адлера, Гордона, Р. Кэмбелла, И.М. Марковской, К. Роджерса, В.В. Столина и др.

Проблема гармонизации детско-родительских отношений всегда являлась актуальной, к этой теме обращаются отечественные и зарубежные специалисты



А. Фромм, Ю.Б. Гиппенрейтер, М.И. Буянов, Г. Хоментаскас, Р. Снайдер, Р.А. Зачепиский, Е. К. Яковлева, А.И. Захаров, В.И. Гарбузов, А.Я. Варга, А.С. Спиваковская, Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкий и другие.

На протяжении десятков лет одной из главных функций сотрудничества ДООУ и семьи было информирование родителей о задачах, содержании и методах воспитания детей в детском саду и семье (Л.А. Арутюнова, Л.Н. Башлакова, Н.Ф. Виноградова, Л.В. Загик, В.К. Котырло, Т.А. Маркова и др.). Сегодня специалисты (Е.П. Арнаутова, Г.А. Балл, Т.Н. Доронова, М.В. Крулехт и др.) предлагают сотрудничать и взаимодействовать с семьей.

По мнению исследователей занимающихся проблемами семьи (И.М.Балинский, А.И.Захаров, И.А.Сикорский и др.), семья может выступать как в качестве положительного, так и отрицательного фактора в воспитании ребёнка. Положительное воздействие на личность ребёнка состоит в том, что никто, кроме самых близких для него в семье людей, не относится к ребёнку лучше, не любит его так и не заботится столько о нём. И вместе с тем, никакой другой социальный институт не может потенциально нанести столько вреда в воспитании детей, сколько может сделать семья [3].

Семейное воспитание, в частности тип детско-родительских взаимоотношений считается, по мнению большинства исследователей, одним из ведущих факторов развития качеств личности (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, И.С.Кон, Д.И.Фельдштейн, Л.И.Божович и др.).

Таким образом, основываясь на работах отечественных исследователей, детско-родительские отношения можно определить, как избирательную в эмоциональном и оценочном плане психологическую связь ребенка с каждым из родителей, выражающуюся в переживаниях, действиях, реакциях, связанную с возрастными-психологическими особенностями детей, культурными моделями поведения, собственной жизненной историей, и определяющую особенности восприятия ребенком родителей и способ общения с ними. То есть, детско-родительские отношения рассматриваются как субъективное осознание человеком любого возраста характера отношений со своими матерью и отцом [6].

Анализ работ психологов указывают, что на детско-родительских отношениях сказывается тип семьи, позиция, которую занимают взрослые, стили отношений и та роль, которую они отводят ребенку в семье. Под влиянием типа родительских отношений формируется личность ребенка.

В дошкольных учреждениях используются разнообразные формы работы с семьей. Но проблема состоит в том, что родители не всегда приходят на встречи с педагогами, а если и приходят, то чаще выступают в роли зрителей и реже в качестве участников. Эффективно использовать такие формы, на которых знания преподносятся в процессе сотрудничества педагога и родителей, активного взаимодействия взрослого и ребенка [5]. Новизна нашего исследования заключается в поиске новых, наиболее эффективных форм совместной деятельности детей и взрослых, в активизации роли родителей через организацию совместных физкультурных занятий, что даст возможность улучшить взаимоотношения между родителями и детьми, позволит достичь наилучших результатов в физическом развитии и оздоровлении дошкольников.

Таким образом, актуальность проблемы поиска новых подходов к гармонизации детско-родительских отношений в ДОО не вызывает сомнения.

На этапе констатирующего эксперимента, для определения специфики детско-родительских отношений которые могут влиять на появление конфликтности в поведении детей, мы использовали следующие методики: опросник родительского отношения (ОРО) А. Я. Варга, В. В. Столина; «Измерение родительских установок и реакций» (PARY) Е. Шефера.

При обработке данных, полученных от родителей по методике «Опросник родительского отношения (ОРО)» А.Я. Варга, В.В. Столина, учитывалось то, что родительское отношение включает в себя субъективно-оценочное, сознательно-избирательное представление о ребенке, которое определяет особенности родительского восприятия, способ общения с ребенком, характер приемов воздействия на него.

Данные, полученные от родителей детей с высоким уровнем конфликтного поведения, позволили нам сделать следующие выводы: «Отвержение», как доминирующий тип родительского отношения выявлен у 68,2% родителей. Такие родители, считают своего ребенка плохим, неприспособленным, неудачливым. Им кажется, что их дети не добьются в жизни успеха из-за низких способностей, небольшого ума, дурных наклонностей. Родители испытывают к таким детям злость, досаду, раздражение, и обиду, не доверяют своим детям, не уважают их. И лишь у 31,8% родителей преобладает такой тип родительского отношения, как «принятие».

«Авторитарная гиперсоциализация» как доминирующий тип родительского отношения выявлен у 86,4% родителей. Такие родители требуют от ребенка безоговорочного послушания и дисциплины. Они не в состоянии разделить точку зрения ребенка, стараются во всем навязать свою волю. За проявление своеволия могут сурово наказывать. Пристально следят за социальными достижениями ребенка, требуют от него постоянных успехов. У 13,6% родителей отсутствует такой тип родительского отношения.

У 59,1% опрошенных родителей выявлен такой тип родительского отношения, как «маленький неудачник». Такие родители в своем отношении к ребенку стремятся приписать ему личную и социальную несостоятельность, представить его инфантильным, более младшим по сравнению с реальным возрастом. Интересы, увлечения, мысли и чувства ребенка кажутся родителям детскими, несерьезными. Ребенок воспринимается неприспособленным, открытым для дурных влияний. Такие родители не доверяют своим детям, досадуют на их неумелость. В связи с этим стараются оградить своих детей от трудностей жизни и строго контролируют их действия. У 40,9% родителей такой тип родительского отношения отсутствует.

Данные, полученные при анкетировании родителей детей с низким и средним уровнем конфликтного поведения, по методу ОРО позволили нам сделать следующие выводы:

У 85,7% родителей доминирует такой тип родительского отношения, как «принятие». Такие родители уважают индивидуальность своего ребенка, принимают его таким, какой он есть на самом деле. Эти родители стремятся прово-

дочь со своим ребенком много времени, одобряют его интересы и планы. У 14,3% родителей преобладает «отвержение» как тип родительского отношения.

У 67,9% родителей отсутствует такой тип родительского отношения как «авторитарная гиперсоциализация». Таки родители не контролируют каждый шаг своего ребенка, не навязывают ему определенные правила поведения. Дают своим детям свободу в разумных пределах. Поощряют инициативу и самостоятельность ребенка. У 32,1% родителей присутствует авторитаризм в отношении к своим детям.

82,2% родителей не считают своих детей «маленькими неудачниками». Такие родители доверяют своим детям, считаются с их мыслями, интересами, увлечениями. 17,8% родителей относятся к своим детям, как к «маленьким неудачникам».

Основной вывод, который можно сделать после применения методики «Измерение родительских установок и реакций» (PARY) Е. Шеффера – это оценить детско-родительский контакт с точки зрения его оптимальности и выявить родительскую позицию. Для этого сравниваем средние оценки по первым трем группам шкал: оптимальный контакт с ребенком, эмоциональная дистанция, концентрация. Оптимальный эмоциональный контакт состоит из следующих признаков: партнерские отношения, развитие активности ребенка, уравненные отношения между родителями и ребенком. Эти признаки выражены у 22,7% родителей детей с высоким уровнем конфликтности и у 67,8% родителей детей со средним и низким уровнями.

Излишняя эмоциональная дистанция состоит из следующих признаков: раздражительность, вспыльчивость, излишняя строгость, суровость, уклонение от контакта с ребенком. Эти признаки ярко выражены у 59,09% родителей детей с высоким уровнем конфликтности и у 14,3% родителей детей со средним и низким уровнями.

Излишняя концентрация на ребенке описывается с помощью следующих признаков: чрезмерная забота, установление отношений зависимости, подавление воли, опасение обидеть, подавление агрессивности, чрезмерное вмешательство в мир ребенка. Эти признаки выражены у 18,21% родителей с высоким уровнем конфликтности и у 17,9% родителей детей со средним и низким уровнями.

На основании проведенной работы мы выявили следующие особенности детско-родительских отношений, которые, как мы предполагаем, будут влиять на появление конфликтного поведения у детей, а именно: авторитарный стиль воспитания, излишняя эмоциональная дистанция между родителями и ребенком, низкая оценка родителем индивидуально-характерологических качеств ребенка. Авторитарные родители считают, что ребенку не следует предоставлять слишком много свободы и прав, что он должен во всем подчиняться их воле, авторитету. Не случайно эти родители в своей воспитательной практике, стремясь выработать у ребенка дисциплинированность, как правило, не оставляют ему возможность для выбора вариантов поведения, ограничивают его самостоятельность, лишают права возражать старшим, даже если ребенок прав. Авторитарные родители чаще всего не считают нужным хоть как-то

обосновывать свои требования. Жесткий контроль за поведением ребенка – основа их воспитания, которое не идет дальше суровых запретов, выговоров и нередко физических наказаний. Наиболее часто встречающийся способ дисциплинарного воздействия – запугивание, угрозы. Такие родители исключают душевную близость с детьми, они скупы на похвалы, поэтому между ними и детьми редко возникает чувство привязанности. У детей при таком воспитании формируется лишь механизм внешнего контроля, развивается чувство вины или страха перед наказанием и, как правило, слишком слабый самоконтроль, если он вообще появляется. Дети авторитарных родителей с трудом устанавливают контакты со сверстниками из-за своей постоянной настороженности, и даже враждебности к окружающим. Они подозрительны, угрюмы, тревожны и вследствие этого – несчастны. Под влиянием авторитарного стиля воспитания формируются такие виды агрессивного поведения как косвенная агрессия, а также негативизм. У авторитарных родителей дети становятся раздражительными, склонными к конфликтам.

В проведенном исследовании обнаружена взаимосвязь между конфликтным поведением и таким видом родительского отношения, как излишняя эмоциональная дистанция. Такой вид родительского отношения чаще проявляется как недостаток внимания и заботы к физическому и духовному благополучию ребенка, к его делам, интересам, тревогам. Если в родительском отношении преобладает эмоциональное дистанцирование, игнорирование потребностей ребенка, например, из-за погруженности в собственные дела и переживания, у ребенка возникает чувство опасности, непредсказуемости, неподконтрольности среды, минимальной собственной ответственности за ее изменения в направлении обеспечения комфортного существования. Такой вид родительского отношения выдает себя раздражением, недостатком искренности в общении с ребенком, бессознательным стремлением избежать тесных контактов, а при случае освободиться как-нибудь от обузы. Дефицит родительской отзывчивости на нужды ребенка, как отмечает Д.В. Винникот, способствует возникновению чувства «выученной беспомощности», что впоследствии нередко приводит к апатии и даже депрессии, избеганию новых ситуаций, и контактов с новыми людьми, недостатку любознательности и инициативы [4]. Без оптимального эмоционального контакта с родителями у ребенка формируется негативные, враждебные представления об окружающем мире. Отсутствие родительской любви, ласки, внимания формируют у ребенка конфликтное поведение.

Таким образом, предварительный анализ результатов исследования позволил доказать, что под влиянием авторитарного стиля воспитания, излишней эмоциональной дистанции между родителем и ребенком формируется конфликтное поведение.

### **Список литературы**

1. Бортов, Р.В. Семейные отношения / Р.В. Бортов. – М.: Проспект, 2015. – 336 с.
2. Буянов, М.И. Ребенок из неблагополучной семьи / М.И. Буянов. – М.: Просвещение, 2008. – 207 с.

3. Варга, А.Я. Дела семейные / А.Я. Варга, В.В. Столин. – М.: Мозаика. Синтез, 2004. – 297 с.
4. Винникот, Д.В. Разговор с родителями / Д.В. Винникот. – М.: Просвещение, 2005. – 79 с.
5. Волков, Е. М. Трудные дети или трудные родители / Е.М. Волков. – М.: Профиздат, 2012. – 96 с.
6. Гиппенрейтер, Ю.Б. Общаться с ребенком... Как? / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: Просвещение, 2005. – 340 с.

**УДК 37.035**

*О.М. Гасанова,  
ассистент кафедры педагогики и образовательных технологий  
(ЕГУ им. И.А. Бунина, Россия, г. Елец)  
lesyk.gasanowa@inbox.ru*

### **ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НИЗКОЙ САМООЦЕНКОЙ**

**Аннотация:** в статье проводится анализ исследований социального интеллекта и теоретическое обоснование целесообразности эмпирического изучения проблемы социального взаимодействия детей 5-7 лет с низкой самооценкой. Исследование включает постановку проблемы, описание диагностических методик, интерпретацию результатов. В ходе проведения диагностики дошкольников 5-7 лет с низкой самооценкой получены данные, раскрывающие особенности выбора испытуемыми характерных стратегий социального поведения, мотивации, восприятия вербальной и невербальной информации и способности успешно выполнять продуктивную деятельность в паре.

**Ключевые слова:** социальный интеллект, самооценка, социальный интеллект детей старшего дошкольного возраста, дети 5-7 лет, дошкольники с низкой самооценкой, социальный интеллект детей с низкой самооценкой.

*O.M. Gasanova  
Assistant of the Department of pedagogy and educational technologies  
(Bunin Yelets State University, Russia, Yelets)  
lesyk.gasanowa@inbox.ru*

### **FEATURES OF SOCIAL INTELLIGENCE AND INTERPERSONAL RELATIONSHIPS IN OLDER PRESCHOOLERS WITH LOW SELF-ESTEEM**

**Abstract:** the article analyzes the research of social intelligence and theoretical justification of empirical study of the problem of social interaction of children 5-7

years old with low self-esteem. The study includes the formulation of the problem, description of diagnostic techniques, interpretation of the results. In the course of diagnostics of preschool children of 5-7 years with low self-esteem, the obtained data reveal the features of the choice of the characteristic strategies of social behavior, motivation, perception of verbal and non-verbal information and the ability to successfully perform productive activities in pairs.

**Keywords:** social intelligence, self-esteem, social intelligence of preschool children, children 5-7 years, preschoolers with low self-esteem, social intelligence of children with low self-esteem.

Психологическое и социальное благополучие ребёнка старшего дошкольного возраста невозможно без полноценного включения его в социальную среду, установления дружеских отношений, умения адаптироваться к новой группе сверстников. Представляя собой устойчивую совокупность психологических образований, проявляющихся в субъект-субъектных отношениях, социальный интеллект представляет собой важное условие обеспечения успешности социальных взаимоотношений и адаптации в обществе [3; 140]. Развитый социальный интеллект ребёнка 5-7 лет определяет его социальную готовность вступления в новую школьную среду. Обладая достаточными для своего возраста социальными знаниями, умениями интерпретировать вербальную и невербальную информацию, понимать мотивы и настроение сверстников, устанавливать социальные контакты и реализовывать социальные потребности, старший дошкольник способен успешно социализироваться.

В настоящее время нет единого подхода к выделению компонентов данного психологического феномена, а также определению его границ, месту среди других видов интеллекта. Но в ряде предложенных разными исследователями концептуальных моделей социального интеллекта в качестве одной из его составляющих выступает самооценка (Кудрявцева Н.А., В.Н. Куницына, А.А. Бодалев). Знания о себе и других людях, представление о своём месте в социальной группе, оценка свои возможностей рассматриваются психологами как самостоятельный компонент или как элемент социально-перцептивных способностей (А.Л. Южанинова), так или иначе являющихся элементом структуры социального интеллекта.

Социальный интеллект, по мнению Ю.Н. Емельянова, это устойчивая, основанная на специфике мыслительных процессов, аффективного реагирования и социального опыта способность понимать самого себя и других людей, их взаимоотношения, способность прогнозировать межличностные события [2; 7]. Самооценка имеет принципиальное значение для формирования личности, а наряду с самопознанием и самовоспитание – для формирования самосознания. Самооценка – это оценка личностью самой себя, своих возможностей, способностей, качеств и места среди других людей. Относится к фундаментальным образованиям личности, в значительной степени определяя её активность.

По мнению В.Н. Куницыной, на важность достаточной самооценки, обеспечивающей уверенность в себе в процессе взаимодействия, указывают способы развития социального интеллекта, среди которых выделяют самоконтроль,

саморегуляцию, снижение уровня тревожности, что устраняет трудности в общении и поведении. Одним из четырёх аспектов социального интеллекта, по мнению исследователя, является характеристики самосознания. В.Н. Куницына считает социальный интеллект индивидуальными задатками, способностями и свойствами, благодаря которым человеку легче устанавливать социальные контакты [5; 48].

Анализируя смежные с социальным интеллектом понятия, важно коснуться социальной компетентности, рассматриваемой Е.В. Коблянкой как успешный результат социального взаимодействия человека с высоким уровнем социального интеллекта и представляет собой систему навыков социального взаимодействия, сценариев поведения в привычных ситуациях, которая не функционирует без знаний о собственной личности. Опираясь на данные исследований, мы можем сделать вывод о важности развитой самооценки в процессе социальной адаптации, рассматривая её как элемент социального интеллекта и социальной компетентности.

Т.В. Антонова, К.Я. Больцис, А.А. Рояк, Т.А. Репина отмечают обусловленность трудностей игрового общения детей старшего дошкольного возраста завышенной самооценкой и недооцениванием партнёров по игре. В этом возрасте познание пределов своих сил, возможностей происходит в процессе общения со взрослыми и сверстниками, а также – собственного практического опыта. Положительная самооценка основана на самоуважении и ощущении собственной ценности; дети с адекватной самооценкой склонны анализировать результаты своих действий, стремятся сотрудничать, дружелюбны, стремятся к успеху. В то же время дети с заниженной самооценкой нерешительны в общении со взрослыми и сверстниками, испытывают проблемы при установлении социальных контактов, недоверчивы к окружающим, медлительны при выполнении задания, стремятся избежать неудач. Дети с заниженной самооценкой неуверенны в себе и тревожны, имеют низкий социальный статус в группе сверстников.

Наиболее продуктивной социальной средой для развития социального интеллекта старших дошкольников и младших школьников является внеситуативно-личностная форма общения со значимым взрослым [6; 122]. В то же время усложнение игровой деятельности в возрасте 5-7 лет ставит детей перед необходимостью оговариваться о процессе и результат игры, заранее планировать учебную деятельность, после чего ситуативно-деловая форма общения со сверстников переходит во внеситуативно-деловую. Это приводит к изменению мотива общения – основная потребность заключается в сотрудничестве со сверстниками, приобретающем внеситуативный характер.

В процессе анализа психолого-педагогической литературы нами не найдено исследований, отражающих проблему взаимосвязи параметров социального интеллекта и самооценки, особенностей социального интеллекта и возможностей его коррекции у детей с разными уровнями самооценки. Мы предполагаем, что низкая самооценка мешает успешному общению и социальной адаптации. С целью выявления особенностей социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста с низкой самооценкой было проведено исследование,

в котором приняли участие 35 детей – воспитанников МБДОУ №4, №21 и № 25 г. Ельца. Его целью было выявить особенности социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста с низкой самооценкой.

*На первом этапе* мы диагностировали уровень самооценки испытуемых с помощью методик «Лесенка» В.Г. Щур и «Нарисуй себя» А.М. Прихожан, З. Василяускайте, а также со всеми детьми проводили методику диагностики коммуникативных действий в процессе организации сотрудничества «Рукавички» Г.А. Цукерман. «Лесенка» использовалась нами в групповом варианте – дети выполняли задание фронтально. Целью исследования было выявить оценку ребёнком себя самого, а также его представление о том, как, по его мнению, его оценивают другие люди и как соотносятся эти представления между собой. В результате дети были классифицированы по уровню самооценки: завышенная, адекватная, заниженная и низкая (диагностика социального интеллекта на втором этапе проводилась с испытуемыми, отнесёнными к двум последним уровням).

Проективная методика «Нарисуй себя» включала серию из трёх рисунков на отдельных листах: на первом испытуемому предлагали нарисовать хорошего мальчика или девочку (прямо соотносимо с полом испытуемого), на втором – плохого, а на третьем листе – себя самого. В результате анализа рисунков делались выводы об особенностях эмоционально-ценностного отношения ребёнка к себе. Учитывались использование цветов, полнота рисунка, расположение его на странице, прорисованность деталей, общее впечатление о похожести автопортрета на рисунок «хорошего» и «плохого» ребёнка, наличие поправок, перечёркиваний, перерисовывания, а также анализ процесса рисования.

*Для диагностики социального интеллекта на втором этапе исследования* использовалась адаптация теста Дж. Гилфорда, включающего четыре субтеста. Первый позволяет выявить способность ребенка предположить последствия поведения человека в определенной ситуации и предсказать то, что произойдет в дальнейшем (определяет, как повел бы ребенок себя в разных проблемных ситуациях). Результат выполнения второго субтеста демонстрирует, способен ли дошкольник дифференцировать эмоциональные состояния и объединить одной эмоцией несколько изображённых на стимульном материале социальных ситуаций. Третий диагностический блок показывает, понимает ли испытуемый изменение значения фразы в зависимости от эмоций при произнесении и способен ли соотнести схематичную эмоцию с изображённой на рисунке социальной ситуацией. Четвертый блок демонстрирует понимание ребенком логики развития особенностей взаимодействия людей в социальных ситуациях [1; 20-39].

В результате исследования были получены следующие данные. 36% детей с низкой самооценкой испытывают трудности с выбором стратегии поведения в проблемной ситуации (субтест 1). В большинстве случаев при выборе продолжения истории они апеллируют к помощи взрослого, предлагая неправильный ответ из трёх предложенных; т.е. персонаж методики, по их мнению, должен жаловаться, а не решить проблему самостоятельно. Важно отметить, что большинство детей с низкой самооценкой (91%) справились со вторым и третьим субтестами, направленными на выявление умения определять серию



картинок одной эмоцией, называть фразу с правильной интонацией и адекватно соотносить схематичное изображение эмоции с социальной ситуацией. Оставшиеся 9% ошиблись в процессе выполнения субтеста №3: в серии картинок, где изображён сердитый Колобок, говорящий «Тише!», они выбирали картинку, на которой дети слушали музыку, а не ту, где взрослый ругается на мальчиков, играющих на барабанах.

Наблюдение за детьми в ходе выполнения методики «Рукавички» показало, что 45% испытуемых с низкой самооценкой столкнулись с трудностями, а их рисунки были недостаточно похожи друг на друга. Так как в процессе работы важен не только результат, но и процесс выполнения задания, отмечаем, что дети с низкой самооценкой часто сталкивались с критикой своей работы напарником. Однако претензии к ним не всегда были обоснованы: в некоторых случаях дети с низкой самооценкой действовали правильно, но их более уверенные напарники указывали на несоответствия своего рисунка, хотя предварительно они договаривались о другом. Но часто неуверенные в себе испытуемые сами отклонялись от заранее установленных правил раскрашивания рукавичек и, в случае отсутствия контроля со стороны другого ребёнка, немного изменяли рисунок (нет возможности утверждать – намеренно или просто невнимательно отнеслись к правилам, забыли). Если в паре было два ребёнка с низкой самооценкой, то они осуществляли минимальный контроль за результатом выполнения рисунка напарника (эти работы отнесены к среднему уровню по методике).

Резюмируя вышеизложенное, отмечаем, что низкая самооценка детей отражается на развитии социального интеллекта: такие дошкольники более тревожны, испытывают затруднения с прогнозированием социальных ситуаций и в 36% случаях выбирают социально неприемлемое продолжение истории, неправильно мотивированы. Тревожность проявляется в неуверенности ответа на вопрос, нерешительности при выборе ответа, хотя по ходу выполнения серий заданий при эмоциональной поддержке взрослого (экспериментатора) дети с низкой самооценкой проявляют больше интереса к последующим заданиям, время ответа сокращается, а испытуемые дают более развёрнутый ответ. Такие дети выполняют рисунок (по данным методики «Рукавички») старательно, тщательно прорисовывают детали, но не контролируют напарника по ходу выполнения, хотя замечают несоответствия. Важно отметить, что 5 детей, продемонстрировавших самые неблагоприятные результаты выполнения методик «Лесенка» и «Нарисуй себя», отнесены по результатам четырёх субтестов к среднему уровню развития социального интеллекта.

### Список литературы

1. Альбом для экспресс-диагностики социального интеллекта детей дошкольного возраста (в 3-х раб. тетр.) / Под ред. Н. В. Микляевой. – М.: Директ-Медиа, 2017.
2. Емельянов, Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности / Ю.Н. Емельянов. – М.: Просвещение, 1995. – 183 с.

3. Кудинова, И.Ю. Социальный интеллект как предмет исследования / И.Ю. Кудинова, И.С. Вотчин // Сибирский педагогический журнал, раздел 10, 2005. – №4. – С. 132-140.

4. Кудрявцева, Н.А. Единство интеллекта: научный отчет. (Грант РФФИ 1993-1994) / Н.А. Кудрявцева. – СПб., 1995.

5. Куницына, В.Н. Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношение / В.Н. Куницына // Теоретические и прикладные вопросы психологии, 1995. – №1.– С. 48-61.

6. Никитина, Е.Ю. Развитие социального интеллекта у старших дошкольников и первоклассников в процессе общения со значимыми взрослыми / Е.Ю. Никитина, О.В. Шилова // Вестник ЧГПУ, 2009. – № 6 – С. 119–127.

**УДК 159.928**

*А.В. Камнева,  
студентка 2 курса  
специальности «Клиническая психология»  
(ФГБОУ ВО СтГМУ, Россия, г. Ставрополь)  
kelip-and@yandex.ru*

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ ОДАРЕННОГО РЕБЕНКА**

**Аннотация:** авторы статьи считают, что память ребенка развивается при влиянии благотворных средовых факторов и является условием продуктивного развития способностей из задатков. Обучение умению эффективно использовать техники запоминания (мнемотехники) помогут ребенку, не проявляющему выдающихся способностей, развивать образное и логическое мышление, повысить эрудицию, что поможет обрести уверенность в своих силах, повысить интерес к обучению, а в дальнейшем разовьет природные задатки в способности в деятельности.

**Ключевые слова:** одаренность, память, мнемотехника, самооценка, дошкольное образование.

*A.V. Kameneva,  
2nd year student  
specialty "Clinical Psychology"  
(FSBEI HE STMU, Russia, Stavropol)  
kelip-and@yandex.ru*

## **PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF THE DEVELOPMENT OF THE MEMORY OF A GIFTED CHILD**

**Annotation:** the authors considered that the child's memory develops under the influence of beneficial environmental factors and is a condition for the productive

development of abilities from the makings. Ability to effectively use memory techniques (mnemonics) help the child do not show outstanding abilities to develop creative and logical thinking, to increase knowledge that will help you gain confidence, increase interest in learning, and further develop the natural inclinations in ability in activities.

**Keywords:** giftedness, memory, mnemonics, self-esteem, early childhood education.

Теоретически обосновывая значимость памяти как инструмента в развитии *задатков* в *способностях*, а *способностей* в *одаренность*, необходимо определить смысловое содержание всех перечисленных терминов.

Б.М. Теплов разделяет «способности» и «задатки». «*Задаток*» ученый определяет как «анатомо-физиологическую особенность индивида», а «*способность*», как «*неврожденную* возможность, приобретенную в результате развития» [7].

Важная характеристика способности – её *динамическая сущность* – вне развития способность не существует, как и не может она возникнуть вне конкретной деятельности. Когда мы говорим о «музыкальных способностях», то подразумеваем под этим словосочетанием физические или психические качества, которые способствуют обучению умениям и навыкам музыкальной деятельности [7].

Таким образом, чтобы развить способности, необходимо, чтобы индивид постоянно развивал и совершенствовал свои задатки в соответствующей деятельности. Деятельность, которой занимается ребенок, в свою очередь, должна быть связана с положительными эмоциями [12]. Иначе, семена задатков, не попавшие на благодатную почву, останутся незамеченными, поэтому современные психологи и педагоги стремятся вовремя выявить способности, чтобы в дальнейшем способствовать их развитию.

*Одаренность* по Б.М. Теплову – это «качественно своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или иной деятельности». Современные исследователи данного феномена чаще определяют одаренность проще – как «высокий уровень развития каких-либо способностей», а одаренные дети, соответственно, – «дети с достаточно высокоразвитыми способностями» [12].

Однако, как отмечают психологи, заставить ребенка любить деятельность, к которой он имеет задатки или даже выдающиеся способности, невозможно: «Одаренный ребенок – не сам по себе высокий интеллект, не сама по себе креативность, это всегда особая личность, имеющая особые цели и ценности, особый «жизненный проект» [12]. Значит, для развития одаренности важно, чтобы способности к какой-то деятельности совпали с *интересом* и *желанием заниматься этой деятельностью*.

Сензитивный период развития общих способностей – с 3-4 лет до 7 лет. В это время идет бурное овладение ребенком своими умственными возможностями [12]. Решающим качеством для ребенка, по мнению современных исследователей, является *потребность в познании* [2], то есть – любопытство. Инте-

ресно, что фактором, дифференцирующим одаренных детей от неодаренных считается качество, которое принято приписывать как природный дар всем детям. Что же способно приглушить в детях стремление к познанию? По мнению психологов – неуверенность в собственных силах, вызванная неудачей или низкой самооценкой, а также неблагоприятная социальная среда [2].

Детский возраст – это период, в который не только формируются способности, но и происходит становление личности. Уровень и широта интеграции психических процессов ребенка в это время определяют особенности формирования одаренности [5].

Роль *факторов окружения* (семьи, воспитателей, учителей, одноклассников и т.д.) в жизни ребенка значительна, как и роль *индивидуальных факторов* (самооценки, темперамента, экстра- и интровертированности, способности к саморегуляции поведения и т.д.) [10]. Неустойчивая психика маленького ребенка уязвима, и неудача в какой-то деятельности, к которой он проявил интерес, может навсегда отвлечь его от нее.

Одним из важнейших мыслительных процессов без которого невозможна познавательная деятельность – память. Принято считать, что люди делятся на обладателей феноменальной, хорошей или плохой памяти. Исследователи одаренности отмечают хорошую или феноменальную память детей с выдающимися способностями. В то время как дети с «плохой» памятью, остаются в числе неодаренных.

Но что если плохая память – это и есть причина кажущейся неодаренности? Память позволяет хранить, узнавать и воспроизводить информацию, а значит – и манипулировать ей, находить сходства и параллели двух разнородных знаний, связывать элементы информации в новые комбинации, то есть – творить. Ребенок, имеющий сложности с запоминанием материала, тщетно пытающийся вы зубрить его, скорее всего не станет проявлять интереса к учебе, потому что такая учеба, не приносит никаких позитивных эмоций. На фоне детей, которые легко находят образы и аналогии, легко запоминают и воспринимают материал, у ребенка с «плохой» памятью будет страдать самооценка.

В таком случае, ребенок может проявить замкнутость и неуверенность в общении со сверстниками. Таким образом, некоторые личностные и социальные, не имеющие непосредственного отношения к интеллекту, особенности ребенка не только искажают результат диагностики, но и затрудняют развитие имеющихся задатков в способности.

В конце 70-х годов прошлого века американским ученым А. Бандурой была предложена концепция самоэффективности, которая предполагает существование связи между чувством собственной компетентности человека и его успешности в какой-либо деятельности. Эта концепция интенсивно развивается и по сей день. В.И. Щелбанова отмечает, что «те, кто уверен в своих силах, с большей вероятностью принимают участие в разнообразных видах деятельности, не избегая и тех ее видов, в которых успех не гарантирован». Неуверенность в собственных силах напротив, заставляет учащегося избегать участия в какой-либо деятельности.

Исследования подтверждают, что учащиеся с адекватной самооценкой активны, находчивы, выбирают задачи, соразмерные способностям, не боятся сложных задач, в случае успеха выбирают такую же по сложности или более трудную, в случае неудачи – проверяют себя или берут задачу менее трудную, стремятся к достижению успеха, самостоятельны. Ученики с заниженной самооценкой напротив – слишком самокритичности, неуверенности в себе и своих силах, тревожны, склонны выбирать наиболее легкие задачи [3].

В связи с тем, что высокая внутренняя мотивация к достижению, целеустремленность, и высокая любознательность – качества, замеченные исследователями одаренности у детей с выдающимися способностями, напрашивается вывод, что детям, не проявившим неординарных способностей или даже отстающим, может мешать заниженная самооценка. В таком случае, развитие когнитивных способностей с помощью мнемотехник может значительно изменить положение таких детей.

Целью работы с одаренными детьми является не столько выявление уже проявленных неординарных способностей, сколько создание благоприятной среды, в которой они могут образоваться, проявиться и развиваться [5].

Психологам и педагогам известно, что легче и продуктивнее запоминать материал, смысловое содержание которого понятно. Однако существует и такая информация, которую необходимо именно запомнить, так как смысловое содержание либо отсутствует, либо недоступно без справочной литературы или специальных знаний, обладание которыми в конкретном случае не имеет практического смысла.

Например, при изучении истории необходимо запоминать большое количество логически неоправданных дат, в географии – названия государств и их столиц, расположение относительно природного ландшафта и пр., в химии – законы и элементы, в физике – законы, при изучении родного языка необходимо запомнить исключения из правил и сами правила, а в иностранном языке множество чужих на слух, не используемых в быту и непонятных интуитивно слов.

Пытающийся зазубрить подобную информацию ребенок не получает удовольствия от образовательного процесса.

Однако мы встречаем детей одаренных, например, в иностранных языках – полиглотов. Склонный к языкам ребенок обладает таким сочетанием способностей, которое дает ему наиболее продуктивно усваивать специфическую информацию (иностранные слова и грамматическую структуру предложений). Какие же способности составляют это сочетание? Способность запоминать набор звуков не имеющих смысла для индивида выражается в *наделении этих звуков определенным смыслом*, они связывают на ассоциативном уровне похожее по звучанию иностранное слово с русским, то есть объединяют их на уровне образов. То есть одаренность полиглота заключается в живом воображении и выраженном слуховом восприятии, но самое главное – «одаренный полиглот» неосознанно проделывает эту операцию «связывания» образов быстро и без особенных затруднений.

Особенной памятью обладал известный мнемонист Соломон Шерешевский, благодаря природной синестезии он был способен легко (даже незаметно для себя) видеть образы звуков буквально перед глазами. Благодаря А.Р. Лурии он научился связывать образы в цепочки и так мог запомнить огромное количество единиц бессвязной и бессмысленной информации на неопределенно длительный срок.

Принцип запоминания, которым пользовался С.Шерешевский в мнемотехнике, называется «метод Цицерона» и овладеть им может каждый, в том числе и дошкольник. В настоящее время она применяется и в обучении детей дошкольного возраста и показывает высокую эффективность в развитии зрительной и слуховой памяти [1], [9].

Для развития памяти дошкольников подходит широкий спектр приемов мнемотехники, такие как: образование смысловых фраз из начальных букв запоминаемой информации, коллажи, рифмы, использование созвучных слов для запоминания иностранных слов и сложных терминов, поиск ярких ассоциаций, мнемоквадраты, мнемотаблицы и мнемосхемы, метод Цицерона, буквенно-цифровой код.

Воспитатели отмечают, что мнемотехника – системна, так как учитывает личные возможности каждого ученика, предполагает самостоятельную и творческую деятельность ребенка, развивает словарный запас, связную и грамотную речь, значительно повышает количество знаний об окружающем мире, развивают внимание, образное мышление, мелкую моторику рук, способность к преобразованию абстрактных символов в образы (перекодирование информации) [1].

В исследованиях установлено [6], что словесно-логическое мышление, которое активно развивается мнемотехниками, положительно взаимосвязано с разработанностью творческого мышления, наглядно-образным мышлением, кратковременной и долговременной памятью, объемом внимания.

Также развивается наглядно-образное мышление, которое представляет собой решение задач, через манипуляции с образами составляющих ее предметов без выполнения реальных практических действий с ними.

Визуально-пространственная память, позволяет ребенку мысленно структурировать информацию и, таким образом, быстрее и эффективнее усваивать, воспроизводить и использовать её – устанавливаются связи между известными понятиями и новыми знаниями.

Визуализация учебного материала открывает возможность не только быстро усваивать и воспроизводить материал, но и применять схемы для оценивания степени усвоения изучаемой темы [4].

Развитие памяти, обучение ребенка использовать все её виды (словесно-логическую, образную, двигательную и эмоциональную) как инструмент – даст малышу возможность развить свои способности в одаренность, или, при несовпадении интересов и способностей, по крайней мере, помочь заниматься интеллектуальной деятельностью, приносящей удовольствие, увеличить объем знаний, на которые будут нанизываться новые знания. Как писал К.Д. Ушинский: «способность памяти, сохраняя в нас следы влияний на нас внешнего мира, да-

ет самостоятельность нашей внутренней жизни», «можно сказать без большой натяжки, что воспитатель имеет дело только с одной памятью воспитанника и что на способности памяти основывается вся возможность воспитательного влияния» [8].

### Список литературы

1. Васильева, О.С. Использование технологии мнемотехника в образовательном процессе ДОУ / О.С. Васильева // Вестник науки и образования. 2015. №10 (12). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-tehnologii-mnemotehnika-v-obrazovatelnom-protssesse-dou> (дата обращения: 21.09.2019).

2. Ермаков, С.С. Развитие познавательной потребности у школьников в процессе обучения [Электронный ресурс] / С.С. Ермаков, В.С. Юркевич // Современная зарубежная психология. 2013. Том 2. № 2. С. 87–100. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2013/n2/61179.shtml> (дата обращения: 21.09.2019)

3. Кальченко, А.Г. Влияние самооценки на эффективность учебного процесса [Электронный ресурс] / А.Г. Кальченко // Известия Самарского научного центра РАН. 2010. №5-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-samootsenki-na-effektivnost-uchebnogo-protssessa> (дата обращения: 21.09.2019).

4. Полякова, Е.В. Применение способов и методов визуального мышления в современном образовании [Электронный ресурс] / Е.В. Полякова // Известия ЮФУ. Технические науки. 2012. №10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-sposobov-i-metodov-vizualnogo-myshleniya-v-sovremennom-obrazovanii> (дата обращения: 21.09.2019).

5. Рабочая концепция одаренности. Авторский коллектив: Богоявленская Д. Б. (ответственный редактор), Шадриков В. Д. (научный редактор), Бабаева Ю. Д., Брушлинский А. В., Дружинин В. Н., Ильясов И. И., Калиш И. В., Лейтес Н. С., Матюшкин А. М., Мелик-Пашаев А. А., Панов В. И., Ушаков В. Д., Холодная М. А., Шумакова Н. Б., Юркевич В. С. — М., 2003.

6. Суднева, О.Ю. Одаренные дети: особенности и сложности развития [Электронный ресурс] / О.Ю. Суднева // СИСП. 2012. №11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/odarennye-deti-osobennosti-i-slozhnosti-razvitiya> (дата обращения: 21.09.2019).

7. Теплов, Б.М. Способности и одаренность / Б.М. Теплов // Ученые записки Гос. НИИ психологии. – М., 1941.

8. Ушинский, К.Д. Педагогическая антропология. Том 1. (сознание). [Электронный ресурс] / К.Д. Ушинский. URL: <https://www.proza.ru/2011/02/25/1481>

9. Черная, В.В. Использование мнемотехники в процессе развития памяти у детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] / В.В. Черная // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». 2015. №. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-mnemotehniki-v-protssesse-razvitiya-pamyati-u-detey-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 21.09.2019).

10. Щербланова, Е.И. Неуспешные одаренные школьники / Е.И. Щербланова. – М.; Обнинск: ИГ–СОЦИН, 2008.

11. Юркевич, В.С. Одаренные дети: сегодняшние тенденции и завтрашние вызовы / В.С. Юркевич // Психологическая наука и образование. 2011. № 4. С. 99–108.

12. Юркевич, В.С. Одаренный ребенок: Иллюзии и реальность / В.С. Юркевич. – М.: Просвещение, 1996.

**УДК 740**

*В.Н. Давидович,  
кандидат педагогических наук,  
педагог-психолог  
(МБДОУ Д/с №28 «Ивушка», Россия, Московская обл.)  
vedunjya@mail.ru*

### **РАЗВИТИЕ ЭМОЦИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Аннотация:** в статье приводится описание опыта работы педагога-психолога по применению арт-терапевтических практик в работе с детьми в условиях образования. Отмечается роль эмоций в психическом состоянии детей, подчеркивается значение работы по обучению детей умению выражать чувства, и эмоции. На примерах показаны возможности арт-терапии в работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста по развитию эмпатии, сочувствия, доброжелательности.

**Ключевые слова:** арт-терапия, общение, дошкольный, младший школьный возраст, эмоции, чувства, коррекция.

*V.N. Davidovich,  
Candidate of Pedagogical Sciences,  
psychologist  
(MBDOU D / s No. 28 “Ivushka”, Russia, Moscow region)  
vedunjya@mail.ru*

### **EMOTION DEVELOPMENT IN CHILDREN OF PRESCHOOL AND YOUNGER SCHOOL AGE**

**Abstract:** the article describes the experience of the teacher-psychologist in the application of art-therapeutic practices in working with children in educational settings. The role of emotions in the mental state of children is noted, the importance of work on teaching children the ability to express feelings, and emotions is emphasized. The examples show the possibilities of art therapy in working with children of preschool and primary school age to develop empathy, empathy, and goodwill.

**Keywords:** art therapy, communication, preschool, primary school age, emotions, feelings, correction.



Многими исследователями отмечается, что в последние годы в образовании большой приоритет отдается интеллектуальному развитию ребенка, а развитию эмоциональной сферы часто уделяется значительно меньше внимания. Вместе с тем, как показали в своих работах Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Д. Кошелева, С.Г. Якобсон и др., только согласованное взаимодействие эмоциональной и интеллектуальной систем могут обеспечить успешное выполнение любых форм деятельности.

В процессе вхождения ребенка в социум могут возникнуть различного рода психологические проблемы, отклонения и нарушения развития (страхи, стрессы, комплексы, неуверенность в себе, замкнутость, негативные эмоции). Арт-терапия является уникальной техникой, позволяющей их смягчить, снять психоэмоциональное напряжение, облегчить процесс общения. Она направлена на создание благоприятных условий для разностороннего развития ребенка. Кроме того, в процессе арт-терапии раскрывается творческий потенциал ребенка, его творческие способности. В творческих проявлениях отражается мировосприятие ребенка, тесно связанное с его жизнью. В рисунках, рассказах, драматизации малыш передаёт то, что его волнует, что для него важно. Л.С. Выготский отмечал, что в художественном творчестве проявляется первоначальный синкретизм человеческой психики. Детское творчество носит ассоциативный характер, ему свойственны яркая метафоричность и безмерный гиперболлизм творчества [Киселева, 2006].

К методам арт-терапии относятся: элементарная библиотерапия, песочная терапия, ниткография, рисование, сказкотерапия, цветотерапия, театрализация, танцевальная терапия, музыкотерапия, литературное творчество и т.д.

В нашей работе были использованы такие методы, как словесное творчество, песочную терапию, танцевальную терапию. В процессе проведения арт-занятий дети делились своими чувствами, болью, переживаниями, например, от имени куклы. Ребятам предлагалось изготовить самостоятельно куколку, похожую на него из цветных салфеток, бумаги, фольги, пластилина, ленточек, перышек. Не всегда ребенок может рассказать о своем внутреннем чувстве, а когда он говорит от имени куклы, то получает определенную свободу – это, как будто и не он и происходит все не с ним.

#### *Примеры рассказов детей младшего школьного возраста*

Саша, 11 лет: «Жил был мальчик, похожий на меня. Он остается ночевать в школе и от этого ему плохо. Он мечтает о доме и о собаке. Порой ему кажется, что его мама ему не родная....».

Олеся, 11 лет: Рассказывая от имени куколки, расплакалась. «Жила была девочка, похожая на меня. Мама ее оставила у бабушки, когда ей было 5 лет и забрала к себе только в 4 классе. Девочка скучала по маме, мечтала о совместном пошиве нарядов для кукол, о разговорах по душам. А потом, когда мама забрала, у девочки сложилось чувство, что это и не мама вовсе, а мачеха.... Все мечты о душевных разговорах рассыпались, как карточный домик».

С детьми, которые через куклу поведали о своих душевных травмах, проводился ряд коррекционных индивидуальных занятий, следствием которых являлось выравнивание и эмоциональное состояния. Дети постепенно научались

принимать как саму ситуацию, так и себя и своих близких людей в этой ситуации. Порой этот процесс был болезненным и непростым.

Интересной практикой является разработанный комплекс занятий «Арт-терапия на стекле» [5; 104]. Например, «Работа с негативными эмоциями», где каждый выбирает ту эмоцию, с которой он хочет расстаться. Детям предлагается закрыть глаза (кто не хочет, тот не закрывает) и попробовать увидеть образ эмоции, например, обиды, а затем нарисовать ее на стекле и рассказать о своих чувствах через образ рисунка. Детям, как и многим взрослым, достаточно трудно выражать свои чувства. Например, на вопрос: «Что ты чувствуешь?», Карина (6 лет) отвечает: «Мне очень понравилось, что, и у меня, и у Маши карие глаза». В процессе проведения коррекционной работы постепенно дети научаются выражать свои чувства и переносить негативные чувства на другие объекты. По окончании психокоррекционного курса обязательно задаем вопрос: «А тебе хочется сейчас что-то изменить, подрисовать, убрать?». Обычно дети стирают часть или весь рисунок и рисуют новые, радостные образы.

Кроме того, учим детей разным способам высвобождения от негативных эмоций. Особенно детям нравится «вытанцовывание» эмоции с закрытыми глазами под музыку. Дети по очереди предлагают выразить ту или иную эмоцию. Закрывают глаза, расходятся по всему кабинету или залу и под музыку танцуют, выплескивая злость, обиду, зависть, тревогу и т.д.

Интересной является техника работы со стеклом для улучшения навыков взаимодействия «Портрет» [5; 104]. Работа может быть организована, как групповая или индивидуальная. Двум детям, испытывающим сложности в общении друг с другом, дается стекло, расположенным вертикально. Один выполняет роль художника, и, рисуя, говорит комплименты. А задача второго, молча слушать и отслеживать свои чувства и реакции на слова «художника». Затем они меняются ролями. При этом у всех участников арт-терапевтической группы меняется отношение к сверстникам – дети начинают более терпимо относиться друг к другу.

*Выписка из протокола занятия с детьми старшего дошкольного возраста.*

– На какие слова художника, особо отозвались чувства? Как реагировало тело? Что ты чувствовала, когда слышала комплимент?

– Когда я услышала, что у меня голос красивый, у меня перехватило дыхание, и даже тело расслабилось!

– А у меня отозвалось в сердце, когда я услышала слова, что я красивая и никогда, никогда она меня не бросит! И любит!

*Пример работы с одним из учеников начальной школы*

Мальчик имеет нарушение коммуникации, с сильной импульсивной агрессией, эмоциональной нестабильностью, неадекватное поведение в социальных ситуациях. На групповом занятии «Деревья» ребятам предлагалось представить себя деревом и найти свое место в пространстве кабинета. Мальчик ушел вглубь и стоял одиноким деревом, что еще раз показало социальную изолированность. Затем нужно было нарисовать свое дерево, дать ему название и от имени дерева сочинить рассказ. Например, «Я Ива, я живу на болоте. Дру-

зей нет. На болоте все время идет дождь. Дерево несчастное. Само дерево не может уйти с болота, т.к. не может вырвать корни и убежать».

– А как можно помочь Иве?

– Взять трактора и пересадить туда, где птицы, солнце и трава.

– Какому подарку обрадуется дерево?

– Если бы хоть кто-нибудь пришел!

Из рассказа видно, что ребенок не видит выход из ситуации, не знает, как самому решить сложную задачу, и просит помощи у взрослых.

С этим учеником мы провели ряд коррекционных индивидуальных и групповых занятий. В последующей картинке дерево было уже крепким, с зеленой кроной. В рисунке появилась птичка, дупло, где тоже кто-то живет, то есть дерево уже не одиноко! Светит солнце и много света! *Рассказ ребенка:* «Я дуб. Я расту на поляне. У меня много друзей. Вокруг меня летают птички. Мне хорошо и радостно!».

Песочная терапия также хорошее подспорье в работе с эмоциональными переживаниями, страхами, тревогой, злостью. С песком работаем как индивидуально, так и с подгруппой детей. Каждый ребенок вспоминает свою ситуацию, находит образ и все вместе они рисуют, потом находим, что общего в этом пространстве и вместе придумываем рисунок трансформации в добро. Цветная подсветка песочного панно помогает и добавляет чуда.

*Выписка из протокола индивидуальной работы с девочкой 6 лет*

– Я люблю лепить и рисовать, а у меня не получается. Я боюсь сделать плохо и от этого еще хуже.

– Войди в свой внутренний мир и посмотри, как выглядит страх. Поговори с ним как с другом. Спроси, чему он тебя учит?

– Страх похож на кляксу с шипами. Говорит, что учит меня быть смелой. А у меня аж живот сводит от страха, что не получится!

Девочка рисует на песке образ своего страха, затем, сравнив песок, рисует радостную картинку. Облегченно вздыхает и говорит: «У меня получилось!».

Особое внимание в арт-терапии отводится работе с пластилином и глиной. Такая работа способствует снятию мышечных зажимов, развитию мелкой моторики, творческого воображения, спонтанности в выражении чувств. Через вылепленный образ, дети высвобождались от гнева, агрессии, тревожности, замкнутости. Преимущество пластилина в его многократности в использовании, можно легко изменить образ. С детьми, попавшие в травматические ситуации, с целью восстановления их психической чувствительности, предлагалось выбрать любой цвет пластилина и просто размазывать по поверхности. Выражая, таким образом, свои чувства, ребенок постепенно освобождался от страхов, гнева, обид и пережитое не развивается в психическую травму. Приведем примеры из практики. Саша, 6 лет: «Я вылепил свою злость в человеке – динозавре и почувствовал, что мое тело стало легким – злость ушла». Дети лепили свою обиду, и каждый видел свой образ, каждый переживал свой опыт: обида на папу в виде кактусов у Оли, крокодил с красным языком у Паши, обида на мальчиков в виде жабы у Вики. Арт-терапевтическое творчество ведет к высвобождению негативных эмоций и ребенку становится легче.

В работе по арт-терапии широко применяем игру-драматизацию по сказкам. Дети играют роль героя, потом, сами сочиняют танцы цветов и деревьев. Эта работа увлекает ребят и приносит положительный результат. Так, Настя, 4 лет, с компонентом аутизма в поведении за период участия в арт-терапевтической группе, стала общаться с другими детьми, делать попытки брать на себя роль и произносить слова, обращаясь к другим детям. Для этого ребенка такие действия можно приравнять к большим достижениям. Олег преодолел свою застенчивость. Дима из драчуна и забияки превратился в положительного лидера в группе.

А теперь несколько слов о взаимодействии взрослого и детей в процессе арт-терапии. Прежде всего, педагог-психолог на занятиях выступает как равноправный партнер. Арт-терапевтические техники направлены на достижение желаемых изменений в психологическом самоощущении, на эмоциональную поддержку, выработку гуманистической позиции, быстрое установление доверия, взаимного принятия.

Каждое занятие, как индивидуальное, так и групповое заканчивается подчеркиванием успеха каждого участника процесса. Дети получают одобрение от педагога-психолога. На арт-занятиях дети приобретают опыт коммуникации. Учатся доверию и раскрытию своих чувств перед другими детьми. Воспитываются чувства уважения к чувствам и переживаниям другого человека. Дети постепенно учатся ценить другого человека и его переживания.

В целом, разнообразные виды деятельности в арт-терапии развивают фантазию и воображение, помогают ориентироваться в мире вещей посредством их моделирования в ином материале, формируют у детей умения действовать во внутреннем плане, способствуют развитию моторики, становлению произвольной регуляции деятельности.

### **Список литературы**

1. Ассаджиоли, Р. Психосинтез. Принципы и техники / Р. Ассаджиоли. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2002.
2. Бетенски, М. Что ты видишь? Новые методы арт-терапии / М. Бетенски. – М.: ЭКСМО-Пресс. 2002. – 576 с.
3. Кузьмина, Е.Р. Нарисуй мне о себе: Практическая психология для взрослых и детей / Е.Р. Кузьмина. – М.: Когелет. 2001. – 48 с.
4. Лебедева, Л.Д. Арт-терапевтические занятия в начальной школе. Школьные технологии / Л.Д. Лебедева. – 2000. – №6. – С. 200-205.
5. Лебедева, Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий / Л.Д. Лебедева. – СПб.: Речь, 2003. – 104 с.

*Н.Е. Лобурец,  
педагог-психолог  
(МОУ СОШ № 138, Россия, г. Нижний Тагил)  
nata3378@yandex.ru*

## **РАБОТА С ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ТРАВМОЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ, КАК ПРОФИЛАКТИКА ПРОБЛЕМ В ОБУЧЕНИИ**

**Аннотация:** в статье рассматриваются особенности работы педагога-психолога с психоэмоциональной травмой обучающихся (проявляется в отклоняющемся поведении, наличии страхов, состоянии тревожности, когнитивных трудностей: недостаток внимания, концентрации) как профилактики проблем в обучении.

**Ключевые слова:** обучающиеся, психоэмоциональная травма, профилактика проблем в обучении.

*N.E. Loburez  
psychologist  
(MOU secondary school No. 138, Russia, Nizhny Tagil)  
nata3378@yandex.ru*

## **WORK WITH PSYCHOEMOTIONAL INJURY OF STUDENTS AS PREVENTION OF PROBLEMS IN TEACHING**

**Abstract:** the article discusses the features of the work of a teacher-psychologist with psychoemotional trauma of students (manifested in deviant behavior, fears, anxiety, cognitive difficulties: lack of attention, concentration) as prevention of learning problems.

**Keywords:** students, psychoemotional trauma, prevention of learning problems.

Актуальность проблемы профилактики проблем в обучении обусловлена задачами повышения успешности обучения обучающихся образовательных учреждений. Проблема наличия психоэмоциональной травмы у обучающихся характерна как для начальной школы, так и для среднего и старшего звена. Поиск новых стратегий профилактики проблем в обучении детей предполагает тщательное исследование причин трудностей в учебе каждого конкретного ребенка, включая эмоциональное состояние, как первый признак переживания психоэмоциональной травмы [3].

Наблюдающийся рост в нашей стране количества детей с трудностями в обучении препятствует полноценному развитию и образовательным возможностям обучающимся [3]. Среди всех детей, обучающиеся с проблемами в обучении составляют от 15 до 40% (по данным Института коррекционной педагоги-

ки РАО). Одной из особенностей детей с трудностями в обучении является то, что у них зачастую имеются сопутствующие проблемы эмоционального, либо поведенческого характера (а нередко и то, и другое). Проявление трудностей в обучении педагоги редко связывают с наличием в жизненной истории ребенка психоэмоциональных переживаний такой силы, которые вызывают реакции страха, агрессии, замкнутости и когнитивных нарушений.

Психоэмоциональная травма – это внезапное, неожиданное, трагическое событие, приносящее потрясение, эмоциональный шок и спутанность сознания (дети, подвергавшиеся различным видам насилия, утратившие одного или обоих родителей или очень значимого человека, выжившие вследствие катастроф или бедствий, переживающие развод родителей, разрыв с семьей, болеющие неизлечимыми или очень тяжелыми заболеваниями и т.д.) [1].

Интерес ученых в исследовании проблем работы с психоэмоциональной травмой обучающихся, проявляется в поиске стратегий ранней диагностики, оптимального выбора профилактической деятельности, выделении эффективности условий и средств совершенствования (Калшед Д., Левин П., Мюррей М., Холлис Д. и др.).

Проблема психоэмоциональной травмы у обучающихся должна рассматриваться в свете совершенствования форм профилактики проблем в обучении.

По утверждению Медынской Ю.С. при определении психоэмоциональной травмы у обучающегося как причины трудностей обучения необходимо проводить специальную психолого-педагогическую работу.

По мнению Рыбалко В.В. организация особых форм профилактической работы в образовательном учреждении поможет обеспечить обучающимся соответствующую помощь, без которой трудности в обучении могут приобрести долговременный характер. Нередко ученик годами переживает страх, одиночество, неудачи в учебе, непонимание одноклассников. Педагоги и родители, как правило, не связывают подобные реакции и трудности в обучении с ранее полученной ребенком психоэмоциональной травмой.

Выделяются три основных типа признаков психоэмоциональной травмы:

1. Физиологические признаки (нарушения приема пищи, нарушения сна, упадок сил, необъяснимые боли).

2. Эмоциональные признаки (замкнутость, непровольные слезы, безнадежность, тревожность, панические атаки, чувство потери контроля, раздражительность, злость и обида, отстраненность).

3. Когнитивные признаки (провалы в памяти, сложность в принятии решений, снижение способности к концентрации внимания).

Предпринимаемые меры преподавателей и родителей не достигают цели, что усиливает чувство беспомощности всех участников образовательного процесса. В исследованиях Берковской М.И., Брызгунова И.П., Михайлова А.Н. травмирующие переживания могут провоцировать у детей проявления реакций, которые расцениваются взрослыми странными и ненормальными, неадекватными. Это в свою очередь настораживает или даже пугает учителей, осложняя процесс обучения. Нередко обучающиеся с психоэмоциональной травмой под давлением обстоятельств, длительных неудач, непонимания педагогического коллектива меняют образовательное учреждение, что впоследствии приводит к

новым проблемам адаптации в новой школе в силу уже сложившегося негативного опыта взаимодействия [2].

Неправильно интерпретированные причины сложностей в обучении таких детей приводит к выбору неэффективных или малоэффективных форм профилактической работы. В исследованиях Тарабриной Н.В. отмечено, что разрешение проблем в обучении таким ученикам происходит через оказание специально-организованной психолого-педагогической помощи по профилактике и в дальнейшем по преодолению последствий психоэмоциональной травмы.

Таким образом, возникает противоречие между необходимостью преодоления трудностей в обучении учащихся и недостаточным выявлением причин этих проблем. Так, нередко выявляя такие признаки у обучающихся, как тревожность, агрессивное поведение и др., работа ведется в устранении этих отдельных симптомов, при этом, остается не выявленной основная причина этих признаков в совокупности: наличие психоэмоциональной травмы в истории жизни ребенка.

Для того чтобы выявить нестабильное психоэмоциональное состояние в 2016-2017 учебном году мы проводили диагностический минимум для каждого класса образовательного учреждения, а также в отдельных случаях использовали такой метод как изучение жизненной истории ребёнка с помощью инициирования консультирования родителей, обменом данными от социального педагога.

Анализ психоэмоционального состояния учащихся в 2016-2017 учебном году показал, что в каждом классе выявлены дети, переживающие психоэмоциональную травму.

Таким образом, каждый пятый ребенок переживает психоэмоциональную травму, и это проявляется, прежде всего, в поведенческих реакциях, эмоциональном состоянии, во взаимоотношениях с одноклассниками, педагогами и родителями и, безусловно, отражается на обучении.

Реакции страха, агрессии, замкнутости при психоэмоциональной травме предотвратить невозможно, но их негативное воздействие на обучение, развитие когнитивных способностей, а также другие сферы личности ребенка может быть ослаблено при оказании своевременной и специально организованной помощи. Дети с психоэмоциональной травмой нуждаются в специально-организованной профилактической работе на протяжении нескольких лет.

Для того чтобы более эффективно помочь обучающимся с психоэмоциональной травмой нами опробован метод, как «Почта психологу». Это особый метод, форма работы, которая заключается в том, что ученики сами инициируют запрос на беседу, помощь с психологом. Поэтому возможности «Почты психологу» достаточно широки, поскольку ее можно использовать и как инструмент диагностики для выявления психоэмоциональной травмы, и как развивающее рефлексивное средство ребенка. Положительный эффект подобной формы работы отмечается в виде стимулирования самосознания ребенка, формирования чувства ответственности за себя и свои действия, эмпатии к другим людям, возвращения чувства контроля.

Выделяют следующие условия успешной профилактической работы с обучающимися с эмоциональной травмой в образовательной среде:

1. Ведение каждого проблемного случая в рамках индивидуального подхода.

2. Создание места в пространстве школы, где ученик может чувствовать себя в безопасности, куда он может приходить регулярно в течение нескольких лет.

3. Обучение педагогов и других специалистов образовательного учреждения особенностям работы с обучающимися с психоэмоциональной травмой.

4. Поддержка родителей обучающихся с психоэмоциональной травмой, исключающая отчуждение или отвержение.

Преодолеть трудности в обучении возможно, когда педагоги, родители и взрослые четко понимают свои действия и в любой момент могут обсудить каждый индивидуальный случай с ведущим случая, чтобы отметить позитивные изменения или негативные.

Таким образом, у обучающихся с психоэмоциональной травмой часто возникают трудности в обучении, связанные с сильнейшими переживаниями, которые влияют на эмоциональную, физиологическую и когнитивную сферу ребенка. При выявлении психоэмоциональной травмы у обучающегося и специально-организованных условиях для работы с таким состоянием обеспечивается успешная профилактика проблем в обучении. Своевременное распознавание обучающихся с психоэмоциональной травмой в образовательном учреждении имеет особенно большое значение для развития личности ребенка, поскольку именно в процессе успешного взаимодействия специалистов образовательного учреждения и ребенка приобретает благоприятный опыт разрешения проблем, который ребенок может использовать в будущем.

### **Список литературы**

1. Берекенова, Ж.Д. Психологическая травма и чувство общности / Ж.Д. Берекенова // Инновационная наука. – 2015. – №12-3.

2. Бондарчук, Ю.А. Средства развития адаптационных способностей дошкольников в учреждениях государственного воспитания / Ю. А. Бондарчук // Актуальные проблемы образования в период детства: сборник материалов Всероссийская студенческая научно-методическая конференция с международным участием, Нижний Тагил, 26.04.2018 г. – Нижний Тагил: Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) ФГАОУ ВО «РГППУ», 2018. С. 19-24.

3. Коробейников, И.А. Современные задачи и проблемы дифференциальной диагностики нарушений психического развития в детском возрасте / И. А. Коробейников // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития 2016, № 3

4. Михеева, А. В. Психическая травма в определениях и понятиях современных ученых / А.В. Михеева // Полилингвильность и транскультурные практики. 2009.



*М.И. Головки,  
педагог-психолог  
(ДОУ № 9, Россия, г. Липецк)  
gsa123436@yandex.ru*

*Н.А. Поликутина,  
учитель-логопед  
(ДОУ № 9, Россия, г. Липецк)  
gsa123436@yandex.ru*

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР**

**Аннотация:** в статье представлена проблема психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста, имеющих общее недоразвитие речи. Представлена система алгоритма психолого-педагогического сопровождения детей с ОНР по психолого-педагогическому сопровождению, определяющая содержание и последовательность совместной деятельности педагога-психолога, учителя-логопеда, воспитателей логопедических групп, инструктора по ФК и музыкального руководителя по формам сопровождения участников образовательного процесса в условиях реализации ФГОС: профилактика, диагностика, коррекционно-развивающая работа, консультирование, просвещение и поддержка деятельности дошкольного образовательного учреждения в работе с детьми с общим недоразвитием речи.

**Ключевые слова:** психолого-педагогическое сопровождение, взаимодействие специалистов, старший дошкольный возраст, общее недоразвитие речи.

*M. I. Golovko,  
Educational psychologist  
(The kindergarten № 9, Russia, Lipetsk)  
gsa123436@yandex.ru*

*N. A. Polikutina,  
Speech therapist teacher  
(The kindergarten № 9, Russia, Lipetsk)  
gsa123436@yandex.ru*

## **PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE WITH ONR**

**Annotation:** the article presents the problem of psychological and pedagogical support for children of senior preschool age, having a general speech underdevelopment. A system of the algorithm of psychological and pedagogical support of child-

ren with OHP for psychological and pedagogical support is presented, which determines the content and sequence of the joint activities of a teacher-psychologist, speech therapist, teachers of speech therapy groups, an instructor in FC and a music director for forms of support for participants in the educational process in the context of the implementation of the Federal State Educational Standard : prevention, diagnosis, correctional development work, counseling, education and support for preschool activities educational institution in working with children with general speech underdevelopment.

**Keyword:** psychological and pedagogical support, interaction of specialists, senior preschool age, general speech underdevelopment.

Дошкольное учреждение – это первый качественный этап развития детей, итогом нахождения в котором становится успешный переход на следующую ступень образования и развития. Ведь ребенок к 6-7 годам должен овладеть универсальными учебными действиями и интегративными качествами, необходимыми для обучения в школе. И одной из основных задач Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования является охрана и укрепление психического и физического здоровья детей в дошкольном учреждении.

В последнее время увеличилось число детей с общим недоразвитием речи (ОНР). Но, как мы знаем, не существует речевых расстройств, при которых вследствие межсистемных связей не отмечались бы другие психологические нарушения. Вместе они образуют сложный психологический профиль отклонений в развитии ребенка. Еще Л.С. Выготский писал: «Дефект какого-нибудь анализатора или интеллектуальный дефект не вызывает изолированного выпадения одной функции, а приводит к целому ряду отклонений».

Изучая эту проблему в нашем дошкольном учреждении после проведения диагностического обследования было отмечено, что у детей логопедических групп при нормальном интеллекте и общем недоразвитии речи, а мы знаем что ОНР – различные сложные речевые расстройства, при которых нарушается формирование всех компонентов речевой системы, то есть звуковой стороны (фонетики) и смысловой стороны (лексики, грамматики), зачастую наблюдается со стороны эмоционально-волевой сферы ряд особенностей: повышенная возбудимость, обидчивость, замкнутость, плаксивость, частая смена настроения. Также наблюдается снижение познавательной деятельности и входящих в ее структуру процессов: меньший объем запоминания и воспроизведения материала, неустойчивость внимания, снижение уровня обобщения и осмысления действий, быстрая отвлекаемость.

В связи с этим психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с ОНР выходит в ряд наиболее значимых и приоритетных и возникает необходимость отслеживать процесс развития, заниматься углубленной профилактической, коррекционно-развивающей работой по развитию эмоционально-волевой, коммуникативной и познавательной сфер с детьми старшего дошкольного возраста.

Но на практике в своей работе мы столкнулись со следующими проблемами: недостаточно разработано психолого-педагогическое сопровождение детей с ОНР в условиях детского сада, наблюдаются трудности построения коррекционно-педагогического процесса потому, что категория детей с ОНР полиморфна и разнородна по составу (дети различаются как по уровню развития, так и по характеру имеющихся недостатков). Различны достижения детей в плане знаний, представлений об окружающем мире, навыков в предметно-практической деятельности, с которыми они поступают в коррекционные группы.

При накоплении достаточно обширного материала по коррекции и развитию психо-речевых нарушений детей с ОНР на современном этапе развития коррекционной педагогики, психологии и логопедии, практическое решение проблемы психолого-педагогического сопровождения остается открытым.

Выделение этих проблем помогли при составлении адаптированных программ педагога – психолога и учителя-логопеда. Программы рассчитаны на два года обучения, ориентированы на индивидуальную и групповую помощь детям с учетом их психофизиологических особенностей и индивидуальных возможностей. Учитель-логопед и педагог-психолог преследуют в своей работе разные задачи, но пути и способы их достижения часто оказываются общими.

Адаптированная программа педагога-психолога направлена на создание благоприятной атмосферы в группе, характеризующейся доброжелательным общением, а также на коррекцию уже имеющихся эмоциональных нарушений у детей с ОНР, формирование межличностных взаимодействий, коммуникативности, развития эмоциональной отзывчивости.

#### **Программа состоит из 5 блоков:**

Блок занятий № 1 для детей 5-6 лет (Развитие эмоционально-волевой сферы у детей) – 11 занятий.

Блок занятий № 2 для детей 5-6 лет (Развитие коммуникативных навыков и интеллектуальных способностей) – 10 занятий.

Блок занятий № 3 для детей 6-7(8) лет (Развитие эмоционально-волевой сферы) – 10 занятий.

Блок занятий № 4 для детей 6-7(8) лет (Подготовка к школьному обучению) – 10 занятий.

Блок занятий № 5 для детей 5-7(8) лет (занятия в сенсорной комнате) – 20 занятий.

Основной формой организации занятий педагога-психолога с детьми с ОНР являются подгрупповые занятия. Проводятся они в свободное от основных занятий время, с учетом режима работы ДОУ.

Во время занятий дети сидят в кругу – на стульчиках или на ковре. Форма круга создает ощущение целостности, облегчает взаимопонимание и взаимодействие детей. В начале и в конце занятия для настроения детей используется «ритуал входа» и «ритуал выхода».

Для детей на каждом возрастном этапе используются игры и упражнения, соответствующие данному возрасту, содержание которых качественно расширяется и углубляется. Таким образом, развитие происходит от простого к слож-

ному и любой ребенок может обучаться в своем индивидуальном темпе. В работе используются игры и упражнения на развитие и коррекцию основных операций мышления, зрительного восприятия, памяти, формирования устойчивого внимания. Занятия проходят в игровой форме, с применением арттерапии, песочной терапии, сказкотерапии, психогимнастики, дыхательной гимнастики.

В процессе групповой работы используются приемы, содержание которых отвечает развивающим и коррекционным задачам программы. В адаптационную рабочую программу включено много полифункциональных упражнений, которые, с одной стороны, могут решать несколько задач, с другой стороны, оказывать на разных детей различное воздействие.

Развивающие занятия в сенсорной комнате, предназначены для детей старшего дошкольного возраста с ОНР (5-7(8) лет), которым по заключению ПМПК рекомендованы занятия с педагогом-психологом.

Дети изучают различные приемы саморегуляции, что помогает им преодолевать барьеры в общении, лучше понять себя и других, снять эмоциональное напряжение, дает возможность выразить свое «Я».

Занятия способствуют полноценному развитию личности ребенка, профилактике отклоняющегося поведения. Они представляют собой современные технологии воспитания детей дошкольного возраста.

Упражнения, включаемые в каждое занятие, являются важным элементом, позволяющим улучшить самочувствие и тем самым создать основу для усвоения больших объемов информации.

Стимулирующие упражнения не только повышают энергетический потенциал, но и обогащают знания ребенка о собственном теле, развивают внимание, произвольность движений, успокаивают и уравнивают.

Также в занятие входят упражнения, рекомендованные для детей с общим недоразвитием речи учителем-логопедом для правильного дыхания. Дыхательные упражнения успокаивают и способствуют концентрации внимания.

Со стороны учителя-логопеда коррекционная работа строится на основе рабочей программы. Коррекционная работа обеспечивает овладение детьми самостоятельной связной, грамматически правильной речью, фонетической системой родного языка, а также элементами грамоты, что формирует готовность к обучению детей в общеобразовательной школе. Работа построена по тематическим неделям. Тематическое направление предполагает изучение в течение недели одной темы по формированию лексико-грамматических категорий и по фонетико-фонематическому анализу и синтезу.

При выстраивании механизма взаимодействия «учитель-логопед-педагог-психолог-воспитатель» заведены тетради взаимодействия, в которые учитель-логопед и педагог-психолог записывают задания для индивидуальной и групповой работы с детьми. А также созданы альбомы, в которых представлены при изучении каждой темы тот словарный минимум (предметный, глагольный, словарь признаков), который дети должны усвоить сначала в понимании, а затем и в практическом употреблении. Предложены дидактические и речевые игры, пальчиковая гимнастика, физкультминутка, стихотворение для разучивания, рассказы по теме, игры на развитие эмоциональной, коммуникативной сферы, развитие памяти, внимания, мышления, упражнения на снятие психоэмоционального напряжения. В результате коррекционная работа становится направ-

ленной, конкретной и действенной. Опираясь на предложенные задания учителя-логопеда и педагога-психолога, воспитатель может планировать работу с учетом психо-речевых проблем каждого ребенка.

Но, как мы знаем, развитие и коррекция ребенка с ОНР проходит не только на занятиях с учителем-логопедом, воспитателем и педагогом-психологом, но и на музыкальных и физкультурных занятиях, и к работе решено было привлечь инструктора по ФК и музыкального руководителя. Ведь мы знаем, что только совместная работа специалистов повышает уровень коррекционной работы, от которой зависит интеллектуальное, личностное и речевое развитие ребенка. В результате работы возникла идея составления алгоритма психолого-педагогического сопровождения детей с ОНР, в основе которой лежит четкая организация и комплексный системный подход. И это не одномоментная помощь, а систематическая поддержка ребенка всеми специалистами дошкольного учреждения.

**Таблица 1**

**Алгоритм психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОНР**

Учитель-логопед	Педагог-психолог	Воспитатель	Инструктор по ФК	Музыкальный руководитель
<i>Диагностика</i>				
Углубленное логопедическое обследование детей. Мониторинг результативности коррекционно-педагогического(логопедического) процесса)	Диагностика эмоциональной и познавательной сферы Динамика уровня психического развития Мониторинг готовности к школьному обучению	Проведение диагностики.	Проведение диагностики. Отбор детей по результатам диагностики для индивидуальной работы.	Диагностика музыкального развития детей Отбор детей для индивидуальной работы.
Ознакомление с результатами диагностического обследования				
<i>Коррекционно-развивающая работа</i>				
Индивидуальная работа с детьми по постановке, автоматизации и дифференциации звуков. Занятия по развитию лексико-грамматических сторон и связной речи по лексическим темам (I и II год обучения). Коррекционно-развивающие занятия по формированию правильного звуко-	Блок занятий №1 на развитие эмоционально-волевой сферы у детей с ОНР 5-6 лет Блок занятий №2 на развитие коммуникативных и интеллектуальных способностей у детей с ОНР 5-6 лет Блок занятий №3 на развитие эмоционально-волевой сферы у детей с ОНР 6-7 (8) лет Блок занятий №4	Выполнение рекомендаций узких специалистов Индивидуальная работа с детьми по результатам диагностики	Индивидуальная работа с детьми по результатам диагностики. Подбор подвижных игр по темам учителя-логопеда. Выполнение рекомендаций учителя-логопеда и педагога-психолога (игры на снятие психоэмоционального напряжения и мышечных зажимов, дыхательная гимнастика и логоритмические упражнения)	Подбор упражнений, музыкально-дидактических игр, попевок по темам учителя-логопеда. Подбор музыкального сопровождения для проведения занятий учителя-логопеда, педагога-психолога, инструктора по ФК и воспитателей.

произношения и обучению грамоте (I и II год обучения).	на подготовку к школьному обучению детей с ОНР 6-7(8) лет Блок занятий №5 – занятия в сенсорной комнате (по рекомендации ПМПК)			
<i>Консультирование, профилактика и просвещение родителей и педагогов</i>				
<p>Консультации для педагогов: «Игры и упражнения для дифференциации звуков и расширения словарного запаса» «Развитие артикуляционной моторики» «Профилактика речевых нарушений» «Закрепление правильного произношения звуков» «Произведения устного народного творчества в работе с детьми для развития эмоциональности и речи» «Ритм, речь, движение» Консультации для родителей: «Какие игрушки необходимы детям с ОНР». «Роль книги в развитии ребенка». «Развитие речи в кругу семьи». «Зачем логопед задает домашнее задание» «Роль сказки в развитии и вос-</p>	<p>Консультация для педагогов: «Игры на развитие эмоциональной сферы у детей с ОНР» «Учет темперамента в воспитательной работе» Семинар-практикум для педагогов: «Психологический комфорт в ДОУ» Консультации для родителей: «Игры, в которые играют дети с ОНР» «Самочувствие семьи в преддверии школьной жизни. Кризис 7-и лет» «Психологическая помощь детям логопедической группы и их родителям»</p>	<p>Консультации для педагогов: «Организация взаимодействия педагогов с родителями детей с ОНР» Консультации для родителей: «Загадка, как средство мышления и речи дошкольников с ОНР» «Положи свое сердце у книги» «Использование д/и в формировании связной речи дошкольников с ОНР» «Искусство общения» «Как заинтересовать детей читать. Воспитываем маленького читателя» «Развиваем пальчики, улучшаем речь»</p>	<p>Консультации для педагогов: «Точечный массаж» «Ознакомление с дидактическими играми в физическом воспитании детей с ОНР» «Поиграем на прогулке (спортивные упражнения, подвижные игры)» Консультации для родителей: «Значение движений в жизни ребенка» «Значение физических упражнений для детей с ОНР» «Развитие мелкой и общей моторики» Тренинг для родителей «Игровая физкультура для всей семьи»</p>	<p>Консультации для педагогов: «Особенности детского пения» «Влияние музыкальных инструментов на здоровье ребенка с ОНР». Консультации для родителей: «Значение праздников и развлечений для ребенка с ОНР в ДОУ и дома» «Методы музыкального воспитания в семье»</p>

питании ребенка с ОНР». «Как учить стихи с детьми с ОНР».				
Организация клуба для родителей «Заботливая мама»				
Индивидуальное и групповое консультирование по запросу родителей, педагогов и администрации				
<i>Организационная работа.</i>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Анализ и планирование деятельности</li> <li>✓ Составление и ведение основной документации</li> <li>✓ Анализ научной, методической литературы для подбора диагностического инструментария, разработки развивающих и коррекционных программ</li> <li>✓ Изучение заключения ПМПК, медицинских карт.</li> <li>✓ Мониторинг</li> <li>✓ Комплектование подгрупп и микрогрупп детей по выявленным нарушениям.</li> <li>✓ Составление рекомендаций для ИОМ ребенка.</li> <li>✓ Оценка качества и устойчивости результата.</li> </ul>				

Умело построенная система алгоритма психолого-педагогического сопровождения детей с ОНР привела к тому, что практически каждый день дети проводят со всеми педагогами, что позволяет разнообразить образовательную деятельность. Но при выстраивании механизмов взаимодействия между специалистами нужно учитывать, что главную роль в развитии детей играет семья – непосредственный участник образовательного процесса. Л.С. Выготский подчеркивал, что особенности личности ребенка во многом определяются его положением в семье. Правильная организация семейного воспитания позволяет создать адекватные психолого-педагогические условия для преодоления недостатков речи и общего развития. Поэтому для родителей помимо консультаций и семинаров организован клуб «Заботливая мама» в форме круглого стола «вопрос-ответ», на котором родители получают не только ответы на теоретические аспекты, но и практические знания, используя арттерапевтические, сказкотерапевтические методики, логоритмические и речедвигательные упражнения, дыхательную гимнастику. Родители активно включаются в работу, т.к. получают элементарные педагогические знания об особенностях развития своих детей, о секретах воспитания в семейных условиях, о влиянии семейного микроклимата на развитие ребенка и много другой полезной информации. Преимущество этой формы неоспоримо: положительный эмоциональный фон настроения родителей и педагогов, уверенность родителей в правильном решении педагогических проблем, укрепление внутрисемейных связей, а также возможность реализации единой системы воспитания ребенка в детском саду и дома.

В заключении хочется отметить, что только в результате объединенной работы всех звеньев психолого-педагогического сопровождения – учителя-логопеда, педагога-психолога, музыкального руководителя, инструктора по ФК, воспитателей и родителей – можно воспитать психологически здорового, интеллектуально развитого, эмоционально стабильного ребенка.

### Список литературы

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 06.03.2019) «Об образовании в Российской Федерации».
2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».
3. Волкова, Л.С. Логопедия / Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская. – М.: Владос, 1998.
4. Волковская, Т.Н. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи / Т.Н. Волковская, Г.Х. Юсупова. – М.: Книголюб, 2004.
5. Нищева, Н.В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с ОНР / Н.В. Нищева. – СПб.: Детство-Пресс, 2005.
6. Филичева, Т.Б. Дети с общим недоразвитием речи / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова. – М.: Гном, 2000.

**УДК 159.9**

*Л.В. Жилкибаева,  
студентка 3 курса  
специальности «Клиническая психология»  
(Ставропольский государственный медицинский университет,  
Россия, г. Ставрополь)  
limilu.777@gmail.com*

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ АУТСАЙДЕРА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Аннотация:** в данной статье рассмотрена психологическая проблема аутизма в группе младшего школьного возраста. Были проанализированы психологические и возрастные особенности младших школьников. Рассмотрены факторы, влияющие на процесс социализации в младшем школьном возрасте. Были разработаны общие рекомендации для родителей и преподавателей.

**Ключевые слова:** аутизм, младший школьный возраст, ребенок, учитель, родители.

*L.V. Zhilkibaeva,  
3rd year student  
specialty “Clinical psychology”  
(Stavropol state medical University,  
Russia, Stavropol)  
limilu.777@gmail.com*

### **PSYCHOLOGICAL PROBLEMS OF AN OUTSIDER OF PRIMARY SCHOOL AGE**

**Abstract:** this article deals with the psychological problem of autism in the group of primary school age. Psychological and age characteristics of primary



school children were analyzed. The factors influencing the process of socialization in primary school age are considered. General guidelines have been developed for parents and teachers.

**Keywords:** outsider, primary school age, child, teacher, parents.

В детском коллективе есть дети, которые пользуются популярностью, а есть те, кто вечно сидит в стороне. Одних может устраивать второстепенная роль в классе, а другие страдают от такого положения и не знают, как все изменить. Таких детей и принято называть аутсайдерами.

В большом Российском энциклопедическом словаре понятие «аутсайдерство» имеет противоречивую трактовку, которая напрямую зависит от области, в которой применяется данный термин. Тем не менее, во всех случаях «аутсайдер» может пониматься как отстающий, последний, неудачливый или ненужный. Это понятие является непростой социальной проблемой современного общества [1; 68].

Любую социальную группу по своей структуре можно сравнить с экосистемой, которую заселяют множество различных живых организмов. Каждый организм в этой группе имеет свою сферу. Такая картина наблюдается в любой малой или большой социальной группе, для нормального функционирования которой, принята выделять три ниши: лидеры, средний класс и аутсайдеры [4; 358].

В начальной школе дети по-разному относятся к аутсайдеру. Они могут его игнорировать, не считаясь с его мнением, проявлять вербальную (обругивать, дразнить) и физическую агрессию. Ребенок-аутсайдер является мишенью для сверстников. Его вещи часто разбросаны по классу или спрятаны.

Чтобы разобраться, почему одни дети в классе становятся лидерами, а другие аутсайдерами, необходимо хорошо понимать возрастные особенности.

Начало младшего школьного возраста связывают с периодом поступления ребенка в школу. Согласно этому в современной периодизации границы младшего школьного возраста, совпадающие с моментом обучения в начальных классах, устанавливаются с 6-7 до 9-10 лет. В этом возрастном периоде происходит смена стиля и образа жизни. Помимо приобретения знаний и умений, в школе ребенок также приобретает новый социальный статус. Изменяется восприятие своего места в системе отношений. Меняются интересы, ценности, весь уклад жизни ребенка [2; 105].

С появлением нового ведущего для ребенка вида деятельности – учебной деятельности, также появляется и новый референтный взрослый – учитель, влияние которого иногда превышает авторитет родителей. Дети ведут себя так, как транслирует им их учитель, считывая вербальную (кому, что, и как он говорит) и невербальную (выражения лица, адресованные разным детям) информацию. Из этого следует, что в младшем школьном возрасте положение ребенка в классе во многом зависит от того, как к нему относится учитель. Дети в этом возрасте подобно локаторам, считывают реакцию учителя и автоматически перенимают его отношение к одноклассникам. Задача педагога – просто подать правильный сигнал. Поэтому, если у ребенка не получается складывать отно-

шения с одноклассниками, решить проблему может помочь учитель, подав другим детям знак, что у него что-то выходит лучше, этот ребенок ей нравится и он важен нужен в классе. Классу к шестому это будет сделать намного труднее, ведь у подростков уже закладывается мнение и голос учителя – совещательный.

Учитель должен узнать причину, по которой ребёнок стал аутсайдером в коллективе. Лучше всего проговорить с ребенком наедине в спокойной обстановке, например, выполняя какую-либо работу в классе. Важно, чтобы ребенок-аутсайдер сам делал выводы и искал пути по разрешению проблемы.

Также недопустимо, чтобы педагог обсуждал на родительских собраниях личность ребёнка и его родителей. Такие вещи необходимо обсуждать и обговаривать наедине с родителями

Очень важно серьезно подойти к вопросу выбора первого учителя, так как успехи ребенка во многом зависят от правильности выбора. Часто дети отстают из-за неподходящего для них стиля обучения и в этом случае это промах не педагога, а родителей.

Педагогу недопустимо сравнивать результаты учёбы детей друг с другом. Ведь всегда будут те, кто будет в более выигрышной позиции, а кто-то всегда будет в негативе. Необходимо отмечать реальные (пусть даже незначительные) успехи детей с затруднениями в обучении, сравнивая заслуги каждого, только с его прежними достижениями. Это значительно уменьшит риск воздействия учителя на появления детей-изгоев.

Условно к аутсайдерам можно отнести и тех детей, которые малообщительны в классе, у них узкий круг друзей, они неохотно участвуют в общественной жизни класса, часто не любят принимать участие в коллективных играх, но это их собственный выбор. Такие дети редко бывают предметом нападков одноклассников, которых они легко могут поставить на место, но у них часто могут возникать серьезные проблемы с учителями. Эти дети делают только то, что они считают нужным, не подчиняясь общим правилам. Они не считаются с коллективным взглядом, так как у них на все свое собственное мнение.

Лучшее, что могут сделать родители для таких детей – это отдать их в специализированные школы для одаренных детей, так как в обычной школе они могут «расслабиться» и скатиться по учебе. Педагогам следует быть внимательными к таким детям, не унижать и оскорблять их, а аргументировано и спокойно изъяснять свою позицию. Этим детям нужно понимать, почему они должны что-то делать, кому и зачем это нужно. Не стоит вынуждать их участвовать в коллективных мероприятиях без их желания.

В начальных классах тяжело детям, имеющим патологии, которые имеют подобные особенности развития. Например, лопухость, косоглазие, заикание может стать причиной насмешек, переходящих в оскорбление и унижение. Ребёнок в этом случае замыкается в себе. Он видит, что он не такой, как все, его исключают отовсюду.

Аутсайдером может стать ребёнок не только с патологиями вовнежности, но и абсолютно обычный, но из неблагоприятной семьи. Если нет атрибутов, характеризующих «крутизну» среди одноклассников.

Учителю необходимо не поощрять конкуренцию между детьми в классе, а наоборот поддерживать в них взаимопомощь и сотрудничество. В детях нужно развивать толерантность к особенностям в характере, внешности национальности, роли, и давать понять, что каждое место в классе равноправно, правомочно и важно.

Грамотно используемый авторитет педагога, а также его личные убеждения о недопущении оскорблений, позволяют исключить травлю, даже если дети выросли в жертвенных семьях или семьях с применением насилия.

Важнейшую роль на авторитет ребенка влияет внутрисемейные отношения. Ребенок должен понимать, что он не один и его любят несмотря ни на что. Не за хорошую оценку в дневнике или убранную без напоминания постель, а за сам факт его существования в этом мире. Если ребенок будет чувствовать признание со стороны родителей, он будет прилагать гораздо больше усилий, для достижения жизненного успеха. Не малозначимым чувством для ребенка является любовь. В современном мире встречаются дети, которые имеют родителей, но не имеют представлений, что такое любовь. Ребенок нуждается в ласке и любви, независимо от возраста. Важно под любовью к ребенку не понимать гиперопеку. Гиперопека — это слияние границ ребенка с родителем, тотальный контроль жизни чадо и удушающая забота, все это ведет к слабыхарактерности ребенка. Детей, получающих истинную родительскую любовь, гораздо сложнее будет сломить, чем тех, кому родной дом не мил.

Благоприятным фактором воспитанием в ребёнке общительности является наличие в семье других детей. Сёстры или братья старшего возраста принимают участие в ускорении социального и психического и развития ребенка и стимулируют его познавательную деятельность.

Для успешной адаптации в коллективе ребенок должен: уметь вступать и поддерживать общение, не бояться задавать вопросы, замечать свои и чужие границы, выбирать хорошие способы для выражения своих эмоций.

Маркеры для родителей:

1. Ребенок потерял желание ходить в школу
2. Уходит от разговоров о школе, не хочет распространяться об отметках и одноклассниках
3. Часто беспричинно плачет
4. Игнорирует различные праздники и собрания
5. Каждый день после прихода со школы находится на выраженном эмоциональном спаде.
6. Имеет социокультурные или физические признаки отклонений от нормы и внезапно начинает стыдиться их
7. Плохой сон

Если ситуация требует перевода в другую школу, родители должны предупредить педагога, что ребёнок болезненно реагирует на некоторые свои внешние особенности. Во многих случаях это помогает.

Родителям, исходя из личных интересов ребенка, рекомендуется отдать его на дополнительные кружки. Это значительно увеличит самооценку. Также

можно отдать ребенка-аутсайдера в групповые спортивные секции, что повысит его социальные навыки.

Нужно понимать, если в младшем возрасте ребёнок ещё идёт на контакт с родителями и рассказывает некоторые детали своего взаимодействия с одноклассниками, то дети постарше зачастую молчат. Это происходит из-за чувства стыда, боязни огласки и непонимания со стороны родителей. Ребёнок в более старшем возрасте не верит в помощь и поддержку и не желает говорить на тему своей идентификации и самоидентификации [3; 132].

Родители сами выбирают, какой путь при общении с ребёнком им выбрать. Но важно, чтобы он был полон поддержки и доверия. Не стоит оставлять ребёнка с особенностями развития в случае его отдаления, списывая всё на особенности возраста. Своим нестандартным поведением он может подавать сигнал о помощи.

Одной из основных задач родителей является помочь ребёнку социализироваться и ощущать свою необходимость. Все трудности, возникающие у ребёнка в процессе взаимодействия с одноклассниками, должны быть приняты во внимание.

### **Список литературы**

1. Большой Российский энциклопедический словарь / автор-сост. А.Е. Махов, Л.И. Петровская, В.М. Смолкин. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 1888 с.

2. Дарвиш, О.Б. Возрастная психология: учебное пособие / О.Б. Дарвиш. – М.: КДУ, 2013. – 264 с.

3. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник / В.С. Мухина. – М.: Академия, 2010. – 452 с.

4. Парыгин, Б.Д. Социальная психология: учебное пособие для вузов / Б.Д. Парыгин. – СПб: СПбГУП, 2003. – 616 с.

## РАЗДЕЛ 2. СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОФИЗИОЛОГИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ВОЗРАСТА

УДК 159.91

*В.С. Меренкова,  
кандидат психологических наук,  
директор института психологии и педагогики  
доцент кафедры психологии и психофизиологии  
(ЕГУ им. И.А. Бунина, Россия, г. Елец)  
krakovv@mail.ru*

*О.Е. Ельникова,  
кандидат психологических наук,  
доцент кафедры психологии и психофизиологии  
(ЕГУ им. И.А. Бунина, Россия, г. Елец)  
eln-oksana@yandex.ru*

### СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СЕНСОМОТОРНОЙ РЕАКЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ И ПОДРОСТКОВ\*

**Аннотация:** в статье обосновывается актуальность исследования проблемы сенсомоторной реакции школьников в контексте учета в процессе обучения психофизиологических особенностей развития детей. Осуществляется сравнительный анализ сенсомоторной реакции младших школьников и подростков. Показано, что все показатели, анализ которых производился в ходе регистрации сенсомоторной реакции, закономерно снижаются в ходе онтогенеза по причине возрастания скорости обработки информации в центральной нервной системе.

**Ключевые слова:** сенсомоторная реакция, младшие школьники, подростки.

*V. S. Merenkova  
Candidate of psychological sciences, associate Professor,  
director of the Institute of psychology and pedagogy  
associate professor of psychology and psychophysiology  
(Bunin Yelets State University, Russia, Yelets)  
krakovv@mail.ru*

*O. E. Elnikova  
Candidate of psychological sciences, associate Professor,  
associate professor of psychology and psychophysiology  
(Bunin Yelets State University, Russia, Yelets)  
eln-oksana@yandex.ru*

### COMPARATIVE ANALYSIS OF SENSORIMOTOR RESPONSE IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN AND ADOLESCENTS

**Abstract:** the article substantiates the relevance of the study of the problem of sensorimotor reaction of schoolchildren in the context of taking into account the psy-

---

\* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Липецкой области в рамках научного проекта № 18-413-480007

chophysiological features of children's development in the learning process. The comparative analysis of sensorimotor reaction of younger schoolboys and teenagers is carried out. It is shown that all indicators, the analysis of which was carried out during the registration of sensorimotor reaction, naturally decrease during ontogenesis due to the increase in the speed of information processing in the Central nervous system.

**Keywords:** sensorimotor response, primary school age, teenagers.

Сенсомоторная интеграция одна из наиболее важных характеристик когнитивных процессов, характеризующая специфику пластических перестроек в мозге человека в ходе образования новых связей [11; 134]. Согласно ряду исследователей [2; 38], уровень общего интеллекта как высший механизм адаптации взаимосвязан с сенсомоторной интеграцией мозга ребенка, которая претерпевает изменения в процессе онтогенетического развития, а также обеспечивает фундамент компенсации адаптационных процессов и нарушенных нервных функций. Адаптивное поведение как приспособление к постоянно изменяющимся условиям среды предполагает развитие способностей к вероятностному прогнозированию при участии соответствующих пластических систем мозга [10; 50]. При этом в соответствии с точкой зрения Е.И. Николаевой, «изменение характеристик сенсомоторной интеграции может быть связано с причинами, которые вызывают заболевания нервной системы» [4; 37].

Реформирование системы образования требует соотнесения программы школьного обучения с психофизиологическими характеристиками развития детей [8; 3]. По этой причине оценка адекватности учебных нагрузок в образовательных учреждениях могла бы производиться через соответствие успеваемости психофизиологическим особенностям школьников. Большинство исследователей [1, 3, 6, 7, 9] считают, что «одним из важнейших показателей зрелости мозговых структур является сенсомоторная интеграция, которая обнаруживается в точности и скорости сенсомоторной реакции и может рассматриваться как психофизиологическая база успешной интеллектуальной деятельности школьников» [5; 43]. Именно поэтому нами была предпринята попытка осуществить сравнительный анализ особенностей сенсомоторной реакции у младших школьников и подростков.

В исследовании приняли участие 100 испытуемых младшего школьного (средний возраст  $10.2 \pm 0.9$ ) и подросткового возраста (средний возраст  $13.3 \pm 1.3$ ). Исследование параметров простой и сложной сенсомоторной реакции производилась с помощью методики ReBos (Vergunov, 2018) [13; 321].

Анализ результатов, полученных в ходе регистрации сенсомоторной реакции младших школьников и подростков, производился по следующим параметрам:

- среднее время сенсомоторной реакции;
- пропуски стимула (при появлении на экране круга испытуемый не нажимал на клавишу «пробел»);
- ошибки (испытуемый нажим на запрещенный стимул, нарушая инструкцию при выполнении сложной сенсомоторной реакции).

Сначала нами была произведена оценка среднего времени как в простой, так и сложной сенсомоторной реакции (см. Табл. 1). Сравнение результатов и показателей первой и второй частей серии позволило оценить возможности к распознаванию закономерности следования стимулов в потоке времени. Улучшение показателей исполнения второй части по отношению к первой означает, что испытуемый интуитивно обратил внимание на то, что вторая часть повторяет первую [13; 326].

**Таблица 1.**

**Сравнительный анализ среднего времени реакции в простой и сложной сенсомоторной реакции младших школьников и подростков**

Испытуемые	Простая сенсомоторная реакция		Сложная сенсомоторная реакция	
	1-ая половина	2-ая половина	1-ая половина	2-ая половина
Младшие школьники	326.29±76.8	348.71±76.22	355.12±84.49	355.92±121.68
Подростки	324.21±80.9	348.22±109.06	375.31±71.95 <sup>1</sup>	383.36±89.29 <sup>2</sup>

*Примечание:* <sup>1</sup> = 0.003 (по критерию Манна-Уитни); <sup>2</sup> = 0.017 (по критерию Манна-Уитни).

Анализ результатов свидетельствует о возрастании времени реакции от первой части ко второй у подростков, в отличие от младших школьников.

**Таблица 2.**

**Сравнительный анализ пропусков в простой и сложной сенсомоторной реакции младших школьников и подростков**

Испытуемые	Простая сенсомоторная реакция		Сложная сенсомоторная реакция	
	1-ая половина	2-ая половина	1-ая половина	2-ая половина
Младшие школьники	4.86±6.03	5.29±5.18	33.55±7.85	35.62±7.82
Подростки	4.48±5.54	6.16±9.5	8.07±11.62	8.58±12.37

*Примечание:* <sup>1</sup> = 0.000 (по критерию Манна-Уитни); <sup>2</sup> = 0.000 (по критерию Манна-Уитни).

Подростки с самого начала задания делали меньше пропусков, чем младшие школьники, и качество исполнения не менялось на протяжении всего задания. Применение непараметрического критерия для двух независимых выборок Манна-Уитни позволило выявить наличие статистически достоверных различий по количеству пропусков в первой и второй половинах сложной сенсомоторной серии между детьми младшего школьного и подросткового возраста (см. Табл. 2).

Анализ числа ошибок и пропусков позволяет оценить уровень сформированности тормозных процессов. Поскольку мы обследовали младших школьников, у которых префронтальная кора, отвечающая за тормозный контроль, еще не созрела, то мы видим, что выполнение сложной сенсомоторной реакции свя-

зано с резким увеличением числа ошибочных действий, что подтверждается статистическим анализом (см. Табл. 3).

Таблица 3.

**Сравнительный анализ ошибок в сложной сенсомоторной реакции младших школьников и подростков**

Испытуемые	Сложная сенсомоторная реакция	
	1-ая половина	2-ая половина
Младшие школьники	19.7±3.3	20.2±3.0
Подростки	11.5±5.5	11.0±6.0

*Примечание:* <sup>1</sup> =0.000 (по критерию Манна-Уитни); <sup>2</sup> =0.000 (по критерию Манна-Уитни).

Сложная сенсомоторная реакция позволяет выявлять процессы тормозного контроля, которые в младшем школьном возрасте только формируются, при этом в подростковом возрасте уровень тормозного контроля повышается. Известно, что «подростковый период (10-16 лет) характеризуется с одной стороны повышенной чувствительностью ко всему новому, а с другой – развитием всех компонентов когнитивного контроля: координации поведения в соответствии с целями, переключения задач и ресурсов рабочей памяти и тормозного контроля нежелательных реакций» [12; 82]. Наши результаты подтверждают ранее выявленные данные: при увеличении количества ошибок от первой ко второй части серии у младших школьников, число ошибок у подростков, напротив, либо остается прежним, либо уменьшается. Это свидетельствует о наличии у них внимания и внутреннего самоконтроля до конца предъявления стимульного материала.

Таким образом, наши данные свидетельствуют о том, что подростки лучше распознают упорядоченность структуры потока сенсорных сигналов как в простой, так и сложной сенсомоторной реакции, следовательно, они лучше контролируют свои действия, что и обуславливает меньшее число пропусков сигналов.

В сложной сенсомоторной реакции подростки отличаются по качеству исполнения от детей младшего школьного возраста. Это связано со сложностью для младших школьников осуществлять тормозный контроль по причине недостаточной готовности мозговых структур к данному процессу.

### Список литературы

1. Айдаркин, Е.К. Нейрофизиологические механизмы оценки перцептивного времени и их роль в сенсомоторной интеграции / Е.К. Айдаркин, Д.Н. Щербина // Валеология. – 2006, № 3. – С. 72-82.
2. Айзенк, Г.Ю. Интеллект: Новый взгляд / Г.Ю. Айзенк // Вопросы психологии. – 1995, № 1. – С. 111–113.
3. Ананьев, Б.Г. Психология чувственного познания / Б.Г. Ананьев. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 486 с.



4. Вергунов, Е.Г. Особенности реакций школьников, общие в 4-х и 6-х классах, в различных моделях рефлексометрии / Е.Г. Вергунов // Международный научный журнал «Мир науки, культуры, образования». – 2009, № 7 (19). – С.116-122.

5. Вергунов, Е.Г. Скорость реакции на стимулы различной модальности школьников с различной успеваемостью возраста [Электронный ресурс] / Е.Г. Вергунов // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2009. №98. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/skorost-reaktsii-na-stimuly-razlichnoy-modalnosti-shkolnikov-s-razlichnoy-uspevaemostyu>.

6. Гуревич, К.М. О зависимости латентного периода реакции от силы звукового раздражителя / К.М. Гуревич, Т.В. Розанова // Вопросы психологии. – 1955. – № 2. – С. 123-143.

7. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2002. – 368 с.

8. Дубровинская, Н.В. Психофизиология ребенка: Психофизиологические основы детской валеологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.В. Дубровинская, Д.А. Фарбер, М.М. Безруких. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 144 с.

9. Каменская, В.Г. Возрастные особенности сенсомоторной интеграции: монография / В.Г. Каменская, Л.В. Томанов. – Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2016. – 84 с.

10. Мазур, Е.Н. Возрастные и половые различия параметров принятия решения у школьников средних и старших классов [Электронный ресурс] / Е.Н. Мазур, Н.Ю. Валькова // Экология человека. – 2011. – №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozzrastnye-i-polovye-razlichiya-parametrov-prinyatiya-resheniya-u-shkolnikov-srednih-i-starshih-klassov>.

11. Николаева, Е.И. Характеристики сенсомоторной реакции у юношей и девушек с разной выраженностью латеральных признаков / Е.И. Николаева, К.Н. Яворович // Вопросы психологии. – 2013. – № 5. – С. 133–141.

12. Разумникова, О.М. Тормозные функции мозга и возрастные особенности организации когнитивной деятельности / О.М. Разумникова, Е. И. Николаева // Успехи физиологических наук. – 2019. - Т. 50, № 1. - С. 75-89.

13. Vergunov E.G., Nikolaeva E.I., Balioz N.V., Krivoschekov S.G. (2018) Lateral preferences as the possible phenotypic predictors of the reserves of the cardiovascular system and the features of sensorimotor integration in climbers. Human Physiology. T. 44. Vol. 3. pp. 320-329.

*С.П. Дуванова,  
кандидат психологических наук, доцент,  
заведующая кафедрой коррекционной психологии и педагогики  
(ФГБОУ ВО «ВГПУ», Россия, г. Воронеж)  
duvanova@inbox.ru*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ В КОРРЕКЦИИ РАССТРОЙСТВ РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНЫХ НАВЫКОВ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**

**Аннотация:** статья посвящена актуальной проблеме коррекции расстройств развития школьных навыков у учащихся начальных классов, автор анализирует основные нейропсихологические подходы к коррекции, рассматривает возможности их использования в практике школьного обучения и представляет рекомендации для родителей и педагогов.

**Ключевые слова:** учащиеся начальных классов, нейропсихологический подход, коррекция, школьный навык, расстройства развития школьных навыков.

*S.P. Duvanova,  
Candidate of psychological Sciences, associate Professor,  
head of the Department of correctional psychology and pedagogy  
(VSPU, Russia, Voronezh)  
duvanova@inbox.ru*

## **THE USE OF NEUROPSYCHOLOGICAL APPROACHES IN CORRECTION OF DISORDERS OF DEVELOPMENT OF SCHOOL SKILLS PRIMARY SCHOOL STUDENTS**

**Abstract:** the article is devoted to the actual problem of correction of disorders of school skills development in primary school students, the author analyzes the main neuropsychological approaches to correction, considers the possibility of their use in school practice and provides recommendations for parents and teachers.

**Keywords:** primary school students, neuropsychological approach, correction, school skill, disorders of school skills development.

В современном индустриальном обществе повышение требований к уровню образования подрастающего поколения ведет не только к интенсификации обучения, но и, к сожалению, к ухудшению здоровья детей и подростков. В первый класс приходят школьники, которые недостаточно подготовлены к школьному обучению физически и психологически, получают недостаточно внимания от своих родителей, ведущих напряжённую стрессогенную профессиональную жизнь, живут в условиях ухудшения экологии в целом. С внедре-

нием Федерального государственного стандарта начального общего образования [13] все большее значение приобретает процесс формирования универсальных учебных действий, усиливающий нагрузку на мозг ребенка. При этом предъявление к члену социума требований, превышающих его адаптивные возможности, неравномерность развития высших психических функций, чревато отрицательными последствиями как для него, так и для общества в целом.

Н.К. Корсакова [7], Ю.В. Микадзе [10], А.В. Семенович [12] отмечают увеличение числа младших школьников, у которых нет клинических диагнозов, но отмечаются пограничные между нормой и патологией состояния, выражающиеся в дизадаптивном поведении и трудностях обучения.

Дизадаптация в отечественной медицине [9] рассматривается как нарушение приспособления организма к воздействию факторов среды (окружающей его и внутренней), которое возникает, чаще всего, при предъявлении организму требований, являющихся для него чрезмерными или необычными.

Т.В. Ахутина [1], Т.В. Ахутина и Н.М. Пылаева [2], Ж.М. Глозман [6], Л.С. Цветкова [14], занимающиеся нейропсихологической диагностикой, коррекцией и сопровождением детей с неравномерностью развития психических функций, подчеркивали, что неблагоприятными проявлениями дизадаптации учащихся начальных классов являются трудности в обучении, негативизм, повышенная тревожность, коммуникативные проблемы в общении со сверстниками или взрослыми, гиперактивность и пр.

Л.С. Выготский [5] установил, что для психических функций характерна как системная, так хроногенная организация. Последняя обусловлена генетически, связана со спецификой индивидуального развития, обучения и воспитания детей и проявляется в индивидуальных особенностях межполушарного и внутриполушарного взаимодействия мозговых структур. Современные исследования Т.В. Ахутиной [1], Т.В. Ахутиной и Н.М. Пылаевой [2] показали: эти особенности в организации психических процессов и эмоциональной сферы ребёнка приводят к неравномерности развития ребёнка, поскольку парциальное отставание функций недостаточно компенсируется более развитыми функциями.

Благодаря нейропсихологическому анализу, разработанному основоположником отечественной нейропсихологии А.Р. Лурией [8], стала возможной реализация диагностики и нейропсихологической коррекции на основе дифференциации расстройств развития школьных навыков у учащихся начальных классов, которые обусловлены индивидуальной спецификой функционирования структур мозга, и дизадаптации, являющейся последствием неправильного педагогического воздействия или особенностей личности ребёнка.

Ю.К. Бабанский [3] определил навыки как правильные сокращенные автоматизированные действия, которые образуются вследствие множественных повторений в одинаковых условиях, в отличие от умений, которые являются правильными развернутыми действиями, формируются в изменяющихся условиях, используются для решения новых задач;

Международная классификация болезней 10 пересмотра Всемирной организации здравоохранения [4] расстройства школьных навыков рассматривает как специфические расстройства развития, то есть дизонтогенетические рас-

стройства, причиной которых являются нарушения процессов созревания центральной нервной системы в раннем возрасте. К ним относятся расстройства навыков письма, чтения, счета.

Дифференцированная и системная нейропсихологическая диагностика должна предшествовать выбору конкретного нейропсихологического подхода к коррекции расстройств развития школьных навыков у учащихся начальных классов для того, чтобы реализовать взаимодействие и взаимовлияние между развитием психики ребенка и морфогенезом мозга. При этом тесно связаны не только появление психических функций и уровень зрелости нервной системы ребенка, но и коррекционно-развивающая деятельность и созревание соответствующих структур. Основой нейропсихологической диагностики являются нейропсихологические пробы А.Р. Лурии [8], позволяющие установить как специфику развития ребенка, так и его актуальные и потенциальные возможности.

Использование нейропсихологических подходов, по мнению Н.Н. Полонской [11], необходимо в коррекции расстройств развития школьных навыков у тех учащихся начальных классов, которые плохо усваивают учебный материал; являются леворукими; имеют проблемы с памятью; слишком медлительны или активны и т.п.

В современной отечественной нейропсихологии выделяют два основных подхода к коррекции расстройств развития школьных навыков у учащихся начальных классов:

1) методика «замещающего онтогенеза», направленная на формирование базовых основ и предпосылок познавательных функций у детей и воздействующая, как подчеркивает А.В. Семенович [12], с учетом закономерностей онтогенеза, на сенсомоторный уровень;

2) подход, реализующий идеи Л.С. Выготского [5] о процессе интериоризации: в процессе компенсации осуществляется объективирование расстроенной функции, вынесение её наружу и превращение во внешнюю деятельность. Л.С. Выготский [5; с.155] писал: «Изучая процессы высших функций у детей, мы пришли к следующему, потрясшему нас выводу: всякая высшая форма поведения появляется в своем развитии на сцене дважды – сперва как коллективная форма поведения, как функция интерпсихологическая, затем как функция интрапсихологическая, как известный способ поведения. Мы не замечаем этого факта только потому, что он слишком повседневен и мы к нему поэтому слепы».

Т.А. Ахутина [1], Т.А. Ахутина и Н.М. Пылаева [2] объединили эти подходы в единый комплексный подход к нейропсихологической коррекции: в процессе специально организованного взаимодействия ребёнка и взрослого опоре на сильные звенья развивается слабое звено высших психических функций. Такое взаимодействие строится на теоретических положениях Л.С. Выготского [5], А.Р. Лурии [8]:

– учёт закономерностей процесса интериоризации, реализуемый при варьировании заданий от простого к сложному;

- учёт слабого звена функциональных систем ребёнка осуществляется путем качественного анализа зоны его ближайшего развития, выявления трудностей ребёнка и характера необходимой помощи с постоянным её уменьшением;
- создание аффективно-волевой подоплеки обучения, обеспечивающей повышение эффективности работы мозга, и, как следствие, естественное повышение работоспособности.

Реализация нейропсихологических подходов в коррекции расстройств развития школьных навыков у учащихся начальных классов требует соблюдения принципа индивидуального подхода к каждому ребенку. Несмотря на сходство симптомов, установленных в процессе нейропсихологической диагностики, каждый ребенок уникален, имеет особенности онтогенетического развития, условий жизни, обучения и воспитания, что и обеспечивает неповторимость его личности и функционирования его психики.

Важным фактором, влияющим на эффективность коррекции расстройств развития школьных навыков у учащихся начальных классов, является участие родителей в данном процессе, что обеспечивает, таким образом, системность и комплексность помощи ребенку. Необходимо научить родителей наблюдать за развитием своего ребенка, видеть изменения и оценивать результаты коррекционной работы, непосредственно участвовать в коррекции, выполняя вместе с ребенком домашние задания, взаимодействовать с ним. Однако нужно учитывать, что отношение родителей к ребенку меняется зачастую медленнее, чем происходят изменения в его развитии в процессе нейропсихологической коррекции. Поэтому так важно соблюдать принцип педагогического оптимизма для закрепления и поддержания в семье результатов, достигнутых в результате коррекционных занятий, которые зависят не только от возможностей родителей заниматься с ребенком, но и от положительного эмоционального настроения, веры в необходимость и успешность того, что они делают.

Практическими рекомендациями для родителей и педагогов по использованию нейропсихологических подходов в коррекции расстройств развития школьных навыков у учащихся начальных классов являются:

- 1) развитие и воспитание детей должно проходить своевременно, с учетом возрастных особенностей онтогенеза;
- 2) ориентация программ и методик обучения на конкретного ребенка со своим типом функциональной асимметрии головного мозга, что необходимо для реализации его потенциала;
- 3) использование различных форм преподнесения учебного материала для гармоничного развития ребенка;
- 4) коррекция расстройств развития школьных навыков с помощью нейропсихологических подходов коррекции, но не изнуряющей тренировки навыков письма, чтения, счета и т.п.;
- 5) развитие межполушарного взаимодействия при любой асимметрии полушарий с целью повышения интеллектуальной активности ребенка;
- 6) дифференцированный подход к обучению и воспитанию девочек и мальчиков с учетом половой латерализации полушарий;

7) развитие у детей мотивации к обучению, опора на положительные эмоции;

8) предоставление возможности каждому ребенку что-либо не знать, не уметь и ошибаться;

9) выявление основных маркеров неправильного психолого-педагогического воздействия на ребенка: его лень, отказ от участия в учебной деятельности и т.п.;

10) учет возможного несовпадения типа асимметрии полушарий у ребенка и его родителей, специалистов, которое может влиять на оценку его интеллектуальной деятельности;

11) выполнение главной заповеди развития ребенка, его обучения и воспитания, так же, как и лечения: «Не навреди».

В настоящее время использование нейропсихологических подходов способствует коррекции у учащихся начальных классов таких дизонтогенетических расстройств вследствие нарушений процессов созревания центральной нервной системы в раннем возрасте, как расстройства навыков письма, чтения, счета. При этом повышается общая работоспособность, уровень внимания, памяти, мыслительной деятельности, а также саморегуляции и контроля в процессе учебной деятельности; снижается утомляемость, рассеянность.

Более широкое включение нейропсихологической коррекции в психолого-педагогический процесс должен быть обусловлен не только ее широкими возможностями в эффективном развитии школьных навыков у учащихся начальных классов, но и в положительном влиянии на развитие личности детей в целом, на раскрытие их потенциальных возможностей.

### **Список литературы**

1. Ахутина, Т.В. Нейропсихолог в школе: пособие для педагогов, школьных психологов и родителей / Т.В. Ахутина, И.О. Камардина, Н.М. Пылаева. – М.: Издательство «В.Секачев», 2017. – 57 с.

2. Ахутина, Т.В. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход / Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева. – СПб.: Издательство «Питер», 2008. – 320 с.

3. Бабанский, Ю.К. Рациональная организация учебной деятельности / Ю.К. Бабанский. – М.: Издательство «Знание», 1981. – 96 с.

4. Всемирная организация здравоохранения (1995). МКБ-10: Международная статистическая классификация болезней и проблем, связанных со здоровьем: 10-й пересмотр: Том 1: Часть 2. Всемирная организация здравоохранения. – М.: Медицина, 1998. – 633 с.

5. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии / Под ред. А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1982. – 488 с.

6. Глозман, Ж.М. Нейропсихология детского возраста: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ж.М. Глозман. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 272 с.

7. Корсакова, Н.К. Неудачающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников / Н.К. Корсакова, Ю.В. Микадзе, Е.Ю. Балашова. – М.: Педагогическое общ-во России, 2001. – 160 с.
8. Лурия, А.Р. Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе: учеб. пособие. / А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2008. – 64 с.
9. Малая медицинская энциклопедия: в 6-ти т. АМН СССР / Гл. ред. В.И. Покровский. – М.: Советская энциклопедия. – Т.1., 1991. – 560 с.
10. Микадзе, Ю.В. Нейропсихология детского возраста: учебное пособие / Ю.В. Микадзе. – СПб.: Издательство «Питер», 2013. – 288 с.
11. Полонская, Н.Н. Нейропсихологическая диагностика детей младшего школьного возраста: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.Н. Полонская. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 192 с.
12. Семенович, А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / А.В. Семенович. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 232 с.
13. Федеральный государственный стандарт начального общего образования: текст с изм. и доп. на 2011 г. / Министерство науки и образования РФ. – М.: Издательство «Просвещение», 2011. – 33 с.
14. Цветкова, Л.С. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста / Л.С. Цветкова. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2006. – 296 с.

**УДК 159.9**

*И.М. Деханова,  
кандидат психологических наук,  
педагог-психолог  
(ГБОУ ДО ЦППМСП, Россия, г. Санкт-Петербург)  
irinadekhanova@yandex.ru*

## **СПЕЦИФИКА ЭГОЗАЩИТНЫХ МЕХАНИЗМОВ МАЛЬЧИКОВ**

**Аннотация:** в статье рассматривается структура эгозащитных механизмов мальчиков, воспитанников довузовского общеобразовательного учреждения Минобороны России. Показано, что воспитанники довузовского общеобразовательного учреждения имеют более «социально зрелую» структуру эгозащитных механизмов в сравнении с мальчиками, посещающими общеобразовательные школы Санкт-Петербурга.

**Ключевые слова:** эгозащитные механизмы, проекция, регрессия, интеллектуализация, замещение, компенсация, отрицание, вытеснение, гиперкомпенсация, общая напряженность эгозащитных механизмов.

*I.M. Dekhanova*  
*Candidate of psychological*  
*sciences,*  
*psychologist*  
*(GBOU DO CPPMSP, Russia, St. Petersburg)*  
*irinadekhanova@yandex.ru*

## **SPECIFICITY OF EGO-PROTECTIVE MECHANISMS OF BOYS**

**Abstract:** the article discusses the structure of egotoprotective mechanisms of boys, pupils of the pre-university educational institution of the Ministry of Defense of Russia. It is shown that pupils of a pre-university general educational institution have a more “socially mature” structure of egotoprotective mechanisms in comparison with boys attending comprehensive schools in St. Petersburg.

**Keywords:** egotoprotective mechanisms, projection, regression, intellectualization, substitution, compensation, denial, repression, hypercompensation, the general tension of egotopotential mechanisms.

Одним из явлений проявления бессознательного в человеке являются психологические защиты, которые были открыты и впервые описаны представителем психоаналитического направления в психологии Зигмундом Фрейдом в конце 19 века [4]. С тех пор изучение эгозащитных процессов (психологической защиты) стало одним из основных теоретических вопросов психоанализа, который внес большой вклад (признаваемый сейчас не только психологами, но и педагогами) в изучение системных механизмов управления поведением человека, неподвластных рефлексивному и волевому контролю [5]. Последователи З. Фрейда, А. Фрейд, К.Левин, Т. Шибутани описали условия включения психологической защиты, ее цели и функции. В отечественной психологии эта тема долгое время была практически закрыта в основном по идеологическим соображениям, однако ряд исследователей в СССР, а потом в России изучали психические процессы, близкие по существу к эгозащитным механизмам. Самым известным из них был Ф. Бассин, посвятивший много времени исследованию установки. В настоящее время в отечественной психологии появляются работы по вопросам влияния психологической защиты на процессы социальной адаптации и развития личности, на формирование тех или иных вариантов девиантного поведения и нервно-психологических расстройств [1].

На данный момент времени изучение психологических защит личности является одним из актуальных теоретических и практических вопросов не только психоанализа, но и психологии и педагогики в целом. Так как показано, что психологические защиты влияют на процессы социальной адаптации и являются сами маркерами успешной адаптации и дезадаптации, на формирование личностных черт, эмоциональности и мышления, конфликтности личности. Изучение психологических защит воспитанников довузовского общеобразовательного учреждения Минобороны является своевременной и актуальной проблемой, так как известно, что воспитанники данного заведения находятся в особых ус-



ловиях воспитания и обучения, постижения основ военных дисциплин, строевой подготовки, имеют повышенную физическую и интеллектуальную нагрузку, а, следовательно, могут иметь специфическую иерархию психологических защит, отличающуюся от иерархии сверстников, обучающихся в обычных школах.

Для изучения особенностей психологических защит использовался опросник Плучика-Келлермана – Конте «Индекс жизненного стиля» [1; 2]. Опросник используется для изучения частотности использования (в %) 8 психологических защит: вытеснения, регрессии, смещения, отрицания, проекции, гиперкомпенсации, компенсации и рационализации, а также позволяет оценить общую напряженность защитных механизмов (ОНЗ) [1; 2]. Для обработки и интерпретации полученных данных использовался метод первичной описательной статистики. В исследование приняло участие 72 воспитанника довузовского общеобразовательного учреждения Минобороны России закрытого типа.

Анализ результатов исследования показал следующее. Показатель общего напряжения психологических защит (далее ОНЗ) в %, т.е. частотность использования всех защитных механизмов (в среднем) в норме находится в диапазоне от 40 до 50%. Если показатель выше 50, то это свидетельствует о том, что человек находится довольно часто в ситуациях напряжения внешних или внутренних конфликтов, а если ниже 40, то человек достаточно редко использует защитные механизмы [1; 2].

Анализ результатов ОНЗ, показал, что у 24 % воспитанников этот показатель выше 50 %, что свидетельствует о том, что эти воспитанники довольно часто находятся в ситуациях эмоционально напряженных, адаптация этих воспитанников протекает затрудненно, они могут характеризоваться повышенной конфликтностью. 31 % воспитанников имеют показатель ОНЗ ниже 40%, а 46 % в диапазоне от 40 до 50%, что свидетельствует о том, что данные группы воспитанников достаточно успешно адаптируются в коллективе, редко или в пределах нормы используют психологические защиты в эмоционально-напряженных ситуациях, умеренно конфликтны или неконфликтны вообще.

Стоит отметить, что по данным научных исследований нормативные мальчики 13-14 лет, посещающие общеобразовательные школы Санкт-Петербурга демонстрируют следующую структуру психологических защит (представим только 3 первых места): 1 – проекция (61% выборки), 2 – отрицание (49%), 3 – рационализация (48 %) [3].

На 1 месте по частоте использования у воспитанников довузовского образовательного учреждения МО находится психологическая защита – «рационализация» (39%) испытуемых. Это высший защитный психологический механизм действия которого заключается в псевдоразумном объяснении своих неблагоприятных поступков, а также объясняет эмоциональные переживания предвидения и ожидания негативных результатов своих действий или действий значимых окружающих. Одна из самых эффективных психологических защит, используемая в целях сохранения самооценки. Эта защита «готовит» личность к неудачам и неуспеху, снижая субъективную значимость события и тем самым снижая травматичность негативных жизненных обстоятельств по принципу «не очень-то и хотелось». Обращает на себя внимание тот факт, что считается, что

у подростков на 1 месте в норме находится промежуточная психологическая защита – проекция, т.е. то, что рационализация занимает 1 место, может свидетельствовать о том, что воспитанники довузовского общеобразовательного учреждения МО демонстрируют более «зрелую позицию» в социальном отношении в сравнении с подростками, обучающихся в обычных школах.

На 2 месте по частоте использования находится как раз специфическая психологическая защита подростков – проекция, которую демонстрируют 35% воспитанников. Механизм действия заключается в том, что в участники конфликтной ситуации переносят свои собственные негативные качества своему партнеру по конфликту, т.е. человек обвиняет окружающих в своих промахах и неудачах. Частое использование проекции формирует такие личностные особенности как конфликтность, враждебность, подозрительность. Исходя из особенностей подросткового периода, можно объяснить повышенную конфликтность подростков функционированием этого защитного механизма «Все виноваты в моих неудачах».

На 3 месте по частоте использования у кадет находится высший защитный механизм – компенсация – (18%). Одна из наиболее эффективных психологических защит, характерных для социально зрелой личности.

Таким образом, полученные результаты показали, что воспитанники довузовского общеобразовательного учреждения МО чаще всего демонстрируют социально «зрелые» защитные механизмы, в сравнении с обычными школьниками, что вероятно связано с особыми условиями обучения и воспитания в подобных учреждениях, особыми требованиями к личностным качествам воспитанников. Особенно хочется отметить, что примитивные защитные механизмы, социально «незрелые» находятся в структуре защитных механизмов воспитанников в самом конце иерархии. Выявление структуры психологических защит воспитанников довузовских общеобразовательных учреждений МО позволяет своевременно определять особенности адаптации, специфику реакции воспитанников на стресс и эмоционально-напряженную ситуацию, степень психоэмоционального напряжения, особенности формирования личностных черт, а также своевременно осуществлять адекватную коррекционно-развивающую работу.

### **Список литературы**

1. Каменская, В.Г. Психологическая защита и мотивация в структуре конфликта / В.Г. Каменская. – СПб: Детство-пресс, 2002.
2. Маликова, Т.В. Психологическая защита: направления и методы: учебное пособие / Т.В. Маликова, Л.А. Михайлов, В.П. Соломин, О.В. Шатрова. – СПб.: Речь, 2008.
3. Никольская, И.М. Психологическая защита у детей / И.М. Никольская, Р.М. Грановская. – СПб.: Речь, 2006.
4. Фрейд, А. Психология «Я» и защитные механизмы / А. Фрейд; пер. с англ. М.Р. Гинзбурга. – М.: «Педагогика-Пресс», 1993.
5. Хьелл, Л., Зиглер Д. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер, 2009.

*В.Г. Каменская,  
доктор психологических наук,  
профессор кафедры психологии и психофизиологии  
(ЕГУ им. И.А. Бунина, Россия, г. Елец)  
Kamensaya-v@mail.ru*

*Л.В. Томанов,  
кандидат психологических наук,  
профессор кафедры психологии и психофизиологии  
(ЕГУ им. И.А. Бунина, Россия, г. Елец)  
ltomanov@bk.ru*

## **ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ 6-8 ЛЕТ В ИНФОРМАЦИОННО-ЦИФРОВОМ ОБЩЕСТВЕ**

**Аннотация:** статья посвящена технологическому прогрессу в цифровом развитии общества, формированию новых условий социализации современных детей и подростков. Гаджеты и социальные сети анализируются с точки зрения потенциальных и реальных опасностей для интеллектуального и эмоционального развития подрастающего поколения. Рассматриваются особенности социальной и психофизиологической адаптации старших дошкольников и младших школьников в современном цифровом обществе. Установлено снижение адаптационного ресурса младших школьников по сравнению со старшими дошкольниками. Дети 6-8 лет, воспитывающиеся в небольшом городе Центральной России, не отличаются по своим адаптационным возможностям от детей крупных городов до интернетной эры.

**Ключевые слова:** когнитивное и эмоциональное развитие детей, социализация, риски виртуальной реальности, психодиагностика социальной и психофизиологической адаптации, старшие дошкольники и младшие школьники.

*V.G. Kamenskaya,  
Grand PhD of psychological Sciences,  
Professor of the Department of psychology and psychophysiology  
(Bunin Yelets State University, Russia, Yelets)  
Kamensaya-v@mail.ru*

*L.V. Tomanov,  
PhD of psychological Sciences,  
Professor of the Department of psychology and psychophysiology  
(Bunin Yelets State University, Russia, Yelets)  
ltomanov@bk.ru*

## **MAIN FEATURES of CHILDREN 6-8 YEARS DEVELOPMENT in INFORMATION and DIGITAL SOCIETY**

**Abstract:** the article is devoted to the technological advances in the digital development of society, the creation new conditions of modern children and adolescents' socialization. Gadgets and social networks are analyzed in terms of potential and actual

threats to the intellectual and emotional development of the younger generation. The peculiarities of social and psycho-physiological adaptation of children are the main and impotent topics in today's digital society. We obtained the adaptive resource reduction in more level of school pupils compared with older preschool children. Children 6-8 years, who grow up in a small town in Central Russia, have their adaptation capabilities, did not differ in children of large cities before the Internet era.

**Keywords:** cognitive and emotional development of children, socialization, risks of virtual reality, social and psycho-physiological diagnostics of adaptation, senior preschool children and younger students.

*Введение.* Интенсивное развитие мобильных информационных средств, относительная доступность смартфонов принципиально изменили как способы общения и коммуникационных связей, так и социальные условия когнитивного и социального развития подрастающего поколения. Включение интернета в систему социальных связей и циркулирующая информация в нем положили основу формирования нового языка социальных отношений и социального познания. Фиксируется в общественном сознании смена языка познания мира, в том числе социального. В этом новом языке доминирующим средством презентации становится не слово, а замкнутая на себя, то есть семантически насыщенная и целостная, зрительно-образная система [6, 8].

Информация в интернете стала рассматриваться и оцениваться как новый вид социализации современной молодежи [4]. Особое место в этом средстве социализации в последние десятилетия стали занимать социальные сети, активно участвующие в формировании картины мира подрастающего поколения. Однако часто виртуальная информация, циркулирующая по социальным сетям, не обладает достаточно высоким качеством, чтобы быть только полезной и не приносить вреда нервно-психическому и социальному здоровью, а также интеллектуальному развитию подрастающего поколения. Основные свойства этой информации, снижающие ее качество, заключаются в хаотичности и недостаточной упорядоченности. Хаотичная информация не способствует формированию необходимой культуры взаимодействия в виртуальной среде и «информационной грамотности», которая в основу процесса ставит понятия прогрессивного обучения в виде самостоятельных разработок учебных и исследовательских подходов, а также формированию знаний. Информационная грамотность редка даже у студентов и аспирантов крупных вузов в России. Для достаточной информационной культуры требуется многолетнее обучение и практика самостоятельной целесообразной интеллектуальной деятельности с адекватным использованием технологии цифровых средств.

Сформировалось в общественном сознании представление о том, что скорость поглощения информации существенно выше у современных детей и подростков по сравнению с взрослыми. Однако хорошо известно, что скорость реакций противоречит точности восприятия [3]. Эта закономерность создает определенное психо-эмоциональное напряжение и угрожает стрессом молодым пользователям, так как они с большой скоростью принимают неточные и неверные решения в системе социальных отношений и в учебной деятельности.

Кроме этого, использование гаджетов (мобильных телефонов с выходом в Интернет) уменьшает необходимость обращения к долговременной и оперативной памяти, снижает применение математических навыков устного и письменного расчета данных в процессе учебной деятельности.

Практика постоянного пребывания в информационной среде для молодежи с недостаточным осознанием значимости получаемой и передаваемой информации может привести к снижению интеллектуального ресурса, прежде всего в сфере социальных отношений, который определяется степенью развития социального интеллекта.

Риски снижения интеллектуального ресурса детей и подростков в условиях применения интернета и мобильных телефонов в учебной деятельности негативную оценку получили в зарубежных колледжах и университетах. Объяснение этому феномену проистекает из психологии и психофизиологии развития. Психические функции в детстве должны пройти определенный путь развития, к примеру, формирования арифметических действий вручную. К интеллектуальному снижению может привести и усвоение информации небольшими порциями. Установлен в экспериментальных условиях ослабляющий развитие памяти и эмоционально-волевых качеств детей и подростков эффект использования гаджетов в прагматических целях. Воспроизведение заученной информации менее эффективно, если испытуемый знает о возможности ее сохранения в файле по сравнению с информированием о возможном ее стирании [7, 12].

Информационная безопасность не только подростков, но и детей дошкольного возраста – новая проблема, активно обсуждаемая в настоящее время. Суть проблемы заключается не только в возможном замедлении когнитивно-психического развития, но и в эмоциональных нарушениях, возникающих в связи с качеством и содержанием информации в социальных сетях, имеющей черты угрожающей или вредной [9].

Современное общество не до конца осознает риски, связанные с интенсивным освоением и пребыванием в киберпространстве детей с целью общения, обмена информацией, компьютерной игрой с помощью игровых приставок. Эта неполная рефлексия приводит к стремительному росту числа детей дошкольного и младшего школьного возраста, ставшими пользователями киберуслуг на фоне недостаточного развития интеллекта и, самое важное, не имеющих необходимой критичности для оценки опасностей и рисков использования интернета в частности.

Российское общество идет таким же путем, как и западноевропейское. Все больше взрослого населения страны использует компьютер и интернет не только в профессиональных целях, но и для развлечения и отдыха. По статистике на 2014 году 87,5 млн. россиян использовали Интернет, то есть более 61% населения. Из них 10% - подростки, не достигшие 15 лет [5; 26, 73].

В этой работе показано, что в 2014 г. 75% детей и подростков пользуются Интернетом без контроля со стороны взрослых. В последние годы ситуация развивается по нарастающей: в 2017-2018 г.г. уже 100% детей используют цифровые устройства. Из них: 71% детей смотрят телепередачи, 64% используют мобильные телефоны, 57% - планшеты, 42% - компьютер, 21% - ноутбук.

74% детей и подростков имеют доступ в Интернет. Дети 4-6 лет пользуются техникой от 1 часа до 2-х; дети 7-10 лет – более 2-х часов. 7% родителей не контролируют использование Интернета, более того, 46% детей освоили цифровую технику самостоятельно. Известно, что не только дети, но и подростки много времени тратят на компьютерные и онлайн-игры в Интернете, что порождает риск формирования киберзависимостей, лечение которых не менее сложное, чем лечение химических форм аддикций.

В современном цифровом мире дети быстрее и качественнее, чем взрослые осваивают цифровые технологии. На основании практических наблюдений и результатов экспериментов сделано заключение, что молодежь предпочитает визуальную и устно-речевую форму передачи информации. [2]. Долгое пребывание в социальных сетях и использование компьютерных игр снижает потребности детей не только в общении в семье и со сверстниками, но и в физическом и моторном развитии подрастающего поколения. Эти особенности не могут не отразиться на формировании социального интеллекта как основного средства социальной адаптации в реальном мире, и физическом развитии детей, закладывающими основы здоровья и здорового образа жизни.

Недостаточно развитый интеллект снижает адаптационные возможности детей по освоению школьных программ и приводит к нарастанию личностной и ситуационной тревожности. Показано, что наиболее высокий уровень тревожности фиксируется в самом начале обучения в школе - у первоклассников (27%), которую учителя часто не фиксируют и не замечают [11; 61].

Изложенные проблемы социального и интеллектуального развития современных детей требуют экспериментальной верификации, которая выполнялась с целью подтверждения или опровержения *эмпирической гипотезы*: современные дети характеризуются недостаточным развитием психофизиологических основ адаптационного ресурса, социального интеллекта как основного механизма социализации.

*Методы.* В блок психодиагностических методов включены физиологические методы оценки адаптационного ресурса: измерение толерантности к гипоксии в виде пробы Штанге и регистрация кожно-гальванической реакции, которая позволяет оценить сбалансированность влияния симпатического и парасимпатических звеньев вегетативной нервной системы (ВНС) на психологические состояния испытуемых. Регистрация кожно-гальванических реакций, реализуемая программно-аппаратным комплексом «Дианел 11S-ION», основана на измерении электрокожной проводимости. Разбалансированность ВНС сопрягается с психоэмоциональной напряженностью и стрессированностью ребенка и снижением адаптационных возможностей. Социальная адаптация оценивалась по эффективности выполнения модифицированного теста Гилфорда-Салливена. Эксперименты выполнены на 40 детях: 20ти первоклассниках и 20ти старших дошкольниках. В каждой группе было равное число девочек и мальчиков. Все участники эксперимента постоянно проживали в городе Елец и посещали его образовательные учреждения.

*Основные результаты.* Психодиагностика психофизиологических основ социальной адаптации показала следующее. Оценка соответствия эмпириче-

ских распределений КГР закону нормального распределения позволила получить следующие сведения: во всех сравниваемых группах критерий Колмогорова-Смирнова находится в диапазоне значений от 0,75 до 1,28, соответственно уровни значимости - от 0,62 до 0,07. Таким образом, сопоставляемые эмпирические распределения КГР соответствуют закону нормального распределения, и достоверности отличий могут быть оценены с помощью Т-критерия Стьюдента для независимых выборок. Средние групповые значения амплитуды КГР старших дошкольников для левой руки – 286, для правой руки – 294. Правая и левая рука у первоклассников имела следующие значения: 262 и 257 соответственно. Эти показатели свидетельствуют о превышении кожногальванической реакции по амплитуде старших дошкольников по сравнению с первоклассниками. Однако обнаруженные отличия не достигают принятых уровней значимости (Т-критерий Стьюдента для независимых выборок равен 0,975,  $P=0,336$ ). Вместе с тем, обращает на себя внимание тот факт, что у старших дошкольников средние групповые значения амплитуд КГР находятся в зоне гиперактивации (диапазон более 280), у первоклассников средние групповые значения соответствуют зоне средних уровней активации (диапазон от 130 до 270).

Адаптация, как к физическим нагрузкам, так и интеллектуальным требует высокого и достаточного кислородного обеспечения. В связи с этим чувствительным показателем качества адаптации является толерантность к транзиторной гипоксии, измеряемой по пробе Штанге. Проба Штанге осуществляется с помощью произвольного удержания вдоха. Сравнение величины задержки дыхания у старших дошкольников и первоклассников показало существенное преобладание толерантности у детей старшего дошкольного возраста (29,9 сек по сравнению с первоклассниками (17,6 сек). Эти различия высоко достоверны ( $T=6,24$  при  $P=0,000$ ).

Таким образом, адаптация у детей двух групп протекает приблизительно с одинаковым участием симпатического звена ВНС на уровне средне-высокой и высокой активации, но с разным вкладом окислительно-восстановительных механизмов. У старших дошкольников респираторные механизмы более совершенны в процессах адаптации к изменяющимся условиям социальной среды, важнейшим компонентами которой становятся информационно-цифровые влияния. Снижение физиологических основ адаптации к социальным условиям жизнедеятельности у первоклассников объясняется высокими затратами на процессы освоения норм поведения в начальной школе и началу организованного обучения. Сопоставление психофизиологического уровня адаптации современных детей с возрастными нормами 90-х годов (30-35 сек) [1] показывает, что старшие дошкольники соответствуют нормативам детей доинтернетной эпохи, тогда как первоклассники характеризуются существенным его снижением. Таким образом, ухудшение психофизиологической адаптации к среде жизнедеятельности современных детей проявилось только у первоклассников, что частично подтверждает высказанные предположения в эмпирической гипотезе.

Адаптация к цифровым условиям не может происходить без участия интеллектуальных функций. Специфической формой интеллекта, обеспечивающего социальную адаптацию, является социальный интеллект. Его величины,

измеряемые с помощью модифицированного теста Сэливана-Гилфорда, отражают средний уровень его развития как у старших дошкольников (13,05 баллов), так и первоклассников (12,05 баллов). Превышение этого показателя у дошкольников не имеет статистически значимого характера (Т критерий Стьюдента для независимых выборок равен 0,980,  $P=0,340$ ).

Таким образом, несмотря на необходимость социальной адаптации первоклассников к условиям организованного обучения в школе которая, несомненно, требует затрат адаптационного ресурса, адаптация к информационной среде у детей 6-8 летнего возраста протекает практически по одинаковым психофизиологическим принципам. Преобладает активация симпатического звена ВНС средне-высокой и высокой степени, обеспечивая умеренное включение механизмов социального интеллекта. Эти результаты не совпадают с фактами улучшения выполнения теста Дж.Равена детьми этого же возраста, полученные в работе [10]. Эти результаты указывают на тенденцию снижения эффективности выполнения теста Сэливана-Гилфорда современными детьми по сравнению с их сверстниками доинтернетной эпохи, в то время как невербальный интеллект имеет закономерный тренд к возрастанию. Вместе с тем, старшие дошкольники отличаются нормативным в возрастном отношении обеспечением организма кислородом, что, вероятно, свидетельствует о лучшем физическом и психоэмоциональном их состоянии.

### **Выводы:**

1. Экспериментально установлено, что систематическое применение гаджетов приводит к снижению качества адаптации и ухудшению функционирования социального интеллекта у детей 6-8 лет, который не достигает показателей средне-высокого уровня.

2. Показано, что адаптация к информационной среде у старших дошкольников и первоклассников протекает практически по одинаковым психофизиологическим механизмам. Преобладает активация симпатического звена ВНС средне-высокой и высокой степени, обеспечивая умеренное включение и использование социального интеллекта. Вместе с тем, старшие дошкольники отличаются нормативным в возрастном отношении обеспечением организма кислородом, что свидетельствует о лучшем физическом и психоэмоциональном их состоянии по сравнению с первоклассниками, находящимися в процессе адаптации к новому виду ведущей деятельности.

### **Список литературы**

1. Заболотских, И.Б. Нейрогуморальные механизмы различной толерантности к транзиторной гиперкапнии и гипоксии / И.Б. Заболотских, В.А. Илюхина // Физиологические основы различной стрессорной устойчивости здорового и больного человека. – Краснодар, 1995. – С.9-37

2. Иванова, И.В., Информационные предпочтения как фактор социализации учащейся молодежи в цифровом обществе / И.В. Иванова // Цифровое общество в культурно-исторической парадигме: материалы международной конференции. – М., 2018. – С. 178-181



3. Каменская, В.Г. Возрастные особенности сенсомоторной интеграции / В.Г. Каменская, Л.В. Томанов: монография. – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2016. – 74 с.
4. Материалы международной конференции «Цифровое общество в культурно-исторической парадигме» / под ред. Марцинковской Т.Д., Орестовой В.Р., Гавриченко О.В. – М., 2018. – 316 с.
5. Голоконникова, А.В. Дети и интернет: проблемы и гарантии информационной безопасности [Электронный ресурс] // Медиаскоп. – 2015. №2. URL: [www.mediascope.ru/1766](http://www.mediascope.ru/1766)
6. Хорошилов, Д.А. Эстетическая парадигма в исследовании феномена «глубинной медиатизации» в повседневности // Цифровое общество в культурно-исторической парадигме: материалы международной конференции. – М.: 2018. – С. 115.
7. Camere C.F. et al. Evaluating the replicability of social sciences experiments in nature and sciences between 2010-2015 / C.F. Camere // Nature human behavior - 2018.v.2 (9), 637-644
8. Couldry, N., The mediated construction of reality / N. Couldry, A. Hepp Cambridge: Polity Press, 2017.
9. Internet world stats. Usage and population statistics [Электронный ресурс]. URL: [www.stats.com/stats4htm](http://www.stats.com/stats4htm).
10. Kamenskaya, V.G. Informatization of society and the intellectual development of children of senior preschool age / V.G. Kamenskaya, L.V. Tomanov // Advances in Economics, Business and Management Research, volume 81, - 2019, 775-779
11. Silver G. Treatment of Anxiety in children and adolescents: using the child and adolescents anxiety psychodynamic psychotherapy (CAPP) / G. Silver, T. Shapiro, B. Milred // Child Adolesc.psychiatry. Clin.N.Am. – 2013. 22 9(1): 83-96
12. Sparrow B. Google\_effects on memory: cognitive consequences on having information at our fingertips / B. Sparrow, LiuJ., D.M. Wegner // Sceanse – 2011, V.333 (6043). 776-778.

**УДК 159.9+612.821**

*И.В. Широкова,  
аспирант кафедры возрастной психологии и педагогики семьи  
(РГПУ им. А. И. Герцена, Россия, г. Санкт-Петербург)  
iren04ka@mail.ru*

## **СПЕЦИФИКА ТОРМОЗНОГО КОНТРОЛЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Аннотация:** целью написания статьи является попытка описать особенности тормозного контроля у младших школьников. В исследовании принимали участие дети младшего школьного возраста (54 человека, 24 мальчика и 30 девочек, средний возраст  $7,9 \pm 0,3$  лет). Были использованы следующие методики: «Цветные прогрессивные матрицы Дж. Равена», для исследования особенностей тормозного контроля использовался компьютерный вариант ком-

плексной рефлексометрии РеБОС (Вергунов Е. Г), а также компьютерный тест «Интерференция» (Разумникова О. М.). Показано, что детям данного возраста сложно выполнять задачи, связанные с торможением, в связи с незрелостью лобных долей, которые участвуют в регуляции произвольных процессов.

**Ключевые слова:** сенсомоторная интеграция, рефлексометрия, тормозный контроль, самоконтроль, интерференция, младшие школьники.

*I. V. Shirokova,  
Postgraduate student,  
Department of Age Psychology and Family Pedagogy  
(Herzen University, Russia, St. Petersburg)  
iren04ka@mail.ru*

## **FEATURES OF INHIBITORY CONTROL AMONG JUNIOR SCHOOLCHILDREN**

**Abstract:** the purpose of the article is an attempt to describe features of inhibitory control among junior schoolchildren. 54 children (30 girls and 24 boys, average age  $7,9 \pm 0,3$  years) took part in the investigation. We used the following methodology: Colored Progressive Matrices by J. Raven, the computer variant of complex reflexometry (ReBos technique by E. Vergunov) and the computer test «Interference» (O. M. Razumnikova) were used for determining features of inhibitory control. It is shown that for junior schoolchildren it is difficult to perform tasks involving inhibitory processes due to immaturity of the frontal lobes of their brains.

**Keywords:** sensorimotor integration, reflexometry, inhibitory control, self-control, interference, junior schoolchildren.

В настоящее время в исследованиях, направленных на анализ поведения, все чаще используется термин «executive functions». Данный термин не имеет единую интерпретацию в языке перевода, поэтому в русском языке он обозначается как «управляющие и/или исполнительные» функции.

Executive functions – это зонтичный термин, который охватывает когнитивные процессы, ответственные за организацию и контроль целенаправленного поведения, которое, в отличие от автоматического поведения, намеренно адаптируется к новым параметрам задач [9; 91]. Таким образом, более удачным вариантом перевода термина было бы рассматривать его как «управление изменением поведения» [4; 62].

Система управляющих функций включает в общем виде следующие параметры: тормозный контроль (inhibitory control), когнитивная гибкость (cognitive flexibility) и рабочая память (working memory) [9; 90].

Тормозный контроль является одним из центральных понятий в управлении изменением поведения. Он позволяет человеку контролировать свои действия, противостоять искушению, контролировать поведение и сопротивляться спонтанной реакции на раздражители. Способность подавлять нежелательные

мысли, игнорировать отвлекающие факторы и выбирать то, на чем следует сосредоточиться, также являются функциями тормозного контроля.

Дети с более эффективным сдерживающим контролем с большей вероятностью воздерживаются от вредных привычек, будь то курение или злоупотребление сладким, в подростковом возрасте, и с большей вероятностью имеют хорошее общее физическое здоровье в зрелом возрасте [11; 6]. Это связано с тем, что тот же самый внутренний контроль, который помогает ребенку удерживать внимание на объекте, при наличии отвлекающих стимулов, или позволяет ему выполнять сложную задачу, поможет ему отказаться в немедленном удовлетворении желаний в подростковом возрасте и во взрослом возрасте поможет в оздоровлении [12; 772].

Процессы регуляции поведения проходят долгий путь развития в онтогенезе. В нейропсихологической литературе сходятся во мнении, что исполнительные функции критически зависят от сформированности фронто-таламической регуляторной системы головного мозга [8; 108]. Начало младшего школьного возраста знаменуется событием, которое в психологии принято обозначать как кризис 7 лет. На этом возрастном этапе происходят морфологические перестройки, которые продолжаются до 10-11 лет [8; 110] и отражают возрастание специализации лобных областей и усиление их роли в реализации психических функций. С этой точки зрения, особенно интересен младший школьный возраст. Поскольку именно в это время возможно наблюдать максимальное разнообразие выраженности особенностей тормозного контроля: часть детей обладают большей зрелостью мозга, тогда как процесс созревания у других, в силу генетических особенностей, условий жизни и воспитания, идет крайне медленно [2; 121]. Именно поэтому целью данной работы стало выявление особенностей тормозных процессов у детей младшего школьного возраста.

В рамках настоящей работы нами будут рассмотрены особенности тормозного контроля. Так, тормозный контроль включает в себя самоконтроль, заключающийся в подавлении определенного типа поведения, и интерференционный контроль, состоящий в обеспечении селективного внимания и когнитивного торможения [4; 64].

#### **Материалы и методы.**

В исследовании приняли участие учащиеся 1-х классов ГБОУ СОШ № 416 Петродворцового района Санкт-Петербурга, в количестве 54 человека, средний возраст  $7,9 \pm 0,3$  лет. Были использованы следующие методики: «Цветные прогрессивные матрицы Дж. Равена», тайм-тест (компьютерный вариант программы комплексной рефлексометрии), рефлексометрические измерения проводились и обрабатывались по методике РеБОС (автор Е. Г. Вергунов) в программной реализации И. С. Черникова (версия программы 2.1), компьютерный тест «Интерференция» (Разумникова О. М.) [6].

«Цветные прогрессивные матрицы Дж. Равена» – методика, предназначенная для оценки невербального интеллекта детей, направленная, главным образом на изучение наглядно-образного и словесно-логического мышления. Методика включает 3 серии (А, АВ и В), по 12 заданий. Максимальное количество баллов, которое можно набрать в данном варианте теста, равно 36.

В ходе проведения исследования по рефлексометрии (Тайм-тест), нами были оценены параметры простой и сложной сенсомоторных реакций с помощью методики РеБОС.

В нашем экспериментальном исследовании простая сенсомоторная реакция в первой (скоростной) серии – ответная (максимально быстрая) реакция на раздражитель, а именно круг любого цвета, заранее известным способом, нажатием клавиши «пробел» при каждом появлении стимула.

Сложная сенсомоторная реакция во второй (дифференцировочной) серии – это усложнение реакции, что согласно инструкции заключается в том, что испытуемый не должен реагировать нажатием клавиши на круги определённого цвета (красного цвета). Что позволяет определить способность выработки тормозной реакции, анализ тормозных процессов в центральной нервной системе [7].

Для выявления у детей объема рабочей памяти и интерференции, которая является в свою очередь психологическим механизмом тормозных процессов, нами был использован компьютерный тест «Интерференция». Испытуемым необходимо было выполнить задания, а именно при появлении на экране разных объектов, отмечать каждый раз тот объект, который не был отмечен ранее, в трех повторяющихся сериях. То есть испытуемый сталкивается с задачей, решение которой требует от него активации не только памяти, но и внимания. Интерференция в данном случае – есть различие между воспроизведением стимулов при первом предъявлении и при третьем.

#### **Результаты и их обсуждение.**

Мы получили достаточно большой разброс по результатам методики Дж. Равена у детей младшего школьного возраста с нормативным развитием (от 25% до 95%). Используя показатель процентильной частоты (р) можно выделить несколько уровней развития интеллекта. В нашем исследовании мы разделили детей условно на 3 группы: с уровнем развития интеллекта Выше среднего, со Средним (норма), Низким. В нашем исследовании доминирующим уровнем развития невербального интеллекта у детей младшего школьного возраста оказался средний уровень (54 %).

В ходе проведения исследования по рефлексометрии (Тайм-тест), нами были оценены параметры простой и сложной сенсомоторных реакций. При осуществлении качественного анализа простой и сложной сенсомоторных реакций было обнаружено следующее: два ребенка допустили в простой сенсомоторной реакции 31 фальстарт и 36 пропусков (пропущена практически половина стимулов), в сложной сенсомоторной реакции – 43 фальстарта и 28 пропусков, и 22 фальстарта и 26 пропусков – в простой, и 51 фальстарт и 36 пропусков в сложной, соответственно. Дети просто стучали по клавиатуре без учета появления стимулов. Один ребенок, напротив, выполнил задание на высоком уровне осознанности, при котором ребенок стремится выполнить задание наилучшим образом: в простой сенсомоторной реакции 5 фальстартов и 4 пропуска, а в сложной сенсомоторной реакции – 3 фальстарта и 5 пропусков из 64 стимулов. Мы предполагаем, что данные различия в реакции детей объясняются различным уровнем созревания регуляторных систем.

При математической обработке данных возникли основания полагать, что распределение в совокупности отличается от нормального, поэтому полагаться в такой ситуации на среднее и стандартное отклонение нельзя. Пользуясь критерием Кохрена, мы проверили данные на однородность дисперсий (разброс данных).

Вычислив расчетное значение критерия Кохрена, и сверив его с табличным значением, можно уверенно сказать, что поскольку табличное значение в показателях групп детей со средним и выше среднего уровнем развития интеллекта меньше расчетного, то гипотеза об однородности выборок не принимается. Это означает, что рассеяние зависит от разового выброса (увеличение количества пропусков) случайного характера, т.е. имеются грубые ошибки в результатах, связанные, например, с некачественным выполнением задания испытуемыми и пр. Оно также говорит нам о том, что среднее значение количества фальстартов обладает большой вариабельностью. Возможно, что некоторые дети в силу утомляемости «залипали» и ошибочно многократно нажимали на клавишу после подачи одного стимула. Группа детей с низким уровнем интеллекта дали более или менее однородные результаты. Все это потребовало отказа от изучения средних данных и определило использование в анализе корреляционных связей между разными переменными.

Таким образом, анализируя данные, стоит отметить, что результаты детей со средним и выше среднего уровнем развития интеллекта, характеризуются разнообразием входящих в группу детей, а также то, что величина изучаемых параметров обладает большой вариабельностью. Наши данные свидетельствуют о том, что детям младшего возраста свойственна отвлекаемость. Также им сложно выполнять задачи, связанные с торможением, т.к. для этого необходимо наличие зрелых лобных долей, которые только начинают свое созревание. Следовательно, данный процесс в этом возрасте еще не сформирован.

При анализе результатов компьютерного теста «Интерференция», были выявлены объем рабочей памяти и интерференция (различие между воспроизведением стимулов при первом предъявлении и при третьем). В таблице 1 показан анализ объема рабочей памяти у всех детей.

**Таблица 1.**

**Анализ объема памяти и интерференции у всех детей**

Интерференция	Объем памяти при предъявлении серии		
	1	2	3
3,3±10,9	14,6±9,4	10,6±7,4	11,3±7,3

Под рабочей памятью мы понимаем краткосрочное хранение и активную обработку информации. По словам Николаевой Е. И. интерференция - это психологический механизм тормозных процессов [7]. Распределение детей по группам перечисленных выше признаков представлено в таблице 2.

Анализ объема памяти и интерференции (число элементов)

Уровень развития интеллекта	Интерференция	Объем памяти при предъявлении серии		
		1	2	3
Выше среднего	9,5±1,8	22,6±4,5	13,8±7,2	13,1±6,3
Средний	4,8±3,3	13,4±9,6	9,8±8,6	8,6±6,3
Низкий	0,8±0,5	11±8,1	11,5±6,7	10,2±7,6

У детей с уровнем интеллекта выше среднего наблюдается наибольшая интерференция, что говорит о наличии большего тормозного контроля по сравнению с группой детей со средним и низким уровнем. Тормозный контроль, выполняя в данном тесте функции регуляции интерференции при «отборе» и воспроизведении стимула и формированию реакции, включается в процессы постановки цели, саморегуляции и координации мышления и действий [10; 143].

Также мы видим, что при всех трех предъявлениях, у детей с высоким уровнем сформированности ВКЗ объем рабочей памяти больше.

Используя график Boxplot, покажем полученную изменчивость по трем предъявлениям/сериям методики на рисунке 1.

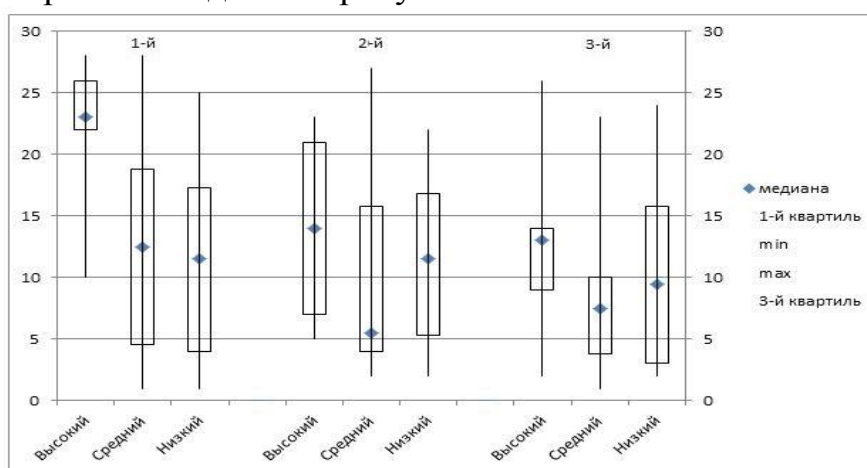


Рис 1. Сводный график по трем сериям методики «Интерференция»

На рисунке 1 отлично видно, что во время проведения эксперимента данные по детям с уровнем развития интеллекта выше среднего и средним в целом уменьшились, а данные среди детей с низким уровнем остались практически неизменными. Во всех группах детей наблюдается снижение процента воспроизведения от первой серии до последней, что свидетельствует об ослаблении процессов торможения и быстрой отвлекаемости, что в целом характерно для изучаемого возраста.

Ниже продемонстрируем влияние уровня развития интеллекта на зависимые переменные (таблица 3).

Таблица 3

**Влияние независимой переменной «уровень развития интеллекта»  
у детей младшего школьного возраста на переменные**

Зависимые переменные	R2	B	P
Интерференция	0,179	0,423	0,004
Число воспроизведенных картин при первом воспроизведении	0,251	0,501	0,001
Число пропусков в первой части сложной сенсомоторной реакции	0,166	-0,408	0,006

У детей с более высокими показателями интеллекта сильнее выражена интерференция, лучшее припоминание при первом воспроизведении, меньше пропусков сигналов в первой части сложной сенсомоторной реакции.

Таблица 4

**Влияние независимой переменной «интерференция»  
у детей младшего школьного возраста на переменные**

Зависимые переменные	R2	B	P
Число воспроизведенных картинок при первом воспроизведении	0,541	0,735	0,00
Число воспроизведенных картинок при третьем воспроизведении	0,215	-0,463	0,002
Число пропусков в первой части простой сенсомоторной реакции	0,142	-0,376	0,012

Интерференция вычисляется как разность между числом воспроизведенных объектов при первом предъявлении и при третьем, поэтому она зависит от этих параметров. Число пропусков в первой части простой сенсомоторной реакции демонстрирует, каким образом человек входит в выполнение работы. Именно поэтому эти параметры имеют связь (таблица 4). Они демонстрируют одновременно индивидуальный стиль начала работы. А потому, чем больше ошибок делает ребенок при начале выполнения простой сенсомоторной реакции, тем меньше стимулов он припоминает при первом предъявлении и больше при последнем, что и ведет к отрицательной корреляции между показателями. Медленное вхождение в работу и улучшение ее при повторении действий. Возможно, это характеристика детей данного возраста.

Таблица 5

**Влияние независимой переменной «Объем памяти при первом  
предъявлении картинок» у детей младшего школьного возраста на переменные**

Зависимые переменные	R2	B	P
Число пропусков в первой части простой сенсомоторной реакции	0,153	-0,391	0,009

Объем памяти при первом предъявлении связан с числом пропусков в первой части простой сенсомоторной реакции (таблица 5). Оба параметра зависят от уровня внимания. Который является общим компонентом каждого из них, что и объясняет связанность параметров.

Объем памяти при втором предъявлении не связан ни с одним из изученных параметров.

Таблица 6

**Влияние независимой переменной «Объем памяти при третьем предъявлении картинок» у детей младшего школьного возраста на переменные**

Зависимые переменные	R2	B	P
Число фальстартов во второй части сложной сенсомоторной реакции	0,110	-0,320	0,028

Объем памяти при третьем предъявлении связан с фальстартами в сложной сенсомоторной реакции (таблица 6). Можно предположить, что оба параметра обусловлены бдительностью и готовностью напряженно работать. Это, безусловно, связано с уровнем созревания префронтальных отделов мозга. Большая дисперсия при определении показателей свидетельствует о том, что дети находятся на разных ступенях созревания лобных долей.

**Вывод:**

1. В ходе проведения исследования по рефлексометрии было обнаружено, что изучаемые параметры обладают большой вариабельностью, что обусловлено разнообразием входящих в группу детей. Наши данные свидетельствуют о том, что детям младшего школьного возраста свойственна отвлекаемость. Также им сложно выполнять задачи, связанные с торможением, т.к. для этого необходимо наличие зрелых лобных долей, которые только начинают свое созревание. Следовательно, данный процесс в этом возрасте еще не сформирован.

2. У детей с более высокими показателями уровня развития интеллекта по тесту Дж. Равена сильнее выражена интерференция, что говорит о наличии большего тормозного контроля по сравнению с группой детей со средним и низким уровнем. Также, при всех трех предъявлениях, у детей с уровнем интеллекта выше среднего объем рабочей памяти больше.

3. Наблюдаемое снижение процента воспроизведения от первой до последней серии теста «Интерференция» во всех трех группах детей, свидетельствует об ослаблении процессов торможения, что в целом характерно для изучаемого возраста.

**Список литературы**

1. Каменская, В.Г. Психофизиология развития интеллекта: теоретическое и экспериментальное исследование: монография / В.Г. Каменская, Л.В. Томапов. – СПб.: Елец, 2007 – 216 с.

2. Николаева, Е.И. Сравнительный анализ представлений детей и их родителей об особенностях поощрения и наказания в семье / Е. И. Николаева // Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2006. – Т. 3. – № 2. – С. 118–125.

3. Николаева, Е.И. Сравнительный анализ интеллекта и креативности с параметрами простой и сложной сенсомоторных реакций у младших подростков / Е. И. Николаева, А. В. Новикова // Актуальные проблемы психологического знания, 2014. – №3(32). – С. 47–52.

4. Николаева, Е.И. Что такое «executive functions» и их развитие в онтогенезе / Е.И. Николаева, Е.Г. Вергунов // Теоретическая и экспериментальная психология, 2017. – №2. – С. 62-81.



5. Николаева, Е.И. Специфика сенсомоторной интеграции у дошкольников, посещающих и не посещающих дополнительные занятия / Е.И. Николаева, И.А. Фомина // Российский гуманитарный журнал, 2017. – №3. – С. 223 – 229.
6. Разумникова, О.М., Савиных М.А. Программный комплекс для определения характеристик систем зрительно-пространственной памяти: Авт. свид. 2016617675 от 12.07.2016.
7. Разумникова, О.М. Значение тормозного контроля в онтогенезе когнитивных функций. Role of inhibitory control in ontogenesis of cognitive functions [Электронный ресурс] / О. М. Разумникова, Е. И. Николаева // Когнитивные исследования на современном этапе (КИСЭ-2017): материалы Всерос. конф. – Казань, 2017 г. – Казань, 2017.
8. Семенова, О.А. Проблемы исследования функций программирования, регуляции и контроля психической деятельности человека / О. А. Семенова // Физиология человека. – 2005. – Том 31, №6. – С. 106-115
9. Banich, M.T. Executive Function: The search for an integrated account / M.T. Banich // Current Directions in Psychological Science. 2009. – № 18. – P.89–94.
10. Berry, T.R. Exercise identity and self-determination theory: Theoretical links and initial findings / T.R. Berry, Sh. Strachan // Psychology & Health Volume, 2010. – V. 25, Issue 6, Supplement 1. – P. 250.
11. Diamond, A. Executive functions / A. Diamond // Annual Review of Physiology. 2013. N64. P. 35–68. Liu Q., Zhu X., Ziegler A., Shi J. The effects of inhibitory control training for preschoolers on reasoning ability and neural activity // Scientific Reports, 2015. - № 5. – P. 1–10.
12. Swingler M.M. EEG power and coherence during preschoolers' performance of an executive function battery / M.M. Swingler, M.T. Willoughby, S.D. Calkins // Developmental Psychobiology, 2011. – № 53. – P. 771–784.

**УДК 159.9**

*С.А. Буркова,*  
кандидат психологических наук,  
доцент кафедры возрастной педагогики и психологии семьи  
(РГПУ им. А.И. Герцена, Россия, г. Санкт-Петербург)  
*burkovod@mail.ru*

## **ТОРМОЗНЫЙ КОНТРОЛЬ КАК ОСНОВА САМОКОНТРОЛЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ**

**Аннотация:** в статье описываются теоретические подходы к изучению тормозного контроля у детей старшего дошкольного возраста. Предпринята попытка описать особенности тормозных процессов у старших дошкольников с помощью экспериментального исследования с использованием Тайм-теста (компьютерного варианта авторской программы комплексной рефлексометрии); целью которого выступает выявление специфики сенсомоторной интегра-

ции. Сделано предположение, что самоконтроль, как способность ребенка блокировать не желаемые проявления поведения определенного типа и активизировать желаемые, в данном возрасте недостаточно сформирован, так как он является частью тормозного контроля, физиологическая основа которого еще не сформирована.

**Ключевые слова:** тормозный контроль, самоконтроль, исполнительные функции, старший дошкольный возраст.

*S.A. Burkova,  
Candidate of psychological sciences,  
associate Professor, Department of Age Pedagogy  
and Family Psychology (Russian State Pedagogical University  
A. I. Herzen, Russia, Saint-Petersburg)  
burkovod@mail.ru*

## **INHIBITORY CONTROL AS THE BASIS OF SELF-CONTROL AT SENIOR PRESCHOOLERS**

**Abstract:** this article describes theoretical approaches to the study of inhibitory control in children of preschool age. An attempt was made to describe the specifics of inhibitory processes in older preschoolers using an experimental study based on the Time Test (a computer version of the author's program of integrated reflexometry), the purpose of which is to identify the specifics of sensorimotor integration. The assumption is made that self-control, as the child's ability to block unwanted manifestations of a certain type of behavior and activate the desired ones, is not sufficiently formed at this age, since it is part of inhibitory control, the physiological basis of which has not yet been formed.

**Keywords:** inhibitory control, self-control, executive functions, preschool age.

Тормозный контроль отвечает за регуляцию поведения человека, обеспечивает селективное внимание и когнитивное торможение. Благодаря этому возможна постановка целей и задач, целенаправленное соблюдение выбранного поведения, подавляя при этом внутренние желания или соблазны извне [8]. Механизмы и морфологическая структура, заложенная в основу тормозного контроля, были описаны в работах А.Р. Лурия, И.П. Павлова, И.М. Сеченова, но на данный момент, нельзя сказать, что собрано достаточное количество экспериментальных данных для описания этого феномена.

Тормозный контроль включает в себя самоконтроль и интерференционный контроль. Интерференционный контроль обеспечивает селективное внимание, что позволяет фокусироваться на определенных вещах, за счет подавления внимания к другим внешним стимулам. Также он позволяет не только игнорировать и подавлять внешние стимулы, но и направлять усилия к другим стимулам, которые будут основываться на внутренних целях или намерениях [6].

Под самоконтролем понимается подавление поведения определённого типа, которое в настоящий момент утратило свою актуальность, а также активация нового, которое будет значимым для человека. Изучением этого вопроса занимались Богоявленский Д.Н., Гальперин П.Я., Давыдов В.В., Эльконин Д.Б., выделяя самоконтроль в качестве компонента учебной деятельности [14]. Безусловно, уровень развития самоконтроля важен при обучении в школе, от него будет зависеть общая успеваемость ребенка, адаптация. Однако во многих научных работах доказано, что созревание структур головного мозга, а, следовательно, и высших психических функций носит последовательный характер, созревание идет по траектории от задних отделов к передним, от левых к правым и от подкорковых к корковым отделам. Нейронный аппарат в лобных долях формируется гораздо дольше остальных, окончательное созревание достигает к 18-20 годам, поэтому можно утверждать, что функция самоконтроля у старших дошкольников появляется одной из последних. Важно изучить развитие и специфику тормозных процессов у детей дошкольного возраста, чтобы в дальнейшем построить грамотную формирующую работу [13].

Дошкольный возраст по Л.С. Выготскому имеет возрастные границы от 3-х до 7 лет [14]. В дошкольном детстве продолжается активное анатомическое и физиологическое развитие организма; это период интенсивного формирования психики, развития психофизиологических функций, а также становления и развития когнитивных функций. К концу дошкольного возраста морфологически и функционально мозг достаточно сформирован, однако, показатели еще далеки от взрослого человека. К этому периоду недостаточно развиты большие полушария головного мозга, в особенности лобные доли, которые отвечают за тормозные реакции; незрелость корковых структур обуславливает доминирование процесса возбуждения над торможением. Эти особенности находят отражение в поведении детей – это быстрая утомляемость и отвлекаемость, неспособность к длительному сосредоточению, повышенная эмоциональная возбудимость [3].

Изучение тормозных процессов старших дошкольников даст возможность понять, на какие аспекты необходимо обратить внимание при подготовке ребенка к школе, а также во время его дальнейшей адаптации к ней. Ведь тормозные процессы тесно связаны с устойчивостью внимания, которое необходимо ребенку при усвоении школьного материала, поэтому мы поставили целью исследования изучить специфику тормозного контроля у детей старшего дошкольного возраста.

Физиологической основой тормозного контроля выступают структуры, расположенные в префронтальной коре головного мозга (передняя часть лобных долей). К ним относятся: дорсальная префронтальная кора, передняя цингулярная кора и орбитофронтальная кора [9].

Префронтальная кора находится в лобной доле головного мозга и занимает практически большую часть полюса лобной доли. Префронтальная кора благодаря прочным афферентным связям с теменной, затылочной и височной ассоциативными областями, участвует в двигательных функциях. Благодаря тому, что в префронтальную кору «стекается» вся информация из этих областей,

можно сказать, что она вместе с другими отделами головного мозга участвует в формировании кратковременной рабочей памяти. Также, помимо управления движениями, области префронтальной коры причастны к планированию сложного когнитивного поведения, принятию решений, регулированию и фокусировки действий.

Цингулярная кора (поясная) – это кортикальная часть лимбической системы, проходящая вдоль боковых стенок борозды, разделяющей два полушария головного мозга. Поясная кора имеет афферентные и эфферентные связи с медиальной подушкой ядра таламуса, благодаря чему информация об окружающих стимулах поступает из поясной коры и обратно. Помимо формирования поведенческих реакций, она отвечает за тормозный контроль, подавляя нежелательные реакции. Цингулярная кора получает информацию от латеральных базальных ядер миндалины, первичной моторной коры, дорсального стриатума благодаря своим обильным связям [7].

Орбитофронтальная кора принимает участие в принятии решений, играет ключевую роль в контроле импульсивного поведения, а также включена в оценку значимости подкрепляющего поведения стимула. Клинически доказано, что нарушение нейронных связей в орбитофронтальной коре приводит к когнитивным, поведенческим и эмоциональным расстройствам. Гиперкинетические расстройства (по МКБ-10) F90.0 – нарушение активности и внимания, F90.1 – гиперкинетическое расстройство поведения, также могут быть сопряжены с дисфункцией орбитофронтальной коры.

Изучениями тормозных процессов занимались И.П. Павлов, рассматривавший тормозные процессы через призму условно-рефлекторной деятельности, также И.М. Сеченов, открывший «центральное торможение». Тормозный контроль и его физиологическую основу описывал в своих работах А.Р. Лурия [5], который выделил ряд функциональных блоков мозга, третий из которых отвечает за программирование, регуляцию и контроль над протеканием психической деятельности. Морфологической основой III блока служит конвексигентальная кора лобных долей, которая, в свою очередь включает в себя моторные, премоторные и префронтальные отделы. Благодаря исследованиям в этой области были открыты специальные тормозные клетки спинного мозга (клетки Реншоу), которые тормозят активность мотонейронов. Поэтому, можно сказать, что процесс торможения строится на процессе возбуждения, с помощью чего подавляется предыдущая активность [4].

Методами оценки тормозного контроля выступают задачи на отставленное вознаграждение. Такие задачи были представлены У. Мишелем, он предлагал детям зефир, его можно было съесть сразу, или, по прошествии времени, получить в два раза больше. Это исследование носило длительный характер, которое показало, что существует связь между тормозным контролем и дальнейшими успехами ребенка в работе и жизни. Также, для оценки тормозных процессов используют задачи go/go, go/no-go и stop-signal. В этих задачах испытуемый должен реагировать или нет на предъявляемые стимулы, что позволяет оценить простую и сложную сенсомоторную интеграцию [6].

В нашем исследовании для выявления особенностей тормозного контроля у детей старшего дошкольного возраста был использован Тайм-тест (компьютерный вариант авторской программы комплексной рефлексометрии), целью которого выступает выявление специфики сенсомоторной интеграции [4].

Методика состоит из двух серий и предполагает оценку простой и сложной сенсомоторной реакций. Простая сенсомоторная реакция оценивается в первой части, где ребенку дается задание максимально быстро дать ответную реакцию на стимул (нажать клавишу «пробел» при появлении круга любого цвета). Сложная сенсомоторная реакция оценивается во второй серии, где происходит усложнение реакции. Во второй серии ребенку дается инструкция не реагировать на стимул красного цвета (не нажимать клавишу «пробел»), при сохранной ответной реакции на остальные стимулы. Это позволяет определить способность выработки тормозной реакции, анализ тормозных процессов в центральной нервной системе. Тормозные реакции, зависят от высокой пластичности нейрональных систем и находятся в основе психофизиологических механизмов волевого, произвольного реагирования.

Было проведено пилотное исследование, в котором приняли участие 34 ребенка старшего дошкольного возраста, посещающих дошкольное учреждение, средний возраст которых составляет 6,9 лет.

Анализ данных, полученных в ходе экспериментального исследования при проведении рефлексометрии (Тайм-тест) позволил разделить детей на несколько групп, с высокой и низкой степенью выраженности тормозного контроля (рисунок 1). Дифференциация детей по уровням проводилась благодаря полученным данным при выполнении 2-й серии теста, где дети должны были игнорировать красный стимул. Дети с высоким уровнем тормозного контроля во второй серии теста практически не реагировали на красный стимул (допущено 7 ошибок), а дети с низким – наоборот (от 8 до 17 ошибок за тест).

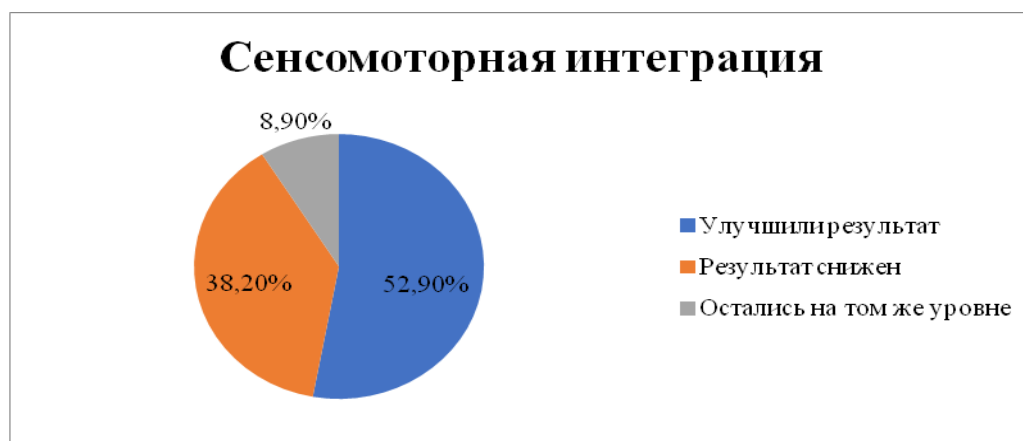


**Рис. 1 Сенсомоторная интеграция**

На рисунке 1 отчётливо видно, что преобладающее большинство старших дошкольников имеет низкий уровень развития тормозных процессов. Таким детям сложно выполнять задачи, связанные с торможением, так как необходимым условием для этого, является наличие зрелых лобных долей головного мозга, которые только начинают свое созревание. Поэтому, данный процесс в этом возрасте еще не сформирован.

В каждой серии проводимого теста имеется несколько частей, где вторая всегда идентична первой. Если ребенок выполняет вторую часть лучше первой, это значит, что он понял закономерность, если же нет, то можно говорить о том, что ребенок быстро утомляется или вовсе не включается в работу.

По полученным данным, среди исследуемых детей старшего дошкольного возраста, большинство детей включается в работу, понимают закономерность и с меньшим усилием выполняют задания второй серии. При этом часть детей (8,9%) выполняют задания второй серии на том же уровне, что можно объяснить утомляемостью (Рисунок 2). Также есть достаточно большая группа детей, которые выполняют вторую серию заданий хуже, что говорит о том, что они не включились в работу и не поняли предложенных закономерностей. При этом важно отметить, что эти дети обучаемы, при грамотном построении формирующей работы большинство из них способно уловить суть задания и в дальнейшем выполнять задания с лучшим результатом.



**Рис. 2. Сенсомоторная интеграция**

Анализируя полученные данные, можно утверждать, что в старшем дошкольном возрасте функции тормозного контроля и самоконтроля недостаточно развиты, в силу психофизиологических характеристик данного возраста. Незрелость префронтальной коры обуславливает низкий уровень развития тормозных процессов, поэтому процесс возбуждения преобладает над торможением. Таким детям сложно противостоять своим импульсивным действиям, концентрировать внимание на поставленной задаче. В ходе исследования удалось выявить, что большинство детей включается в работу, понимают закономерность и с меньшим усилием выполняют задания. При этом часть детей выполняют задания на том же уровне, что можно объяснить утомляемостью. Также есть достаточно большая группа детей, которые выполняют серию заданий ху-

же, что говорит о том, что они не включились в работу и не поняли предложенных закономерностей. Важно помнить, что при грамотном построении формирующей работы, большинство детей дошкольного возраста способны выполнять задания на тормозный контроль гораздо лучше, удерживать свое внимание на заданиях, а также будет повышаться уровень самоконтроля.

### Список литературы

1. Berry, T.R., Strachan Sh. Exercise identity and self-determination theory: Theoretical links and initial findings // *Psychology & Health Volume*. 2010. V. 25, Issue 6, Supplement 1. P. 250.
2. Вергунов, Е.Г. Оценка психофизиологической стоимости креативности в междисциплинарных исследованиях / Е.Г. Вергунов, Е.И. Николаева // *Вестник психофизиологии*. – 2014. – № 1. – С. 74-82.
3. Дубровина И.В. Рабочая книга школьного психолога / И.В. Дубровина, М. К. Акимова, Е. М. Борисова и др.; Под ред. И. В. Дубровиной. – М.: Просвещение, 1991. – 303 с: ил. – (Психол. наука-школе).
4. Каменская, В.Г. Психофизиология развития интеллекта: теоретическое и экспериментальное исследование / В.Г. Каменская, Л.В. Томанов. – СПб.; Елец, 2007.
5. Лурия, А.Р. Очерки психофизиологии письма / А.Р. Лурия / Письмо и речь: Нейролингвистические исследования. – М.: ИЦ «Академия», 2002. – С. 10-77.
6. Николаева, Е.И. Что такое «EXECUTIVE FUNCTIONS» и их развитие в онтогенезе / Е.И. Николаева, Е.Г. Вергунов // *Теоретическая и экспериментальная психология*. – Т. 10. – № 2.
7. Николаева, Е. И. Сравнительный анализ интеллекта и креативности с параметрами простой и сложной сенсомоторных реакций у младших подростков / Е.И. Николаева, А.В. Новикова // *Актуальные проблемы психологического знания*. – 2014. – №3(32). – С. 47
8. Николаева, Е.И. Специфика сенсомоторной интеграции у дошкольников, посещающих и не посещающих дополнительные занятия / Е.И. Николаева, И.А. Фомина // *Российский гуманитарный журнал*. – 2017. – № 3.
9. Разумникова, О.М. Значение тормозного контроля в онтогенезе когнитивных функций. Role of inhibitory control in ontogenesis of cognitive functions [Электронный ресурс] / О.М. Разумникова, Е.И. Николаева // *Когнитивные исследования на современном этапе (КИСЭ-2017): материалы Всерос. конф.* (Казань, 2017). – Казань, 2017.
10. Семенова, О.А. Формирование произвольной регуляции деятельности и ее мозговых механизмов в онтогенезе / О.А. Семенова // *Физиология человека*. 2007 Т. 33 № 3 С. 115–127.
11. Сиротюк, А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения / А.Л. Сиротюк. – М.: ТЦ Сфера, 2003.
12. Тайм-тест (компьютерный вариант авторской программы комплексной рефлексометрии).

13. Широкова, И.В. Особенности тормозного контроля у детей младшего школьного возраста с различным уровнем сформированности внутренней картины здоровья / И.В. Широкова, С.А. Буркова // Вестник Психофизиологии. – 2018. – № 4.

14. Эльконин, Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д.Б. Эльконин // Избранные психологические труды. – М., 1989.



### РАЗДЕЛ 3. ЗАЩИТА ДЕТСТВА: СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

УДК 37.013

*И.Ф. Плетенева,  
доктор педагогических наук, профессор  
(ЕГУ им. И.А.Бунина, Россия, г. Елец)  
pleteneva.if@mail.ru*

#### ПРИНЦИП СИСТЕМНОСТИ В ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ЗАЩИТЫ ДЕТСТВА

**Аннотация:** в статье представлены взгляды отечественных и зарубежных ученых на проблему защиты детства. Освещены аспекты самосохраняемого поведения, включающего знания о человеке, его природе, о здоровье, представление о собственном состоянии здоровья, желание овладеть самосохраняемым поведением, включение силы воли. Выстроена совокупность концептуальных положений и выводов, позволяющая в дальнейшем сформировать основы решения научно-практической проблемы формирования у детей самосохраняемого поведения.

**Ключевые слова:** самосохраняемое поведение, организация, процесс, детство, защита детства, принципы, социальные сети.

#### THE PRINCIPLE OF SYSTEMACITY IN THE ORGANIZATION OF PROCESS OF PROTECTION CHILDHOOD

*I.F. Pleteneva  
Doctor of Pedagogic Sciences, Professor  
(Bunin Yelets State University, Russia, Yelets)  
pleteneva.if@mail.ru*

**Аннотация:** the article presents the views of domestic and foreign scientists on the problem of protecting childhood. The aspects of self-preserving behavior, including knowledge about a person, his nature, health, the idea of the social state of health, the desire to master self-preserving behavior, and the inclusion of will power, are highlighted. A set of conceptual provisions and conclusions has been built that allows us to further form the basis for solving the scientific and practical problem of the formation of self-preserving behavior of children.

**Ключевые слова:** self-preserving behavior, organization, process, childhood, childhood protection, principles, social networks.

В системе проблем защиты детства высвечиваются, те, которые требуют незамедлительных исследований и формулирования серьезных, глубоких выводов о путях их устранения. Особое место в ряду актуальных и нерешенных проблем занимает процесс воспитания у подрастающего поколения самосохраняемого поведения. Как свидетельствуют материалы исследования ученых Балтийского федерального университета им. И. Канта, проведенного в различных регионах России, у подавляющего числа респондентов отмечен низкий и средний уровень сформированности самосохраняемого поведения в разных сферах жизнедеятельности [6; 168].

Исследователи обращаются к изучению причин отсутствия у молодежи потребности в самосохраняемом поведении. Так, отмечается, как одна из причин – идеологический и экзистенциальный вакуум, ощущение собственной ненужности обществу, что подталкивает подростков и юношество к проявлению негативизма, нежелания владеть умениями самосохраняемого поведения [2; 4].

Причину негативного отношения молодежи к самосохраняемому поведению авторы видят во влиянии на молодежь социальных сетей. Это влияние соотносят с потерей детьми потребности в живом общении, с опасностью вовлечения ребенка в группы по выполнению противоправных действий и т.п. [9; 3].

В то же время, есть мнение о позитивной роли социальных сетей в формировании установки на здоровый образ жизни. Обращается внимание на педагогический потенциал социальных сетей в формировании позитивных мотивов и способов ведения здорового образа жизни и в формировании у детей самосохраняемого поведения. Позитивизм в отношении социальных сетей видится в следующем: в возможности получения информации о необходимости самосохраняемого поведения; в воспитании у детей при контактах с социальными сетями таких качеств, как: сопричастность, самоидентификация, социальное отождествление, социальное принятие и др. Видят необходимость обращения к помощи социальных сетей в воспитательной работе с детьми педагоги. Они отмечают, что ещё никогда не имели столь мощного средства воспитания как потенциал социальных сетей в оказании социальной поддержки, осуществлении социальной защиты личности в современных нестабильных социально-экономических условиях [14; 42].

Ряд исследований посвящен изучению роли семьи в воспитании у детей самосохраняемого поведения. Как отмечается в некоторых трудах, доверие и страх, уверенность и робость, спокойствие и тревога, сердечность и теплота в общении в противоположность отчуждению и холодности – все эти качества приобретаются ребенком в семье. Отсюда, важно обратить внимание на педагогическую грамотность родителей в воспитании детей и формировать у них умения самосохраняемого поведения [12]. Достаточно большое количество работ раскрывают пути формирования самосохраняемого поведения у младших школьников в процессе определенных видов деятельности: в учебно-воспитательной [4]; во внеурочной и др. [5].

Предлагается включать в содержание подготовки будущих педагогов знания о путях воспитания у детей самосохраняемого поведения (Э.М.Киселева, Р.И.Попова, Н.В. Савицкая и др.). При этом обращается внима-

ние на необходимость для самих студентов демонстрировать сформированность умений заботиться о сохранности собственного здоровья и жизни (Н.Д. Никандров, Т.Н. Шушунова и др.).

Интересный материал, посвященный анализу состояния самосохраняемого поведения школьников в США, приведены Г. А. Мехович. Ею выяснено, что большую часть поведенческих реакций, касающихся будущей здоровой жизни человека, обуславливают следующие биологические факторы [7; 16]: генотипическая предрасположенность к здоровому образу жизни и долголетию; наличие в семье нескольких детей; смерть взрослых родителей и родственников.

Кроме того, как американские, так и отечественные исследования выявили следующие немаловажные факторы, определяющие потребность в самосохраняемом поведении: порядок рождения ребенка (очередность); возраст родителей при рождении ребенка; черты личности родителя; статус /уровень образования родителей [7; 16].

Как показывает обзор источников по проблемам самосохраняемого поведения, авторы в основном сосредоточили внимание на анализе отдельных путей формирования самосохраняемого поведения. В работах названных исследователей отсутствует системный подход в решении столь важной проблемы. Как результат, официальная статистика свидетельствует о весьма неблагоприятной ситуации в вопросах защиты детей. По данным Федеральной службы государственной статистики в Российской Федерации 1 млн. 600 тыс. детей, или 4,5% всего детского населения, нуждаются в помощи и поддержке в организации их жизни. (Федеральная целевая программа развития образования на 2016-2020 гг.). В среде данной категории детей обнаруживается несоответствие жизненных целей и ценностей государственным запросам, что выражается в отсутствии неготовности к восприятию мировоззренческих задач на обеспечение самосохраняемого поведения, несформированности позитивных установок и потребности в сохранении здоровья и устранении опасности для собственной жизни (Государственная программа развития воспитания граждан РФ на 2016-2020 гг.). Как результат отсутствия установки на самосохраняемое поведение, растет число тех, у кого наблюдается несформированность твердых убеждений в осознанном подходе к сложным жизненным задачам. Ситуация осложняется еще и тем, что ни у общества в целом, ни у институтов воспитания нет однозначного представления о социальном идеале, о должном поведении молодых людей, живущих в условиях рыночного общества и демократизации, что способствует проявлению негативизма в среде молодежи к самосохраняемому поведению.

Обнаружив имеющийся пробел в современных исследованиях, мы сформулировали цель данной статьи – показать роль принципа системности, как эффективного средства формирования у детей самосохраняемого поведения.

В работе самосохраняемое поведение определяется как система действий и отношений, направленная на устранение опасности для здоровья, на умение изменить или избежать ситуацию, представляющую опасность для жизни. Основными компонентами феномена самосохраняемого поведения рассматриваются такие, как: информационный – знания о человеке, представление о здоровье и возможных рисках для здоровья и жизни; познавательным – умение ана-

лизировать собственное состояние здоровья, стремление познать пути сохранения здоровья и жизни; волевой – стремление прилагать усилия, иметь силу воли для реализации самосохранительного поведения. Названные компоненты выступают критериями сформированности самосохраняемого поведения.

Изучение у младших школьников знаний, представлений и умений самосохраняемого поведения осуществлялось с помощью анкетирования, бесед с детьми, родителями и педагогами. Охвачено исследованием 20 младших школьников, 20 – одного из их родителей, и 9 педагогов. Диагностирующий эксперимент проведен в СШ № 21 г. Липецка.

В процессе работы с младшими школьниками было установлено: знания о человеке, представление о здоровье и возможных рисках для здоровья и жизни, представление о самосохраняемом поведении имеют 5 детей (25%); владение познавательными умениями не отмечено ни у одного ученика – 0%; понятие о волевом усилии при реализации самосохраняемого поведения не отметил ни один младший школьник – 0%.

Работа, осуществленная с родителями, позволила получить следующие материалы. На вопрос: «Владеет ваш ребенок представлением о самосохраняемом поведении, умениями самосохраняемого поведения» родители ответили – «Не владеет» – 100%. Педагоги ответили менее категорично на поставленный вопрос. Им отмечен факт информированности детей о необходимости заботиться о здоровье, но приемами безопасности для жизни они не владеют.

Диагностический эксперимент показал слабую подготовку, как педагогов, так и родителей к формированию у детей умений самосохраняемого поведения. Практика свидетельствует о грозном положении в готовности детей к самосохраняемому поведению. И здесь требуется системная работа по подготовке детей к проявлению заботы и внимания к собственному здоровью и к своей жизни.

Работа по формированию самосохраняемого поведения детей должна быть направлена на формирование: потребности в самосохранении здоровья и жизни; установки на самосохраняемое поведение; мотивов овладения умениями самосохраняемого поведения; умений принимать решение в ситуации, требующей самосохраняемого поведения; умений реализации определенных действий по самосохраняемому поведению.

Решение выдвинутых задач возможно при условии создания системы работы. Она должна включать:

- 1) подготовку будущего педагога к работе с родителями и детьми по формированию у последних самосохраняемого поведения. Весьма благодатным путем подготовки студентов к работе с родителями и детьми выступает дисциплина «Методология и методика научного исследования». Данная дисциплина предполагает обогащение студентов умениями использования системы методов и форм изучения педагогических явлений и фактов. На конкретных примерах есть возможность вооружить студентов практическими умениями работы с родителями и детьми по формированию самосохраняемого поведения;

- 2) деятельность педагога по обучению родителей и детей самосохраняемому поведению (использование родителями различных средств коммуника-

ции, наблюдение за детьми, консультации по выбору тем и предмета беседы с детьми);

3) деятельность родителей по формированию у детей самосохраняемого поведения (изучение источников о сущности самосохраняемого поведения, обращение к социальным сетям с целью изучения и анализа примеров самосохраняемого поведения детей, проведение бесед с детьми);

4) деятельность детей по пропаганде самосохраняемого поведения, изучению отношения одноклассников к самосохраняемому поведению. Учащиеся оказывают помощь педагогу в изучении отношения детей к самосохраняемому поведению. В играх, беседах выявляют тех, кто проявляет активное отношение, нейтральное или негативное к самосохраняемому поведению. Дети должны активно включаться в работу с педагогом: знать одноклассников, насколько каждый из них владеет умениями самосохраняемого поведения.

Эффективность решения поставленных задач формирования у младших школьников самосохраняемого поведения была достигнута благодаря реализации принципа системности. Принцип системности в работе по формированию самосохраняемого поведения детей предполагает систему взаимодействия: будущей педагог, педагог, родители, дети. Эта система обладает признаками преемственности, последовательности, посильности, учета особенностей каждой категории субъектов, задействованных в ней. Данная система позволяет смягчить неблагоприятное воздействие на социальное, психологическое и физическое здоровье ребенка, снять отрицательный эмоциональный фон развития.

Полученные ребенком знания, умения, навыки транслируются в активное участие в разнообразных видах деятельности и формируют потребность к самосохраняемому поведению.

В СШ № 21 г. Липецка была реализована программа по обучению родителей работе с детьми, были подключены дети к оказанию помощи педагогу в выявлении особенностей проявления у школьников того или иного отношения к самосохраняемому поведению. После двух лет работы наблюдалась положительная динамика среди родителей по владению ими знаниями самохраняемого поведения детей и у детей по работе с одноклассниками. Наблюдения показали: повысился уровень педагогической образованности родителей; дети стали проявлять больше внимания одноклассникам: наблюдать, изучать и анализировать их действия и поступки.

Отсюда можно сделать вывод о том, что процесс формирования у младших школьников самосохраняемого поведения является важной составляющей целостного развития личности. Самосохраняемое поведение ребенка – это не только решение серьезной самостоятельной задачи, но и средство всестороннего его развития.

Подведем итог сказанному.

Самосохраняемое поведение характеризуется многими аспектами, во-первых, это знания о человеке, его природе, о здоровье, во-вторых, это представление о собственном состоянии здоровья, желание овладеть самосохраняемым поведением, в-третьих, включение силы воли. Упрощенный подход к решению проблемы формирования у младших школьников самосохраняемого по-

ведения недопустим. На современном этапе решение проблемы самосохраняемого поведения обуславливает необходимость создания системы, призванной сформировать нравственно и физически здоровое счастливое поколение.

Выстроенная в данном исследовании совокупность концептуальных положений и выводов служит основой дальнейшего решения научно-практической проблемы формирования у детей самосохраняемого поведения, в обучении детей умениям устранять ситуации, угрожающие их здоровью и жизни.

### Список литературы

1. Есипова, А.А. Основные структурные компоненты культуры безопасности жизнедеятельности / А.А.Есипова // Молодой ученый, 2014. – №18-1. – С.36-38.

2. Кашуркина, С.С. Самосохранительное поведение детей и молодежи в современном российском обществе / С.С.Кашуркина. – Казань, 2016. – 189 с.

3. Киселева, Э.М. Готовность бакалавров к внеурочной деятельности по обеспечению безопасного образа жизни школьника как требование новых образовательных стандартов / Э. М. Киселева // Мир науки, культуры, образования. – 2016. – № 2 (57). – С.42-45.

4. Коршунов, С.А. Формирование безопасного поведения у младших школьников в процессе учебно-воспитательной работы / С.А.Коршунов. – Оренбург, 2018. –195 с.

5. Купецкова, В.Ф. Формирование навыков безопасного поведения младших школьников в процессе внеурочной работы в общеобразовательном учреждении / В.Ф. Купецкова. – Пенза, 2012. – 195 с.

6. Мехович, Г.А. Самосохранительное поведение детей 3-5 лет в условиях семейного воспитания / Г.А.Мехович // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2013. – Вып. 5. – С. 168-171.

7. Мехович, Г. А. Сравнительный анализ факторов самосохранительного поведения детей в условиях семейного воспитания: американский и отечественный опыт / Г.А.Мехович // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2018. Вып. 8. С. 111-115.

8. Никандров, Н.Д. Воспитание и социализация в современной России: риски и возможности / Н. Д. Никандров // Национальная безопасность, 2017. – № 2. – С. 14 - 18.

9. Орешкина, Т.А. Соцсеть для подростка – это мир без родителей / Т.А.Орешкина // Правда. – 2016.

10. Попова, Р.И. Методическая подготовка магистров педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности к организации внеклассной работы с учащимися / Р.И.Попова / Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 5. – С. 63-66.

11. Савицкая, Н.В. Воспитание культуры безопасной жизнедеятельности в социально-педагогическом процессе / Н.В. Савицкая // Педагогическое образование в России. – 2011. – №3. – С. 244-247.

12. Сидорова, О.А. Воспитание самосохранения у детей / О.А.Сидорова /<http://oksidorova.ru/vospitanie-samosohraneniya>

13. Шушунова, Т.Н. Самосохранительное поведение студенческой молодежи: социологический анализ / Т.Н.Шушунова. – Минск: «Право и экономика», 2010, № 4. – С. 25-32.

14. Щелина, Т. Т. Использование возможностей социальных сетей в формировании установки на ведение здорового образа жизни / Т.Т.Щелина // Молодой ученый. – 2015. – №23.2. – С. 41-43.

**УДК 316.334.3**

*И.А. Зайцева,  
кандидат политических наук,  
доцент кафедры философии, социальных наук и журналистики  
(ЕГУ им. И.А. Бунина, Россия, г. Елец)  
zaitsevairin@mail.ru*

### **ФОРМЫ И ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, ОСТАВШИМИСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ (НА ПРИМЕРЕ ЛИПЕЦКОЙ ОБЛАСТИ)**

**Аннотация:** в статье проведен анализ российской социальной политики, направленной на решение актуальных проблем детей-сирот. Рассмотрены теоретические аспекты и вопросы практической реализации системы социальной защиты детей – сирот в России.

**Ключевые слова:** социальная политика, дети-сироты, социальные услуги социальная защита.

*I.A.Zaitseva,  
PhD of Political Science,  
Associate Professor of Philosophy, social sciences and journalisms,  
(Bunin Yelets State University, Russia, Yelets)  
zaitsevairin@mail.ru*

### **FORMS AND TECHNOLOGIES OF SOCIAL WORK WITH CHILDREN REMAINING WITHOUT CARE OF PARENTS, ON THE EXAMPLE OF LIPETSK REGION**

**Abstract:** the authors of the article analyze the Russian social policy aimed at solving urgent problems of the child-orphan. In the article the theoretical aspects and questions of practical realization of the system of conceding the services to the child-orphan in Russia are dealt with.

**Keywords:** social politics, child-orphan, social services, social defense.

На 01 января 2018 года численность детей и подростков в возрасте до 18 лет, постоянно проживающих на территории Липецкой области, составила 216 622 чел. По сравнению с началом 2016 года численность детей увеличилась на 5,36 тыс. человек (2,5 %). Доля детского населения в общей численности насе-

ления в 2018 г. составила 18,8 % (2017 г. – 18,6 %; 2016 г. – 18,3 %) [1; 9]. По состоянию на 31 декабря 2018 года на территории области проживало 3242 детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (2017 г. – 3 360 детей; 2016 г. – 3 560 детей), что составило 1,48 % от общей численности детского населения (2017 г. – 1,55 %; 2016 г. – 1,68 %). Количество детей-сирот, воспитывающихся в семьях, составляет 91,3 % (2017 г. – 90,8 %; 2016 г. – 89,7 %). Продолжает уменьшаться количество выявленных детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (2018 г. – 259 чел.; 2017 г. – 277 чел.; 2016 г. – 302 чел.). Лишение родительских прав, ограничение в родительских правах и смерть родителей остаются основными причинами сиротства [1; 121].

В Липецкой области последовательно решаются вопросы повышения качества жизни детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. В соответствии с региональной дорожной картой «Обеспечение семейного устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в Липецкой области на 2014 – 2018 годы» проводились мероприятия, направленные на: сокращение численности вновь выявляемых детей-сирот, а также детей-сирот, находящихся под надзором в организациях для данной категории детей; совершенствование порядка устройства детей-сирот на воспитание в семьи, защиты прав детей, находящихся на воспитании как биологическими, так и замещающими родителями, совершенствование деятельности органов опеки и попечительства.

Органами опеки и попечительства предпринимаются меры к устройству детей-сирот в замещающие семьи. На конец 2018 г. усыновлены, переданы под опеку и попечительство, в приемные семьи, возвращены родителям 241 детей (93,1 %) из числа выявленных (2017 г. – 92,8 %; 2016 г. – 97,4 %). В 2018 году в 523 приемных семьях (2017 г. – 543 семьи; 2016 г. – 552 семьи) воспитывалось 869 детей (2017 г. – 888 детей; 2016 г. – 912 детей) [1; 22].

По состоянию на 31 декабря 2018 года осуществляют деятельность 523 приемных и 1160 опекунских семей (в них воспитывалось 869 приемных и 1447 опекунских детей). 589 усыновленных и удочеренных детей состояло в 2018 г. на учете в органах опеки.

ФЗ от 21.12.1996 № 159-ФЗ «О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» определяет принципы, содержание и меры социальной поддержки данной категории лиц.

Постоянно совершенствуются подходы к психолого-педагогической и правовой подготовке кандидатов в приемные родители, в том числе с учетом подготовки родителей, готовых взять на себя ответственность за воспитание детей-инвалидов, детей подросткового возраста, имеющих братьев и сестер. Работает Школа приемных родителей для граждан, желающих принять на воспитание в свою семью ребенка, оставшегося без попечения родителей. Там проводятся занятия по правовым, медицинским, педагогическим и психологическим вопросам проводились опытными специалистами. Слушатели Школы посещают лекции, семинары, психологические тренинги, готовили и защищали рефераты по различным темам обучения. Основная цель деятельности – по-



мощь замещающим семьям в создании условий для полноценного развития и социализации приемного ребенка. Сопровождение семей осуществляется на основании обращений замещающих родителей (опекунов, попечителей, приемных родителей, усыновителей) или направлений органов опеки и попечительства. Непосредственная помощь членам замещающих семей включает в себя такие направления работы как диагностика, коррекционно-развивающие занятия и консультирование. Проводится работа по совершенствованию системы постинтернатного сопровождения выпускников организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

На 31.12.18 на учете в РБД состояло 84 семьи кандидатов в усыновители и 14 кандидатов в опекуны (попечители).

В области по состоянию на 31.12.18 г. функционировало 9 организаций для детей-сирот, оказывающих медицинские, социальные и образовательные услуги. В учреждениях получили медицинские, социальные, образовательные услуги 1170 воспитанников (2017 г. – 1 169 чел.; 2016 г. – 1 140 чел.), из которых 242 ребенка относятся к категории детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, подлежащих устройству в семьи (2017 г. – 261 чел.; 2016 г. – 292 чел.). В Центрах помощи детям проживание воспитанников организовано по квартирному типу. В группе проживают не более 8 детей разного возраста, создаются условия пребывания, которые приближены к семейным.

Деятельность по постинтернатному сопровождению выпускников осуществляется на базе трех Центров помощи детям, оставшимся без попечения родителей, и содействия их семейному устройству, и Центра «Семья». Целью работы служб постинтернатного сопровождения является оказание консультативной, психологической, педагогической, юридической, социальной и иной помощи лицам из числа детей, завершивших пребывание в организации.

В 2018 г. проведен комплекс мероприятий, направленных на распространение лучшего опыта в сфере защиты прав детей. В рамках сотрудничества с СОНКО «Дети Наши» в Липецкой области была продолжена реализация проекта «Путеводитель по самостоятельной жизни». В рамках реализации проекта были применены современные технологии – электронное приложение «Гид по жизни», предоставленное Благотворительным фондом «Дети Наши».

В регионе продолжает работу Клуб выпускников для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, «Мы вместе!». Основное направление деятельности Клуба – содействие в создании условий для развития личностного потенциала выпускников через организацию их свободного времени и досуга. К работе Клуба привлечены социальные партнеры (филиал ГБУК «Липецкая областная универсальная научная библиотека» (отдел литературы на иностранном языке), «Студия Сергея Авилова», ОАУ «Областной Центр событийного туризма», ОБУК «Липецкая областная юношеская библиотека», ОБУК «Липецкая областная детская библиотека»). Занятия проводятся на базе Центра и профессиональных образовательных организаций г. Липецка и области. [3]

Осуществляются выезды в детские оздоровительные лагеря (ДОЛ «Ёлочка», ООЛ «Олимп» и ООК «Звёздный») Липецкой области, где со всеми отдохнувшими выпускниками организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без

попечения родителей, проводятся занятия на снятие трудностей в социальной адаптации.

На базе Центра поддержки одаренных детей «Стратегия» проведено региональное мероприятие «Социальный экзамен».

В Липецкой области активно работает с сиротами Центр «Семья». Продолжил реализацию основных направлений своей деятельности. Только в 2017 г. специалисты Центра приняли 8960 человек: 4246 детей, 3272 родителя, 1442 специалиста. Проводится диагностическая, коррекционная, консультативная работа. Работает Школа приемных родителей для граждан, желающих принять на воспитание в свою семью ребенка, оставшегося без попечения родителей. Там проводятся занятия по правовым, медицинским, педагогическим и психологическим вопросам проводились опытными специалистами. Слушатели Школы посещают лекции, семинары, психологические тренинги, готовили и защищали рефераты по различным темам обучения. Основная цель деятельности – помощь замещающим семьям в создании условий для полноценного развития и социализации приемного ребенка. Сопровождение семей осуществляется на основании обращений замещающих родителей (опекунов, попечителей, приемных родителей, усыновителей) или направлений органов опеки и попечительства. Непосредственная помощь членам замещающих семей включает в себя такие направления работы как диагностика, коррекционно-развивающие занятия и консультирование. Проводится работа по совершенствованию системы постинтернатного сопровождения выпускников организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Для благополучной социальной адаптации с детьми-сиротами специалисты осуществляют следующую работу: проект «Путеводитель по самостоятельной жизни»; реализация программ «Формирование семейных установок выпускников из организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей»; реализация мероприятий индивидуальных планов сопровождения выпускников, обучающихся в профессиональных образовательных организациях; выездные встречи и консультации на базе профессиональных образовательных организаций; социальная адаптация детей-сирот в летний период времени на базе детских оздоровительных лагерей Липецкой области.

Для благополучной социальной адаптации с детьми-сиротами специалисты осуществляют следующую работу: реализация мероприятий индивидуальных планов сопровождения выпускников, обучающихся в профессиональных образовательных организациях; выездные встречи и консультации на базе профессиональных образовательных организаций; социальная адаптация детей-сирот в летний период времени на базе детских оздоровительных лагерей Липецкой области. В рамках проекта «Путеводитель по самостоятельной жизни» проводятся занятия с выпускниками организаций для детей-сирот. В рамках реализации этого проекта применяются современные технологии, а именно электронное приложение «Гид по жизни». Это приложение каждый выпускник может установить на телефон и при необходимости получать консультацию от специалиста фонда «Дети Наши». Программа «Формирование семейных установок выпускников из организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без

попечения родителей» с выпускниками-сиротами, обучающимися в профессиональных образовательных организациях направлена на формирование правильных семейных установок; грамотное создание будущей семьи; развитие социально-значимой, активной позиции выпускников (освоение роли супруга или супруги и родителя). Реализуется проект «Финансовая грамотность», целью которого является формирование у выпускников разумного финансового поведения, обоснованных решений и ответственного отношения к личным денежным средствам. Также реализуются проекты «Умей сказать нет», «Учимся общаться», «Стрессоустойчивость», «Быть лидером», «Самоуважение», «Как и где оплатить коммунальные услуги?». Начал работу Клуб выпускников для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, «Мы вместе!». Основное направление деятельности Клуба – содействие в создании условий для развития личностного потенциала выпускников через организацию их свободного времени и досуга. К работе Клуба привлечены социальные партнеры (филиал ГБУК «Липецкая областная универсальная научная библиотека» (отдел литературы на иностранном языке), «Студия Сергея Авилова», ОАУ «Областной Центр событийного туризма», ОБУК «Липецкая областная юношеская библиотека», ОБУК «Липецкая областная детская библиотека»). Занятия проводятся на базе Центра и профессиональных образовательных организаций г. Липецка и области. [3]

В регионе используется в профессиональной деятельности автоматизированная информационная система «Семья», посредством которой проводится информационная поддержка семей посредством психо-просветительской работы, в результате которой происходит повышение компетенции родителей (законных представителей) в вопросах воспитания детей, детско-родительских и семейных отношений (в 2018 году – 258 мероприятий и 6047 человек).

Содержание социальной работы с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей, заключается в охране и защите их прав, по возможности устройстве в семью, контроле за условиями их содержания, социальной реабилитации и адаптации. Особенности воспитания в интернатных учреждениях является то, что дети проживают и обучаются в одном и том же месте. Эта изолированность, ведет к тяжелым последствиям для интеллекта и личностных функций и не содействует положительному развитию личности ребенка. Смена ценностей и взглядов, сопряженных с жизнеустройством и социализацией детей-сирот, требует определения новых методов работы с ними.

Интересным является опыт работы с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей в ГБОУ Специальная школа-интернат г. Ельца. В учреждении под одной крышей, в одной группе проживают дети разных возрастов, разных уровней социального, педагогического и психического развития. Накоплен определенный опыт педагогической работы, способствующей социальной реабилитации и адаптации воспитанников. Воспитательная работа интерната построена на применении технологии личностно-ориентированного обучения, которая направлена прежде всего на раскрытие и использование субъективного опыта каждого воспитанника. При обучении детей, при проведении занятий, при подготовке мероприятий, социальные педаго-

ги и воспитатели используют личностно-ориентированное обучение. Это позволяет раскрыть способности каждого ребенка и привести к достижению хороших результатов в воспитании и обучении. Цель: обеспечение индивидуального подхода к каждому ребенку в соответствии с его индивидуальными особенностями и возможностями. В процессе реализации программ применяются групповые инновационные технологии, целью которых является организация совместных действий, через использование групповых форм работы, направленных на коммуникацию, общение. Применение групповой технологии позволяет способствовать развитию у подростков, взаимопонимания, взаимопомощи, взаимоуважения, взаимовыручки, взаимокоррекции. В воспитательной системе учреждения используется инновационная технология КТД (коллективно-творческое дело). В процессе подготовки мероприятий, КТД, в процессе профилактической работы применяется инновационная технология ТРИЗ (теория решения изобретательских задач). В результате применения технологии вырабатывается умение анализировать, рассуждать, обосновывать, обобщать, делать выводы, оригинально и гибко мыслить, активно использовать воображение. В процессе организации и проведении воспитательных, профилактических мероприятий создаются проблемные ситуации, педагог направляет воспитанников на ее решение, организует поиск решения, в результате чего происходит овладение знаниями, умениями и навыками по разрешению различных конфликтных, проблемных ситуаций. Это особенности применения технологии исследовательского (проблемного) обучения.

В ОКУ «Данковский социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних» реализуется проект социальной гостиной «Семейный альбом» - комплекс организованных мероприятий, ориентированных на актуальные потребности несовершеннолетних и их семей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации <https://elsu.antiplagiat.ru/report/full/1944> . Социальная гостиная объединяет разные формы взаимодействия центра и семьи. Тематика работы гостиной планируется заранее, конечно, учитываются запросы детей (анкеты и беседы), а также запросы партнеров по социальной гостиной (органы социальной защиты, органы опеки и попечительства, детские клубы). Одной из новых нетрадиционных форм работы с родителями является познавательный журнал «Территория детства». В журнале можно проследить не только важные аспекты общего развития ребенка, но и консультации, шпаргалки для родителей. В центре на занятиях используются такие методы развития и коррекции интеллектуальной, эмоционально – волевой, речевой, личностной сфер, как психогимнастика, театрализация, песочная терапия, игротерапия, арт-терапия, музыкотерапия, сказкотерапия. Например, работает кружок по выжиганию по дереву «Малахитовая шкатулка». Пирография – это весьма увлекательное занятие для детей и педагогов. К тому же работа с выжигательным аппаратом развивает внимательность, усидчивость и тонкую моторику рук. Выжженную картину можно раскрасить красками, сделать вошение или декупаж. Также применяются такие технологии, как «песочная терапия», «мозартика» (технология похожа на детские игры: мозаику и пазлы, но в ней нет четкой заданности.), «маскотерапия» (метод позволяет отобразить внутренний мир ребенка в красках и посмотреть на него со

стороны, направлена на снижение уровня тревожности; обучение навыкам самоконтроля), «драматерапия», «флештренинг» (просмотр музыкального видеоряда определённой тематики (флэшки) в течение 5-10 минут с последующим обсуждением в группе или индивидуально), «фелтинг» (техника рукоделия, в процессе которой из шерсти для валяния создается рисунок на войлоке или ткани, а также объемные игрушки, панно, декоративные элементы, детали одежды, аксессуаров), «хэнд-мейд» (вышивание, бисероплетение, декупаж, квиллинг и т.д. Эти технологии позволяют снять стресс, беспокойство, помогают расслабиться и гармонизировать внутреннее состояние ребенка. В результате применения этих методик определяется эмоциональное состояние, открываются причины внутриличностного конфликта, развиваются навыки самоконтроля и конструктивного взаимодействия.

Еще одним из инновационных направлений является добровольческая деятельность, способствующая интеграции детей-сирот в общество посредством выполнения регулярных обучающих и развивающих мероприятий, дополняющих плановые мероприятия. Положительным примером является деятельность волонтеров ЕГУ им. И.А. Бунина в рамках работы Центра инклюзивного образования «Мы вместе». Студенты работают с различными категориями детей: из многодетных семей, семей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, детей с ОВЗ и детьми-сиротами. Для них проводятся различные мероприятия. Применяются следующие технологии работы волонтеров с детьми сиротами. Для дошкольного и младшего школьного возраста: выездные мероприятия (посещение музеев, парков, прогулки по городу с адаптированными экскурсиями для детей); развивающие творческие занятия, направленные на расширение кругозора, развитие мелкой моторики, творческого мышления; спортивные мероприятия (Веселые старты, эстафеты, командные игры); чаепитие и живое общение. Для среднего и старшего школьного возраста: творческие занятия и мастер-классы с приглашением специалистов, работающих в разных техниках (украшения, поделки, рисунки на футболках), специалистов творческих профессий (фотографы, журналисты, визажисты и т.п.); азы работы с компьютером, Интернетом, поисковыми системами; спортивные мероприятия. Основное содержание занятий волонтера с детьми – продуктивное, интересное и для волонтера, и для ребенка общение. Осуществление добровольческой деятельности позволяет показать многогранность человеческих взаимоотношений, определить позитивную зону развития, а также сформировать социально-одобряемое поведение.

Добровольцы города Ельца в рамках работы Центра инклюзивного образования «Мы вместе», работают с различными категориями детей: из многодетных семей, семей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, детей с ОВЗ и детьми-сиротами. Для них проводятся различные мероприятия. Применяются следующие технологии работы волонтеров с детьми сиротами. Для дошкольного и младшего школьного возраста: развивающие творческие занятия, направленные на расширение кругозора, развитие мелкой моторики, творческого мышления; спортивные мероприятия (Веселые старты, эстафеты, командные игры); выездные мероприятия (посещение музеев, парков, прогулки по городу с

адаптированными экскурсиями для детей); чаепитие и живое общение. Для среднего и старшего школьного возраста: творческие занятия и мастер-классы (украшения, поделки, рисунки на футболках), специалистов творческих профессий (фотографы, журналисты, визажисты и т.п.); азы работы с компьютером, Интернетом, поисковыми системами; спортивные мероприятия. Осуществление добровольческой деятельности позволяет расширить кругозор детей, показать многогранность человеческих взаимоотношений, определить позитивную зону развития, а также сформировать социально-одобряемое поведение. Основное содержание занятий волонтера с детьми - продуктивное, интересное и для волонтера, и для ребенка общение.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что социальная защита детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, включает в себя определенную систему социальных гарантий и определенных льгот, которые реализуются в разных сферах жизни. Существующая социальная система формирует у детей навыки преодоления трудных жизненных ситуаций, психологической защиты, способствует их социализации, реабилитации и адаптации.

### Список литературы

1. Доклад «О положении детей и семей, имеющих детей, в Липецкой области (2018 год)» / Доклад. – Липецк, 2019. – 214 с.

УДК 373.24

*Е.А. Киянченко,  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры психолого-педагогического и социального образования  
(БФ ВГУ, Россия, г. Борисоглебск)  
kiyan4enko.elena@yandex.ru*

## ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Аннотация:** в статье раскрывается проблема формирования социальной компетентности у детей старшего дошкольного возраста на основе осознания правил поведения, как внутреннего регулятора поступков ребенка, рассматриваются педагогические методы и приемы, направленные на формирование социально-нравственного опыта и поведения дошкольников.

**Ключевые слова:** социальная компетентность, осознанное отношение к правилам поведения, социально-личностная значимость правил, приемы и методы осознания правил поведения дошкольниками.

*E.A. Kiianchenko,  
Candidate of Pedagogical sciences,  
associate professor,  
Department of Psychological-Pedagogical and Social Education  
(Voronezh State University branch, Russia, Borisoglebsk)  
kiyan4enko.elena@yandex.ru*

## **THE FORMATION OF SOCIAL COMPETENCE OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE**

**Abstract:** the article reveals the problem of the formation of social competence of children of preschool age on the basis of awareness of the rules of behavior as an internal regulator of the child's actions, considers pedagogical tools, methods and techniques aimed at shaping the social and moral experience and behavior of preschool children.

**Keywords:** social competence, a conscious attitude to the rules of behavior, the social and personal significance of the rules, means and methods of understanding the rules of behavior by preschool children.

Дошкольное детство является особым возрастным периодом в жизни ребенка, в ходе которого происходит взросление ребенка, включение его в мир социальных отношений. По мере того, как дошкольник осваивает культурно-нравственные правила и закономерности общественной жизни, постепенно происходит формирование его социальной компетентности как способности адекватно оценивать собственные поступки, эффективно взаимодействовать с окружающими.

Одной из приоритетных задач ФГОС ДО на современном этапе является организация содержательного и гармоничного взаимодействия ребенка с взрослыми и сверстниками, в ходе которого у него формируется самостоятельность, активность, инициатива, способность целенаправленной саморегуляции собственных действий, его социального и эмоционального интеллекта.

В связи с этим, особое значение приобретает формирование у ребенка дошкольного возраста социальной компетенции во взаимодействии с окружающими, которая позволяет ему активно и плодотворно взаимодействовать в детском сообществе и общении с взрослыми.

В исследованиях ряда авторов раскрывается проблема социально-нравственного развития детей дошкольного возраста (Р. С. Буре, Н. Ф. Виноградова, Т. И. Ерофеева, С. А. Козлова, Л. В. Коломийченко, И. В. Сушкова и др.), сущность и содержание формирования социальной компетентности дошкольников (Е. Р. Артамонова, О. Ф. Борисова, Т. Н. Захарова, Т. Л. Пасальская, О. В. Солодянкина, Л. В. Трубайчук, и др.).

Социальная компетентность, по мнению исследователей, является значимым интегральным качеством личности ребенка. С одной стороны, у дошкольника появляется способность к осознанию своей уникальности, индивидуальности, а с другой, ребенок начинает чувствовать себя частью коллектива, стара-

ется построить взаимоотношения в нем, с учетом интересов и потребностей окружающих, определяя свое поведение на основе нравственных ценностей как общечеловеческих, так и того детского сообщества, в котором он находится.

В структуру социальной компетентности входят мотивационный, когнитивный, поведенческий и эмоциональный компоненты [1; 56].

Теоретической основой формирования социальной компетентности детей дошкольного возраста является концепция М. В. Крулехт о целостном развитии ребенка как субъекте детской деятельности, обладающем индивидуальными особенностями, личностными качествами, необходимыми для освоения различных видов детской деятельности.

Наиболее сензитивным периодом формирования социальной компетенции, по мнению многих исследователей, является старший дошкольный возраст.

К пяти годам дети способны к дифференцированию нравственных понятий, к адекватной оценке своего поведения и поступков окружающих. В старшем дошкольном возрасте у детей формируется отрицательное отношение к нарушению моральных правил окружающими людьми, и стойкое следование им в ситуации морального выбора. Взаимоотношения со сверстниками у дошкольников строятся на основе сотрудничества и партнерства, дети овладевают навыками совместной деятельности, понимая ее значимость.

Социально-компетентный дошкольник обладает способностью к организации плодотворного и позитивного взаимодействия со сверстниками в совместной деятельности, проявляя при этом активность и инициативу, способен замечать трудности у сверстников, предлагая ряд конструктивных способов их разрешения, умеет содержательно организовать общение с ними, с учетом интересов и потребностей сверстников, сопереживает им, проявляя отзывчивость и взаимопомощь.

У детей старшего дошкольного возраста формируются простейшие социальные мотивы деятельности и поведения, связанные с потребностью оказания полезного и значимого для окружающих сверстников и взрослых. Однако социальные мотивы поведения дошкольников характеризуются неустойчивым характером. Иногда ребенок, руководствуясь социальным мотивом, свое поведение не соотносит с моральным правилом, а совершает поступки в соответствии с другими действиями, которые являются ему более знакомыми и актуальными в социально-нравственной ситуации.

Социальная компетентность ребенка старшего дошкольного возраста предполагает также определенный уровень развития его эмоциональных переживаний, которые проявляются в эмпатии, и возникают в ответ на то, или иное психологическое состояние сверстника. Включение взрослого во взаимодействие с детьми, индивидуализация его педагогических воздействий на них, активно влияет на формирование у дошкольников отзывчивого отношения к сверстнику. Помимо этого, накопленный у детей социально-нравственный опыт практических действий, в ситуациях собственного эмоционального неблагополучия; способность к их анализу и конструктивному разрешению, помогают дошкольнику освоить наиболее адекватные способов выражения отзывчивого отношения к нему.



Регулятором нравственно-ценного поведения ребенка выступают моральные нормы и правила поведения, которыми ребенок должен руководствоваться в своем поведении. Однако это происходит не всегда.

Очень часто дети забывают о них, когда речь заходит об их личном комфорте и благополучии. Неумение ориентироваться на интересы и потребности сверстников при организации совместной деятельности приводит к возникновению ссор и конфликтов между детьми.

Интериоризация внешнего требования к поступку ребенка во внутренний мотив осуществляется только тогда, когда дошкольник накапливает свой нравственно-ценный опыт в активной практической деятельности. Поэтому, важно организовать его содержательную совместную деятельность со сверстниками, которая обладает всеми необходимыми предпосылками для развития его непосредственных эмоциональных переживаний, осознания всей значимости выполнения моральных правил поведения, в успешной реализации совместных интересных целей и задач. Именно, совместная деятельность ребенка со сверстниками, помогает наиболее полно удовлетворить его собственные запросы и достичь общего успеха в работе, потому что в своей основе она имеет доминирующие, ведущие воспитательные цели и единую мотивацию всех ее участников.

Источником эмоционального переживания для дошкольника может являться также и общественная санкция, мнение детского сообщества, ориентируясь на которое, ребенок начинает регулировать свое поведение, в соответствии с требованиями нравственной нормы. Стремление старшего дошкольника к совместной интересной деятельности со сверстником, его признание, являются значимыми для него, поэтому ребенок старается хорошо вести себя в детском сообществе. Постепенно дети начинают сравнивать себя с другими, оценивая поведение сверстников с позиции моральной нормы, обеспечивая основу своей позитивной самореализации.

Стремление учитывать переживания сверстников и ориентироваться на них в своих суждениях и поступках, считаться с желаниями других, проявлять к ним сочувствие, свидетельствует о достигнутом некоторыми детьми уровне осознания личностной смысловой значимости нравственных правил, и умении с этой позиции, рассматривать собственное поведение и свои действия по отношению к окружающим [2; 17].

Дошкольники наиболее полноценно и активно усваивают нравственные нормы и правила поведения, воспроизводят нормативные способы поведения в детском сообществе в таких видах деятельности как игровая, трудовая и непосредственно образовательная деятельность на занятиях.

Социальная компетентность ребенка, например, в играх с правилами, проявляется в том, что дошкольник наиболее ответственно подходит к выполнению игровых задач на всех этапах игры, более требовательно относится к себе и окружающим; его деятельность направлена на создание положительного и справедливого взаимодействия детей друг с другом; позитивно-эмоционального отношения к взрослым. Игровая деятельность способствует формированию самостоятельности дошкольников в решении игровых ситуаций в соответствии с правилами игры.

В труде, дошкольник реализует социально-значимые мотивы деятельности, которые побуждают его выбирать соответствующие способы поведения на основе усвоенных моральных норм, конкретизирующихся в правилах поведения.

Формирование способности ребенка к осознанию собственных поступков наиболее эффективно, если к внешним условиям подключаются процессы внутренней деятельности, которые помогают дошкольнику самостоятельно усвоить содержание нравственной нормы. Это возможно, в ходе решения и обсуждения разнообразных вариативных проблемных ситуаций, возникающих в повседневной жизни детей. Такая сложная внутренняя мыслительная работа, в ходе которой ребенок самостоятельно добывает знания о нравственных ценностях, демонстрирует способность дошкольника к собственным рассуждениям и переживаниям.

Процесс осознания социальной значимости поступка, непосредственно связан с развертыванием определенной интеллектуально-эмоциональной деятельности дошкольника, то есть с моделью рассуждения, которая предполагает способность ребенка встать на позицию другого, осуществлять контроль и саморегуляцию своего поведения, учитывая требования нравственного эталона.

Последующая беседа с детьми с использованием сюжетных картинок с нравственным содержанием, направлена на усвоение морального смысла поступка. Наглядная форма и использование модели рассуждения способствуют тому, что дошкольники начинают лучше осознавать и понимать личностную значимость правил поведения, которые они успешно применяют при решении проблемных ситуаций.

Для того чтобы дети старшего дошкольного возраста глубже осознавали нравственную ценность норм поведения, важно само понимание ими смысла правил, взрослый должен объяснить им и конкретизировать логику предъявляемых к нему требований в данной ситуации. От степени понимания ребенком нравственного смысла правил, осознания последствий его предстоящих поступков для окружающих, зависит характер и направленность его поведения. Дошкольник активно осознает и усваивает только те правила, которые представляют для него реальную жизненную ценность и непосредственно, определяют его поведение и деятельность.

Таким образом, процесс осознания и понимания ребенком моральной значимости норм и правил поведения осуществляется постепенно.

Вначале дошкольник начинает понимать конкретное требование, совершая нравственный поступок, понимает правило нравственного поведения как моральной нормы; впоследствии дошкольник приходит к пониманию последствий нравственных поступков, осознавая их мотивы и причины, проявляя дифференцированное эмоциональное отношение и нравственную оценку.

Педагогическое сопровождение формирования социальной компетентности детей старшего дошкольного возраста включает разнообразные приемы, направленные на развитие необходимых у дошкольников социальных качеств в общении с окружающими.

Например, в ходе решения повседневных проблемных ситуаций, возникающих в общении между детьми, педагог обращает их внимание на эмоцио-

нальное состояние партнера по деятельности, на его внутренние переживания (огорчение или радость), побуждает дошкольников к выяснению причин поведения сверстника. Воспитатель проводит педагогическую работу с дошкольниками, направленную на восприятие эмоционального состояния и нравственных чувств сверстника его потребности в трудной ситуации.

Использование педагогической оценки имеет ориентирующий и стимулирующий характер, влияет на самооценку детей, способствует подкреплению действий детей к выполнению установленных правил поведения, препятствует их нарушению в группе сверстников. Однако, крайне важно, чтобы педагог обращал внимание на свои оценочные суждения, используя преимущественно положительную оценку личностных свойств ребенка, его конкретных поступков или поведения, исключая оценку личности ребенка в целом.

Особое значение педагог придает положительной оценке, установке на успех и поощрение каждого из детей в соответствии с его личным вкладом в совместной деятельности, обращает внимание дошкольников на индивидуальные умения, интересы и склонности сверстников к той или иной деятельности, применяет педагогические приемы, направленные на стимулирование их активности и самостоятельности.

Таким образом, социальная компетентность не является константной личностной характеристикой ребенка старшего дошкольного возраста, ее формирование происходит по мере освоения им культурных, социально-нравственных эталонов и закономерностей социальной жизни.

### **Список литературы**

1. Антонова, Т.В. Социальная компетентность ребенка-дошкольника: показатели и методы выявления / Т. В. Антонова // Детский сад от А до Я. – 2004. – № 5. – С. 54-69.
2. Буре, Р.С. Социально-нравственное воспитание дошкольников / Р.С. Буре. – М.: Мозаика-синтез, 2011. – 72 с.

**УДК 373.2**

*Л.М. Звезда,  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры дошкольного и начального образования  
(ЛГПУ им.П.П. Семенова-Тян-Шанского, Россия, г. Липецк)  
lyudmilazvezda@yandex.ru*

### **МОДЕЛИ ДИСТАНЦИОННОГО ON-LINE КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ РОДИТЕЛЕЙ (ЗАКОННЫХ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ): ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ**

**Аннотация:** в статье рассматривается одно из решений актуальной проблемы доступности образования для всех детей дошкольного возраста и перспективы повышения компетентности родителей в вопросах развития и обра-

зования детей. Предложена организация Моделей психолого-педагогической, диагностической и консультативной помощи семье через консультационные центры в режиме on-line общения.

**Ключевые слова:** консультационный центр, семейное образование, психолого-педагогическая помощь, диагностическая и консультативная помощь.

*L.M. Zvezda,  
Candidate of pedagogics, associate Professor  
of preschool and primary education  
(Lgpu them.P. p. Semenov-Tyan-Shansky, Russia, Lipetsk)  
lyudmilazvezda@yandex.ru*

### **MODELS OF REMOTE ON-LINE COUNSELING OF PARENTS (LEGAL REPRESENTATIVES): PROBLEMS AND PROSPECTS OF DEVELOPMENT**

**Abstract:** the article considers one of the solutions to the urgent problem of access to education for all children of preschool age and the prospects of improving the competence of parents in the development and education of children. The organization of models of psychological and pedagogical, diagnostic and Advisory assistance to the family through counseling centers in the mode of on-line communication is offered.

**Keywords:** counseling center, family education, psychological and pedagogical assistance, diagnostic and Advisory assistance.

Современные образовательные технологии предполагают организацию оказания психолого-педагогической, диагностической и консультативной помощи родителям (законным представителям) с детьми дошкольного возраста путем сочетания как очной, так и дистанционной форм общения. Дистанционное консультирование семьи наиболее востребовано и имеет ряд преимуществ. Прежде всего, консультирование в режиме on-line, обеспечивает конфиденциальность, а также удобство в практической плоскости для работающих родителей. Оперативность дистанционной связи экономит время членов семьи, дает возможность скорректировать свой вопрос и получить ответ в режиме реального времени. Родители (законные представители) могут спокойно, в домашней обстановке сформулировать свой вопрос или проблему, вовлечь при необходимости других членов семьи, выработать общую стратегию и тактику в помощи дошкольнику. Доверительные, партнерские отношения формируются постепенно, о чем в своих исследованиях отразили такие ученые, как М.Селигман, Р. Дарлинг, 2007; С. Файн, П. Глассер, 2010; М.С. Кузнецова, А.В. Цатурян, 2010; и др. В системе ранней помощи основная коррекционная работа лежит на родителях по мнению Е.Л. Гончарова, 2009; Ю.А. Разенкова, 2011; Г.Ю. Одинокова, 2012; и др.

Дистанционное консультирование можно рассматривать как средство и технологию взаимодействия специалистов дошкольного образования и родите-

лей (законных представителей) с детьми дошкольного возраста, позволяющее им увидеть и понять проблемы развития своего ребенка. Очень важным становится тот момент, что родители совместно с педагогами участвуют в процессе коррекции развития дошкольника, получая достаточно профессиональную помощь психологов, логопедов, дефектологов, медицинских работников и т.д. Дистанционное консультирование может быть проведено с использованием on-line технологий – Chat, Audio Conferencing, Internet Video Conferencing.

Одним из важнейших направлений работы дошкольных образовательных организаций (ДОО) сегодня является работа с родителями. Организация консультационных центров помощи родителям опирается на Закон «Об образовании в РФ» Статья 17., в которой отмечено, что образование может быть получено как в организациях, осуществляющих образовательную деятельность, так и вне этих организаций, в форме семейного образования и самообразования. В данном случае родители (законные представители), обеспечивающие получение детьми дошкольного образования в форме семейного, имеют право на получение методической, психолого-педагогической, диагностической и консультативной помощи в дошкольных образовательных организациях, если в них созданы соответствующие консультационные центры. Ст.44. [1].

Современная семья в своей воспитательной и образовательной деятельности нуждается в помощи, о чем говорится в Указе Президента РФ от 07.05.2018 N 204 (ред. от 19.07.2018) «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». Должны быть созданы условия для раннего развития детей в возрасте до трех лет, реализованы программы психолого-педагогической, методической и консультативной помощи родителям детей, получающих дошкольное образование в семье [2].

Социологические исследования подтверждают востребованность дистанционного консультирования родителей (законных представителей) с детьми дошкольного возраста. Прежде всего, это родители с детьми дошкольного возраста, не посещающие ДОО:

- родители, обеспечивающие получение детьми дошкольного образования в форме семейного;
- родители детей воспитывающихся дома; с ООП, не имеющие возможности посещать ДОО;
- родители детей находящихся на длительном лечении; в реабилитационных центрах, оказавшихся в сложной жизненной ситуации; детей посещающих частные образовательные учреждения, не реализующие программы дошкольного образования; родители русскоязычных детей, проживающих за рубежом;
- а также ближайшее социальное окружение детей - бабушки, дедушки;
- несовершеннолетние родители.

Кроме того, к адресатам дистанционного консультирования родителей (законных представителей) относятся также родители, дети которых посещают ДОО, в случае если в штатном расписании отсутствуют ставки специалистов (учителей-дефектологов, психологов, учителей-логопедов); ставки педагогов дополнительного образования и др.

Основными направлениями деятельности консультационных центров для родителей (законных представителей) имеющих детей дошкольного возраста с применением дистанционных образовательных технологий являются: ранняя помощь детям; диагностика; методическое сопровождение; психолого-педагогическая поддержка; образовательная деятельность; консультация; социальная интеграция.

Классификация моделей организации дистанционного консультирования родителей (законных представителей) детей в ДОО может быть представлена следующим образом:

- модель асинхронной дистанционной работы;
- модель синхронного дистанционного обучения;
- смешанная модель;
- сетевая смешанная модель;
- распределенная смешанная модель.

Дистанционное on-line консультирование используется в двух видах:

- контактное, при котором происходит общение родителей (законных представителей), имеющих детей дошкольного возраста со специалистами ДОО, посредством телефонной связи, в режиме реального времени;
- контактное, с использованием Skaip, Internet Video Conferencing.

К проблемам и специфике дистанционного консультирования в последнее время обращаются многие психологи (Ю.Е. Алешина, Г.С. Абрамова, А. Елизаров, В.Ю. Меновщиков, Л.Б. Морозова, Р.В. Овчарова, Н.В. Самоукина, Г.В. Снегирева, и др.). Дистанционное on-line консультирование взрослых и детей на западе развито уже более 30 лет. Многие из ученых (Subrahmanyam, Kraut, Greenfield, Elisheva, Gross, 2005) считают, что, компьютерные игры могут быть использованы как при консультировании родителей, так и для развития компьютерной грамотности ребенка в ДОО. Ученые Pekarova J., Moravcik M. (2009); Reed M., Canning, N. (2010); Papademetri C. (2010) подтверждают актуальность проблемы информатизации в дошкольном образовании. Изданы методические рекомендации дошкольной образовательной практики для дошкольных педагогов (LeuD.J., 2000; SverdlovA., GoldhirschO.,2010).

Отечественные ученые и педагоги (Ю.М. Горвиц, С.Л. Новоселова, Г.П. Петку, А.Н. Поддьяков) рекомендуют использование компьютерных игр для развития памяти, внимания, речи, воображения детей при дистанционном общении родителей (законных представителей) и дошкольников. Рекомендации О.И. Кукушкиной, Л.Р. Лизуновой, Д.Б. Богоявленской, Н.Н. Горячева посвящены использованию компьютерных игр педагогами-логопедами, а также педагогами при организации дистанционных сюжетно-ролевых игр. Под руководством профессора Т.С. Комаровой внедрен многофункциональный комплекс, направленный на методическую, информационную, консультационную и коммуникационную помощь всем тем, кто имеет детей дошкольного возраста.

Классификацию on-line моделей оказания психолого-педагогической, диагностической и консультативной помощи родителям с детьми дошкольного возраста рассмотрим с точки зрения выполнения консультационным центром его основных функций, а именно:

- А. Консультативная on-line модель
- В. Диагностическая on-line модель
- С. Психолого-педагогическая on-line модель.

Рассмотрим, как пример, Консультативную on-line модель оказания психолого-педагогической, диагностической и консультативной помощи родителям с детьми дошкольного возраста.

Консультативная on-line модель содержит следующие составляющие Блоки: Целевой Блок; Теоретико-методологический Блок и Организационный Блок. Выделим основные направления on-line консультирования: психолого-педагогическое, логопедическое, медицинское и комплексное консультирование родителей (законных представителей), имеющих дошкольников со сложными комбинированными проблемами в развитии и состоянии здоровья детей. Цель Консультативной on-line модели это оказание дистанционной помощи родителям (законным представителям) с детьми дошкольного возраста, в том числе от 0 до 3 лет, на основе создания дистанционного информационного и мотивационного полей раннего психолого-педагогического сопровождения, активное включение родителей ребенка в целенаправленный развивающий процесс.

Целевой блок определяет и задачи каждого направления деятельности Консультационной on-line модели. В задачи психолого-педагогического направления деятельности данной модели входит:

- ориентация родителей о возрастных и индивидуальных особенностях психического и физического развития ребенка;
- выявление детей с отклонениями и нарушениями в развитии;
- предупреждение осложнений у детей со слабым нервно-психическим здоровьем;
- согласование с родителями индивидуального маршрута психологической и педагогической коррекции.

В задачи логопедического направления оказания помощи родителям (законным представителям) с детьми дошкольного возраста включено:

- предупреждение и коррекция проблем речевого развития;
- повышение компетенции родителей в области речевого развития ребенка;
- помощь в организации комплексной профилактики различных отклонений в речевом развитии.

Медицинское направление on-line консультирования родителей (законных представителей) с детьми дошкольного возраста реализует следующие задачи:

- получение объективной информации о физическом состоянии и здоровье детей;
- согласование с родителями профилактических и оздоровительных мероприятий;
- коррекция медицинского обслуживания детей с учетом возрастных и индивидуальных особенностей дошкольников;
- просветительская работа.

Научную основу Теоретико-методологического Блока on-line модели оказания помощи родителям (законным представителям) с детьми дошкольного возраста составили исследования:

– Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, Н.А. Короткова, Н.Я. Михайленко, К. Роджерс, И.С. Якиманской (личностно-ориентированный подход);

– Б.Г. Ананьев, Ш.А. Амонашвили, Ю.К. Бабанский, М.В. Богуславский, Е.В. Бондаревская, С. Л. Рубинштейн, В. А. Слостенин (аксиологический подход);

– А.Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, А. Г. Асмолов (системно-деятельностный подход);

– В.П. Беспалько, Г.И. Ильин, А.Г. Казакова, М.М. Левина, Ю.И. Лобанов, Н.М. Сокольникова, Д.В. Чернилевский, Н.Г. Ярошенко (технологический подход), а также концепции электронного образования А.А. Андреева, Л.Х. Зайнутдиновой, А.И. Башмакова, И.В. Роберт, С.В. Панюковой и др.

С учетом механизмов внедрения дистанционных образовательных технологий заслуживают внимания, следующие научные подходы:

– комплексный подход (Э.Б. Абдулин, Н.А. Ветлугина, Д.Б. Кабалевский, Т.С. Комарова, Е.И. Крупник, Б.М. Неменский, А.Ж. Овчинникова, Н.А. Терентьева, О.С. Ушакова, Р.М. Чумичева);

– социокультурный (М.М. Бахтин, Н.А. Бердяев, В.С. Библер, С.Н. Булгаков, Л.С. Выготский, Н.Ф. Федоров, П.А. Флоренский, А.Л. Чижевский);

– интегрированный подход (Т.И. Бакланова, В.С. Безрукова, М.Н. Берулава, И.Д. Зверев, Т.С. Комарова, Г.П. Новикова, В.Н. Максимова);

– конвенциональный (В.П. Голованов, С.Б. Попцов и др.) [3].

Специфика on-line консультирования нашла свое отражение в принципах деятельности Консультационных центров, к которым прежде всего относятся:

– профессиональной компетентности виртуального педагога;

– доступности и индивидуального подхода;

– системности и конфиденциальности информации;

– соблюдение интересов ребенка, уважения личности ребенка и всех членов семьи.

Из поставленных целей и задач каждого блока можно определить этапы Организационного Блока. Прежде всего, это установление положительного эмоционального настроения и контакта специалиста ДОО с родителями (законными представителями) детей, а при необходимости с самими дошкольниками. Следующим шагом необходимо провести глубокий анализ и изучение личности консультируемого, а затем четко прояснить суть его проблемы или ребенка. Виртуальный педагог приступает с основной части его функционала – поиску возможных решений проблемы, согласования плана работы, а также определения способов контроля за реализацией совместного плана действий.

Выделить и описать необходимые и достаточные условия оказания психолого-педагогической, диагностической и консультативной помощи родителям (законным представителям) с детьми дошкольного возраста позволил ряд мероприятий. Прежде всего, это анализ действующей нормативно-правовой базы применения ДОТ в сфере дошкольного образования; обобщение существующих практик применения консультационных центров в субъектах РФ; со-



циологическое исследование, проведенное учеными ЛГПУ им. П.П. Семенова-Тян-Шанского о готовности реализации on-line консультирования специалистов ДОО и востребованности данной услуги у родителей (законных представителей) детей дошкольного возраста. Нами выделены следующие условия: нормативно-правовые; кадровые; материально-технические; финансово-экономические; психолого-педагогические и научно-методические.

Современное сетевое сообщество «виртуальный педагог – родитель (ребенок)» – это совокупность связей между людьми, объединенными по доброй воле, целью которого считается специально организованная целенаправленная и систематическая деятельность, направленная на реализацию замысла повышения доступности и качества дошкольного образования, а также улучшения содержания информационно-просветительской поддержки родителей (законных представителей) детей дошкольного возраста.

### Список литературы

1. Федеральный закон РФ от 29 декабря 2012 г. № 273 - ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
2. Указ Президента РФ от 07.05.2018 N 204 (ред. от 19.07.2018) «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года».
3. Дистанционные технологии в дошкольном образовании: опыт и перспективы развития: монография / Н.В. Федина [и др.]. – Липецк: ЛГПУ им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2018. – 236 с.

УДК 371

*Э.Л. Миронова,  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры педагогики и образовательных технологий  
(ЕГУ им. И.А. Бунина, Россия, г. Елец)  
elina\_mironova@mail.ru*

### ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЛИЯНИЯ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

**Аннотация:** статья посвящена актуальной проблеме семейного воспитания ребенка, так как семья, являясь первоначальным общественным этапом в жизни человека, безусловно, оказывает самое важное воспитательное влияние на формирование личности младшего школьника. Автором статьи рассматриваются современные педагогические проблемы в семейном воспитании, предприняты попытки выявления эффективных механизмов помощи педагога родителям в решении проблем воспитания ребенка.

**Ключевые слова:** современные педагогические проблемы, семейное воспитание, младший школьник.

*E.L. Mironova,  
Candidate of pedagogical Sciences,  
associate professor, Department of Pedagogy and Educational Technology  
(Bunin Yelets State University, Russia, Yelets)  
elina\_mironova@mail.ru*

## **PEDAGOGICAL ASPECTS OF INFLUENCE OF FAMILY EDUCATION ON THE FORMATION OF PERSONALITY OF YOUNGER SCHOOLBOARDS**

**Abstract:** the article is devoted to the actual problem of family education of the child, as the family, being the initial social stage in human life, of course, has the most important educational impact on the formation of the personality of the younger student. The author of the article considers modern pedagogical problems in family education, identifies the causes and attempts to identify effective mechanisms to help the teacher parents in solving the problems of child upbringing.

**Keywords:** modern pedagogical problems, family education, Junior schoolboy.

В настоящее время «с семьей происходят многоплановые изменения, отражающие как общемировые тенденции», так и ментальные преобразования в нашем российском обществе. Сейчас говорят о «формировании нового типа направленности личности, характеризующегося ориентацией на такие ценности как материальная обеспеченность, предприимчивость, собственность, независимость, личный успех» (Н.М. Лебедева, М.С. Яницкий и др.), о «введении в современную семью принципа автономии личности» (О.М. Здравомыслова), о том, что «супруги всё более стремятся к саморазвитию, самосовершенствованию за пределами семьи» (Н.Г. Марковская) [3]. По мнению этих исследователей такой приоритет внесемейных потребностей привел к дестабилизации современной семьи, негативно отразился на воспитательной функции родителей.

Между тем, «формирование личности ребенка происходит под влиянием отношений, которые царят в семье. Личностные установки усваиваются человеком с молоком матери, это не то, чему учат как таблице умножения, а то, что ребенком перенимает от взрослых, прежде всего родителей, родственников. В сознании детей откладываются привычки, подобные взрослым, вкусы, пристрастия, предпочтения задолго до того, как начинается процесс осознания происходящего». Именно в семье ребёнок получает первый жизненный опыт, делает первые наблюдения и учится вести себя в различных ситуациях.

Влияние семьи на формирование личностных качеств ребенка доказано многочисленными теоретическими и методическими разработками педагогов и психологов (Ю.П. Азаровым, Д.Н. Добрович, А.И. Захаровым, А.С. Спиваковской, А.Я. Варгой, В.Я. Татаренко, Э.Г. Эйдемиллером, Ю. Гиппенрейтером, М. Буяновым, З. Матейчек, С.В. Ковалёвым, Н.В. Бондаренко и др.). Их исследования ясно показывают насущную необходимость осмысления и поиска решения проблемы формирования всесторонне развитой личности ребенка в семье и через семью. Ведь именно семья, представляя собой общечеловеческую

ценность - транслятор культурного наследия общества, передает подрастающему поколению нравственные установки, идеалы; влияет на усвоение гендерных ролей и воспроизводство населения, а главное, оказывает существенное влияние на внутренний мир личности ребенка, на все стороны его жизнедеятельности.

Конкретизируя тезисные утверждения о значимости семьи в процессе становления и конструктивного формирования личности ребенка, остановимся более подробно на значимых аспектах данной проблемы.

Так, еще Выготский Л.С. указывал, что многие вопросы, связанные с развитием личности ребенка, формированием позитивных индивидуально-психологических особенностей, не могут решаться без опоры на семью. Им было установлено множество фактов в пользу значимости и незаменимости семьи для формирования личности ребенка. Так, например, дети-сироты, которые остались без родителей в раннем детстве, могут иметь стойкие нарушения эмоциональной сферы, зачастую отстают в психическом развитии [1; 10].

Мудрик А.В. также отмечал, что одной из ведущих ролей семьи в развитии личности ребенка является «физическое и эмоциональное развитие. В раннем детстве эта функция имеет определяющее значение, которая не может компенсироваться в полной мере другими образовательными и воспитательными институтами. В школьном и подростковом возрастах ее влияние также остается приоритетным, просто уже не является единственным» [4; 6].

Американский исследователь Баум выявил, что «семья имеет огромное значение в умственном развитии ребенка, определив различие в коэффициенте умственного развития детей, выросших в благополучных и неблагополучных семьях.

Детерминантом семья является и в процессе социализации ребенка: именно в ней формируются фундаментальные ценностные ориентации человека в сферах семейных и межэтнических отношений, определяющих его стиль общения и межличностного взаимодействия; собственной самооценки, регулирующей сферу и уровень притязаний, жизненные устремления, планы и способы их достижения. Отсюда становится понятно, что семье присуща функция социально-психологической поддержки личности, от чего зависит уровень самоуважения, мера самопринятия, аспекты и эффективность самореализации» (Колесникова С.В.).

Проблемные отношения в семье, конфликтное детско-родительское взаимодействие провоцирует низкий процент развития интеллекта у ребенка, эмоциональную черствость, низкое ЭГО, асоциальное поведение и т.д. Поэтому, по нашему глубокому убеждению, «родители никогда не должны забывать, что именно в семье ребенок должен найти ту эмоциональную поддержку, которая ему необходима. Ребенок должен быть уверен, что при любых трудностях и сложных ситуациях, возникающих в жизни, у него есть прочный тыл - его семья, где всегда поймут и помогут. У родителей же должна быть полная вера в своего ребенка». В противном случае недостаток тепла и уважения со стороны близких ребенок компенсирует на стороне, зачастую попадая под влияние деструктивных групп сверстников; его личностное развитие может получить век-

торное направление в сторону ипохондричности, депрессивности, даже психопатичности.

В настоящее время в соответствии с гуманистической направленностью образовательно-воспитательного процесса одним из самых благоприятных признан демократический стиль воспитания, так как в результате дети лучше воспринимают родителей, вырастают послушными, инициативными, с развитым чувством собственного достоинства. Родители должны прислушиваются к мнению детей, уважать их позицию. Всегда стоит помнить, что:

- если хвалят ребенка – он учится быть благодарным;
- если ребенок растет с чувством безопасности – он верит в людей;
- если семья поддерживает его – он учится ценить себя;
- если его окружает понимание и дружелюбие членов семьи – он будет эмоционально эмпатичным;
- если родители постоянно критикуют и третируют его – ребенок научится ненавидеть.
- если сын или дочь растет в упреках – у него возникнет стойкое чувство вины;
- если смеяться над ребенком – он становится замкнутым.

На личностное развитие ребенка конечно же оказывают существенное воздействие социальные, экономические, социально-демографические, психологические особенности семьи: полная/неполная семья, национальность, образование родителей, межличностные отношения в семье, ее сплоченность, главенствующая роль отца или матери, психологический климат, нравственные критерии ее членов и др. Все вышеперечисленные качественные показатели семьи определяют ее возможности в решении задач воспитания ребенка.

Но еще более значимым является понимание важности семейного воспитания для становления личности ребенка и ответственное отношение взрослых к своим родительским обязанностям, что может быть действенным побудителем для позитивных изменений в собственной семье, самообразования и самовоспитания, гуманизации внутрисемейных взаимодействий.

Но, к сожалению, у многих современных родителей присутствуют фрагментарные или искаженные знания о законах личностного становления человека, неграмотность в вопросах приоритетов развития в различные периоды детства. Поэтому на сегодняшний день многие семьи не могут в полной мере целенаправленно, систематически и оптимальными способами решить задачу грамотного воспитания своих детей, что определяет актуальность разработки различных аспектов данного вопроса в разных плоскостях современной науки и практики; необходимость слаженного взаимодействия семьи и школы в решении данной проблемы. Важным представляется тесное сотрудничество образовательного учреждения с семьей с целью оказания всесторонней поддержки и помощи в процессе становления личности ребенка.

В ходе наблюдения за детьми младшего школьного возраста в общеобразовательных школах г. Ельца, опроса педагогов и исследования особенностей детско-родительских отношений мы пришли к заключению, что необходимо:

- «повышение психолого-педагогической культуры и компетентности родителей, а также формирования у них активного педагогического сознания;
- просвещение родителей в вопросах духовно-нравственных основ семейного воспитания;
- помощь родителям в овладении практическими навыками позитивного взаимодействия с детьми в разных видах деятельности;
- помощь в овладении навыками совместного проживания с детьми семейных событий»;
- помощь родителям в изучении и осознании индивидуальных особенностей личности ребенка.

Все вышесказанное определяет необходимость грамотного педагогического влияния на семью через работу с родителями. Для этого необходимо, на наш взгляд, организовать в рамках родительских собраний, или в специально выделенное время, по согласованию с родителями, занятий по повышению их воспитательной грамотности. Содержанием лекций, семинаров, круглых столов должны быть обсуждения влияния семейного воспитания на развитие личности младшего школьника, специфике семейного воспитания, моделирование ситуаций разрешения семейных проблем, обсуждение возможностей проецирования воспитательных догматов на практику каждой отдельно взятой семьи, определение эффективных общих и индивидуальных методов и условий становления личности. Таких, например, как воспитание ребенка на традициях семьи, ее укладе; воспитание посредством игры, труда, искусства и т.д.

Примером метода совместного переживания и рассуждений является обсуждение вопросов семейной жизни. Например, когда за ужином каждый из членов семьи рассказывает (дети активно участвуют в обсуждении) о том, что сегодня с ними произошло интересного, обсуждают планы на выходные, разбирают собственные ошибки, что даёт возможность проводить беспристрастный анализ поступков и сделать правильные выводы на будущее.

При воспитание посредством игры и труда важным условием является создание родителями таких условий, которые обеспечат переживание ребенком радости от ее процесса, результата, полученного продукта. Необходимо указать родителям на тот факт, что пагубно сказывается недооценка возможностей ребенка или его перегрузка. Так, слишком трудное задание, превышающее границы возможностей ребенка, может остаться невыполненным, что принесет ему огорчение, повлечет снижение волевых усилий. Также ребенок с меньшей охотой и прилежанием выполняет то, что уже освоено, «пройдено», если не внести новые элементы в его деятельность (расширить круг действий, предложить новые материалы). В соответствии с этим, организуя деятельность ребенка, родителям целесообразно учитывать, каким образом создать для него ситуацию успеха, благодаря которой происходит субъективное переживание приобретенных достижений, сколь бы незначительны они ни были. Эффективным окажется положительное подкрепление намерений ребенка, авансирование успеха, акцентирование внимания на положительных чертах ребенка, усиление мотива деятельности. Ощущение успеха создает у ребенка атмосферу эмоционального подъема, а это, в свою очередь, инициирует активность, представленную в виде самостоятельности – качества, несомненно необходимого для развития личности ребенка, стимулирует желание трудиться (учиться, играть).

Таким образом, естественной педагогической средой, оказывающей наибольшее воспитательное воздействие на ребенка, является семья – социальная и духовная ячейка общества, а семейное воспитание – это целенаправленная система воспитания ребенка родителями. Семья – это главный фактор развития ребенка как личности. Определяющая роль семьи обусловлена ее глубоким влиянием на весь комплекс физической и духовной жизни растущего в ней человека. Успех воспитания в семье может быть обеспечен только в том случае, когда созданы благоприятные условия для роста и всестороннего развития ребенка. Основными условиями успеха в воспитании детей в семье должно считать наличие нормальной семейной атмосферы, авторитета родителей, своевременного приобщения ребенка к труду.

Разработка условий эффективного взаимодействия семьи и школы в вопросе формирования личности младших школьников является первостепенной задачей. Пока не будет достигнуто общности в данном вопросе, мало что удастся сделать в воспитании детей – будущего нашей страны.

### Список литературы

1. Выготский, Л.С. Избранные труды / Л.С. Выготский. – Т. 6. – М.: Педагогика, 1984. – 400 с.
2. Гребенников, И.В. Основы семейной жизни / И.В. Гребенников. – М.: Просвещение, 1991. – 158 с.
3. Марковская, Н.Г. Место семьи в системе ценностных ориентаций личности: автореф. дис. ... канд. социол. наук / Н.Г. Марковская. – М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 1990. – 23 с.
4. Мудрик, А.В. Социализация и воспитание / А.В. Мудрик. – М., 1997. – 96 с.

УДК 373.2

*Е.Е. Плотникова,  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры психолого-педагогического и социального образования  
(Борисоглебский филиал ВГУ, Россия, г. Борисоглебск)  
plotnikova\_ee@mail.ru*

### ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБЩЕСТВЕННОГО И СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ В РОССИИ

**Аннотация:** в статье анализируется значение семьи как первого и наиболее важного института в жизни ребенка. Раскрывается специфика взаимосвязи общественного и семейного воспитания в развитии человека. Рассматривается историко-педагогический аспект взаимодействия семейного и общественного воспитания в России. Затрагиваются вопросы нормативно-правового обеспечения образования детей.

**Ключевые слова:** семейное воспитание, семья, образование, дошкольные образовательные организации.

*E.E. Plotnikova,  
Candidate of Pedagogical sciences,  
associate professor, Department of Psychological,  
pedagogical and social education  
(Borisoglebsky branch of Voronezh State University, Russia, Borisoglebsk)  
plotnikova\_ee@mail.ru*

## **FEATURES OF INTERACTION OF PUBLIC AND FAMILY EDUCATION IN RUSSIA**

**Abstract:** the article analyzes the importance of the family as the first and most important institution in the life of a child. The specifics of the relationship of social and family education in human development is revealed. The historical and pedagogical aspect of the interaction of family and social education in Russia is considered. The issues of legal support for the education of children are addressed.

**Keywords:** family education, family, education, preschool educational organizations.

Решение задач всестороннего развития подрастающего поколения возможно лишь при наличии в системе воспитания детей единых педагогических требований, предъявляемых социумом и семьей. Сочетание общественного и семейного воспитания, разносторонняя взаимосвязь различных факторов педагогического воздействия на ребенка становится все более актуальной проблемой современной педагогики и практики воспитания.

В педагогической науке имеются многочисленные свидетельства, подтверждающие бесспорный приоритет семейного воспитания в личностном развитии ребенка (К.Д. Ушинский, В.А. Сухомлинский и др.). Малыша с первых дней его жизни окружает мир вещей, людей, природы. Тем не менее, далеко не все взрослые и не всякая обстановка благоприятно сказываются на развитии ребенка с момента рождения. У малыша, оторванного от родителей и помещенного в условия детского дома, понижается общий психический тонус, уменьшаются эмоционально-познавательные взаимодействия и, как следствие, замедляется развитие интеллекта. Чем раньше лишается ребенок родительской семьи, чем длительнее и в большей изоляции он пребывает в учреждении, тем более будут проявлены деформации по всех направлениях развития его психики (И. Лангмейер, З. Матейчек, С.Ю. Мещерякова, В.С. Мухина, Е.О. Смирнова и др.) [3; 32].

Результаты психолого-педагогических исследований подтверждают, что из всего разнообразия окружающего мира, который прямо или косвенно воздействует на малыша, особым значением обладает «интимный круг общения» (А.Н.Леонтьев) [8; 57]. К активному применению данного образа малыш готов достаточно рано, еще в доречевой период (А.В. Запорожец, А.Д. Кошелева, Я.З. Неверович [2; 276]. Если ребенок любимый и желанный, близкие его излучают ласку и любовь, то и к их воспитательным действиям малыш будет особенно чувствительным.

Однако следует учитывать, что семья является не однородной, а дифференцированной социальной группой. В ней имеются разные по возрасту (младшие и старшие члены семьи), полу (женщины и мужчины), а часто и по профессии (папа – врач, мама – музыкант, бабушка – биолог, бабушка - педагог) подсистемы. Данное обстоятельство способствует наиболее широкому проявлению возможностей ребенка, быстрой и полной реализации его потребностей (Ю.П. Азаров, И.В. Гребенников, А.Г. Харчев) [9; 75].

Таким образом, современная наука располагает данными о том, что семья – это первый и наиболее значимый институт в жизни человека. Как показывают многочисленные исследователи (И.С. Кон, В.Я. Титаренко, А.Г. Харчев и др.), она определяется с одной стороны специфическим воздействием семейной группы, с другой – первостепенной важностью с раннего детства в развитии человека [7; 32].

В установлении живой связи и согласованности между семьей и дошкольной образовательной организацией (ДОО) ведущая роль принадлежит ДОО как государственному учреждению общественного воспитания. Возможность и необходимость оказания помощи семье ДОО в настоящее время приобретает особую актуальность, так как именно в семье у детей формируются такие важные нравственные качества как трудолюбие, честность, самостоятельность, ответственное отношение к порученному делу (Р.С. Буре, З.И. Борисова, Д.О. Дзинтаре, Л.В. Загик, Э.К. Сулова, О.Н. Урбанская) [11; 215].

Следовательно, перед педагогическим коллективом ДОО стоит задача не только способствовать повышению уровня педагогической компетенции родителей, распространять среди них педагогические знания, но и повседневно помогать семье правильно воспитывать детей, пропагандировать и транслировать лучший опыт воспитания детей дошкольного возраста в семье.

Рассмотрим особенности взаимодействия семейного и общественного воспитания в РФ в историко-педагогическом аспекте.

После установления в России советской власти общественное воспитание детей стало делом государственной важности. В Декрете о создании государственной комиссии по просвещению сообщалось об организации отдела дошкольного воспитания.

Оценивая школьные воспитательные возможности школы А.В. Луначарским было отмечено, что лишь в объединении усилий школы, семьи и общественности можно добиться желательных результатов воспитания [6; 65].

Данные идеи получили дальнейшее развитие в работах А.С. Макаренко. Педагог подвергал анализу условия успешного воспитания детей в семье и рассматривал на примерах значимость авторитета родителей. Антон Семенович, подчеркивая важность данного тезиса, отмечал, что «воспитывая детей, нынешние родители воспитывают будущую историю нашей страны, а значит и историю мира» [6; 68]. При этом семейное воспитание должно было зависеть от «общественного заказа».

Таким образом, педагогикой рассматриваемого периода, с одной стороны, признавалось значение семьи в воспитании детей, а с другой – учеными и прак-



тиками не вполне сознавалась необходимость сотрудничества образовательного учреждения с семьей. Подчеркивалось даже, что семью следует изучать, но не в качестве потенциального союзника, а как фактор, который препятствует правильному воспитанию детей. По мнению педагогов-современников, семью следовало подчинить социуму и с ее воздействием бороться.

В 40 – 80-е годы XX века проблема «борьбы» образовательного учреждения с семьей так остро уже не определялась, но основная тенденция – стремление подчинить семью его влиянию по-прежнему сохранялась.

Некий переломный момент в развитии педагогической мысли в рассматриваемом вопросе наметился в 60 – 70-е годы XX в., что проявилось во внимании к проблеме сочетания семейного и общественного воспитания. Учеными проводились исследования по научному обоснованию путей, методов и средств функционирования системы «школа – семья – общественность». В работах таких педагогов как И.В. Гребенников, Г.И. Легенький, А.М. Низова, Н.П. Харитоновна и др. стали употребляться термины, отражающие специфические черты данной системы: «педагогическое просвещение», «педагогическая пропаганда», «взаимодействие общественного и семейного воспитания», «органическое сочетание общественного и семейного воспитания родителей» [10; 5].

Просвещение семьи в области педагогики было продиктовано самой жизнью. В СССР в 1960 г. был учрежден первый научно-исследовательский институт дошкольного воспитания АПН РСФСР, возглавляемый академиком А.В. Запорожцем. В лабораториях НИИ анализировались разнообразные проблемы воспитания и развития детей раннего и дошкольного возраста, внимание уделялось и исследованию аспектов семейного воспитания дошкольников. Ученые пришли к выводу, что задачи воспитания детей детским садом могут быть успешно решены только в сотрудничестве с семьей. У данных социальных институтов общие цели и задачи, но методы и содержание обучения и воспитания дошкольников специфичны в каждом из них. Это подтверждает значимость сотрудничества образовательной организации и семьи, взаимообогащающего и взаимодополняющего воздействия общественного и семейного воспитания.

Значительные изменения во взаимодействии образовательной организации и семьи произошли в 90-е годы XX века, что было связано с образовательной реформой. Трансформация государственной политики в области образования повлекла за собой признание позитивной роли семьи в воспитании дошкольников и необходимости взаимодействия с ней.

Обобщенная стратегия законодательных актов закреплена в Конституции Российской Федерации. В декабре 1995 г. был введен в действие «Семейный кодекс Российской Федерации», в котором принципы семейного законодательства согласуются с главными положениями и принципами Конвенции о правах ребенка. В Семейном кодексе впервые ребенок был признан самостоятельным субъектом права, а не зависимым объектом родительской власти. Кодексом назначены основания для ограничения и лишения родительских прав матерей и отцов. Родители должны обеспечить получение основного общего образования детьми. Правовые аспекты образования детей, включая образования в семье, представлены в Законе «Об образовании в РФ». Образование в семье обрело

признание в качестве вариативной формы получения всех ступеней образования: начального, основного и общего [4; 85].

Каждая семья располагает меньшим или большим воспитательным потенциалом. От данных возможностей и от того, как целенаправленно и обоснованно их используют родители, зависят результаты воспитания в семье.

Термин «воспитательный потенциал семьи» возник в психолого-педагогической литературе довольно недавно и не имеет однозначной трактовки. Учеными в него включается множество характеристик, отражающих различные факторы и условия жизнедеятельности семьи, определяющие ее предпосылки в воспитании. Тем не менее, следует помнить, что тот или иной уровень семейного воспитания не может быть гарантирован действием одного фактора: их необходимо рассматривать только в комплексе.

Исследование О.Л. Зверевой показало, что родителей беспокоят многие педагогические аспекты: воспитание культуры поведения, послушания у дошкольников, детские страхи, организация совместного с ребенком досуга, вопросы предшкольной подготовки и пр. Но, зачастую, обладая подобными знаниями, родители не умеют ими пользоваться [5; 180]. Поэтому, следует повышать уровень педагогической подготовленности родителей.

Т.А. Куликова считает, что «целью педагогической подготовки родителей является не передача им научных психолого-педагогических знаний, а формирование у них педагогической компетентности и педагогической культуры, позволяющих понимать своего ребенка, правильно выстраивать совместное общение и деятельность» [7; 56].

С точки зрения С.П. Акутиной, «под педагогической компетентностью понимается способность понимать потребности ребенка и создавать возможности для их удовлетворения, сделать малыша счастливым, умение рассматривать какие-либо вещи с позиции перспектив развития ребенка [1; 24].

Исследования В. Бьерл, М. Каплан, В.А. Петровского подтвердили, что «новая информация ведет к изменениям в родительском сознании, что, в свой черед, влечет изменения в их поведении по отношению к детям и к другим членам семьи. С другой стороны, изменению родительских установок, в целом - микроклимата семьи, способствуют диагностические и коррекционные программы» [10; 75].

Эмоциональные связи детей и родителей стабилизируют, укрепляют современную семью. Большинство специалистов в сфере детско-родительских отношений зрелость, компетентность отца и матери, рассматриваются в качестве наиболее признанных показателей качества родительства, которые проявляются в адаптивности, гибкости, изобретательности родительской позиции (А.А. Бодалев, А.Я. Варга, З. Матейчек, О.С. Сермягина и др.) [11; 65].

Итак, результаты научных исследований доказывают необходимость связи общественного и семейного воспитания как двух взаимодополняющих общественных институтов. Без активного взаимодействия в системе «педагог – ребенок – родитель» эффективное развитие дошкольника невозможно.

### Список литературы

1. Акутина, С.П. Воспитание = семья и школа / С.П. Акутина // Классный руководитель, 2006 . – № 7. – С.26-43.
2. Быстрова Н.В. Материнство как социокультурный феномен / Н.В. Быстрова, Е.Е. Плотникова // Теория и практика общественного развития, 2015. – № 22. – С. 275-277.
3. Воспитание детей в неполной семье; общ. ред. и послесл. Н.М. Ершовой. – М.: Прогресс, 1990. – 96 с.
4. Дошкольное учреждение и семья – единое пространство детского развития: методическое руководство / Т.Н. Дронова, Е.В. Соловьева, А.Е. Жичкина, С.И. Мурсиенко. – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2010. – 96 с.
5. Зверева, О.Л. Семейная педагогика и домашнее воспитание детей раннего и дошкольного возраста / О.Л. Зверева. – М.: Творческий центр Сфера, 2015. – 219 с.
6. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века : учебное пособие / под общ. ред. А.И. Пискунова. – М.: Сфера, 2015. – 432 с.
7. Куликова, Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание: учебник / Т.А. Куликова. – М.: Академия, 2009. – 232 с.
8. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – М.: Изд-во МГУ, 1991. – 575 с.
9. Плотникова, Е.Е. Педагогическое обеспечение развития познавательной активности детей в условиях материнской школы / Е.Е. Плотникова // Вестник Майкопского государственного технологического университета, 2015. – № 4. – С. 72-76.
10. Психология воспитания / Под ред. В.А. Петровского. – М.: Аспект-пресс, 1995. – 204 с.
11. Семейное воспитание: хрестоматия: учебное пособие; сост. П.А. Лебедев. – М.: Академия, 2001. – 319 с.

УДК 376

*Е.Н. Командин,  
педагог-психолог  
высшей квалификационной категории  
(МБДОУ детский сад № 24 «Звездочка», Россия, г. Пятигорск)  
[psiholog-sadik@mail.ru](mailto:psiholog-sadik@mail.ru)*

### **МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РЕБЕНКА-МИГРАНТА В РАМКАХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ И ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

**Аннотация:** в современном мире всё чаще можно наблюдать яркие процессы миграции населения. Люди все меньше стали придерживаться своих корней, традиций, все чаще стремятся покинуть свой край. Усиливающаяся ми-

грация привела к появлению большого количества беженцев и мигрантов, большую часть которых составляют дети дошкольного возраста. Переезд в другую страну или регион требует изменение устоявшихся привычек, условий жизни, изменение языка. Все это приводит к дезадаптации ребенка-мигранта, что влечет за собой образовательные и воспитательные проблемы.

**Ключевые слова:** ребенок, мигрант, дошкольное образование, психологическое сопровождение, взаимодействие с семьей, адаптация.

*E.N. Komandin  
Psychologist  
the highest qualification category  
(MBDOU kindergarten No. 24 "Zvezdochka", Russia, Pyatigorsk)  
psiholog-sadik@mail.ru*

## **MODEL OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF A CHILD-MIGRANT WITHIN THE FAMILY INTERACTION AND PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION**

**Abstract:** In the modern world, one can more often observe vivid processes of population migration. People began to adhere to their roots and traditions less and less, they are increasingly striving to leave their land. Increasing migration has led to a large number of refugees and migrants.

Most of the economic and forced migrants are children of preschool age, who will later have to live in Russia. Such a sharp change in habits, living conditions caused by moving to another country or region, where other cultural traditions, a different language, lead to disorientation of a preschool child from a migrant family, entails adaptive upbringing and educational problems.

**Keywords:** child, migrant, pre-school education, psychological support, interaction with the family, adaptation.

Сегодня для нашей страны характерны усиливающиеся процессы миграции в связи с социальными и экономическими изменениями. Условия проживания, традиционный уклад жизни все меньше удерживает население от процессов миграции, необходимостью менять место жительства.

Такие факторы, как изменение привычных условий жизни, переезд в другую страну или регион, другие культурные ценности и традиции, язык коммуникации и другие, приводят к резкому ухудшению процессов адаптации, а также дезориентация ребенка дошкольного возраста в новом обществе. В новом обществе дети сталкиваются с такими явлениями, как новые обычаи и традиции, новое мировосприятие, другие особенности поведения и языка, которые отличаются от родного и привычного. Таким образом они испытывают «культурный шок». Особенно ярко проявление данного явления заметно в период адаптации детей дошкольного возраста к условиям дошкольной образовательной организации.

Федеральные государственные образовательные стандарты дошкольного образования ставят перед педагогами проблему позитивной социализации как одну из основных и доминирующую в системе дошкольного образования. Показателем становления и проявления социальной культуры является уровень социализации, который можно назвать «фундаментом» всего процесса социальной адаптации. Хорошо известно, что именно в дошкольном возрасте ребенок является наиболее сензитивным для социального развития. Дошкольный возраст наиболее значим для вхождения ребенка-дошкольника в мир социальных отношений. В этом возрасте закладываются основы индивидуального стиля социализации.

Дети дошкольного возраста находятся на стадии становления личности, которая, безусловно, проходит под влиянием семьи и общества, а особенно нового общества. Это наиболее актуально и для детей-мигрантов. Очень часто можно столкнуться с такой ситуацией, когда ценности и традиции семьи, стиль воспитания в семье вступает в противоречие с уже существующими в данной стране или регионе. Психологами и педагогами доказано, что если такая ситуация не будет разрешена, то есть большая вероятность формирования асоциальной личности. Поэтому необходимо подобрать наиболее подходящий способ адаптации для профилактики возможных проблем и нарушений.

Пятигорск - один из крупнейших городов Кавказских Минеральных Вод. С 2010 года Пятигорск стал центром Северо-Кавказского Федерального округа.

Город Пятигорск является не только столицей СКФО, это крупный центр экономических, политических и научных преобразований. В Пятигорск приезжают семьи мигрантов. Не секрет, что жизнь семьи тесным образом связана с индивидуальным, эмоциональным и поведенческим развитием ребенка. В новом регионе ребенок начинает посещать новое дошкольное учреждение, в котором неизбежно будут проявляться проблемы адаптации. Ребенок старшего дошкольного возраста достаточно хорошо владеет своим родным языком, у него достаточно сформированы навыки межличностного и социального отношений, он привык к определенному стилю семейного воспитания, которые соответствуют традиционным ценностям и культуре своего народа или этноса.

Одна из задач, стоящих перед дошкольным образовательным учреждением – интеграция ребенка-мигранта с другим языком в жизнь группы, общество и жизнь дошкольного учреждения в целом.

Мы считаем, что наиболее эффективно решить задачи психолого-педагогического сопровождения детей-мигрантов к условиям ДООУ поможет новый подход к организации взаимодействия всех участников образовательного процесса, разработка психолого-педагогической программы поддержки ребенка-мигранта, которая будет направлена на повышение уровня положительной социализации дошкольника. И здесь, несомненно, важная роль принадлежит не только педагогу, но и педагогу-психологу дошкольного образовательного учреждения. Психолого-педагогическая поддержка ребенка-мигранта в новом обществе должна определять не формальными показателями (например, количество детей-мигрантов, процент детей другой национальности), а содер-

жательными показателями, к которым можно отнести итоги мониторинга, запрос со стороны педагогов.

Педагогами МБДОУ детского сада № 24 «Звездочка» г. Пятигорска были выделены основные составляющие работы педагога-психолога, направленные на успешную социализацию детей-мигрантов дошкольного возраста:

а) диагностика индивидуальных личностных особенностей ребенка, его интересов и склонностей; помощь в снижении уровня тревожности и «стресса» в новых условиях, развитие его организаторских и коммуникативных навыков, а также организация и проведение как индивидуальных, так и групповых занятий с детьми-мигрантами;

б) с педагогами ДОУ необходимо организовать работу по повышению уровня их психолого-педагогической компетентности; организация индивидуальных консультаций с педагогами по вопросам особенностей взаимодействия с детьми-мигрантами;

в) в рамках работы с родителями необходимо проводить как индивидуальные, так и групповые консультации по вопросам обучения и воспитания детей-мигрантов, особенностей взаимодействия в новом обществе.

Хотелось бы более подробно остановиться на вопросе психолого-педагогического сопровождения ребенка-мигранта на примере МБДОУ детского сада № 24 «Звездочка» города Пятигорска.

#### 1. Работа с воспитанниками.

Особенности поведения детей в непривычных условиях и в отсутствии общего языка со сверстниками ведут к созданию новых отношений внутри группы.

Отношение детей к представителям другой национальности изначально толерантное.

Младшие дошкольники даже не замечают особенностей речи и произношения детей-мигрантов, но для детей старшего дошкольного возраста характерны такие явления, как передразнивание или копирование речи нерусских детей. Несомненно, именно позиция взрослых к мигрантам сказывается на отношении русских детей к иностранным: если взрослый все время будет акцентировать внимание на ребенка-мигранта, его речь, произношение, особенности поведения, то и другие дети начнут обращать на него внимание. Если этого не происходит, то другие дети будут относиться к перечисленным фактам безразлично.

Ребенку-мигранту привыкнуть к новым условиям дошкольного учреждения всегда трудно: здесь другие требования, другая еда. Которая ему не привычна, другой режим жизни. Ребенку с другим языком трудно сориентироваться во всем этом, т.к. он не всегда верно понимает объяснения взрослого, не всегда верно понимает значение жестов, мимики и интонации взрослого. Ребенок еще не знает как реагировать на то, что другие говорят на другом языке, все вокруг новое и не привычное. Он начинает говорить с другими на своем языке, стараясь подбирать правильные слова. А порой и изобретая новые, которые похожи на те, что он слышит. Ребенок очень часто плачет, потому что думает, что все хотят его обидеть. Действительно, ребенок-мигрант испытывает сильней-

ший стресс, который может проявляться так сильно, что у него пропадает аппетит, нарушается сон, ребенок становится либо вялым и пассивным, либо активным и агрессивным. Как правило, самый распространенный способ поведения – молчание и растерянность.

Со временем ребенок начинает включаться в знакомые для него ситуации: прогулка, одевание и раздевание, сон, еда. Среди окружающих его взрослых, ребенок-мигрант находит себе одного из них, который, как он считает, лучше его понимает, и старается проводить с ним большую часть времени, он учится от него первым словам.

Чтобы снизить уровень стресса ребенка-мигранта, мы считаем, что ему необходимо давать возможность выступить на утреннике на родном языке или нарядить его в национальный костюм. Также возможно чтение на русском языке в переводе сказок или историй его нации или этноса. Толерантное отношение к иной культуре, иным языкам и людям, не таким, как большинство, положительно сказывается на микроклимате, существующем в коллективе детского сада.

## 2. Работа с педагогами.

Воспитатели нашего детского сада стремятся к открытому и доверительному общению с детьми и их родителями.

Педагоги детского сада помогают ребенку-мигранту социализироваться в новом детском обществе, знакомят его с культурой и традициями русского народа, поддерживают тесную связь с семьей: по необходимости дают рекомендации по вопросам обучения и воспитания.

Воспитателям постоянно необходимо учитывать тот факт, что в группе есть дети с другим языком общения, с другой культурой и традициями. В рамках регионального компонента педагоги детского сада проводят образовательную деятельность, в ходе которой решают задачи позитивной социализации: рассказ о других народах, их культуре и традициях, знакомство с некоторыми словами-приветствиями, прощания, словами благодарности или поздравления. В своей речи русскоговорящие дети иногда пользуются такими словами с детьми-мигрантами.

## 3. Работа с родителями.

На базе нашего детского сада уже в течение многих лет функционирует Консультативный пункт для родителей (законных представителей) воспитанников, посещающих и не посещающих дошкольные образовательные учреждения, одной из целей которого является обеспечение единства семейного и общественного воспитания.

Для выполнения данной цели перед членами Консультативного пункта поставлены ряд задач, одна из которых: оказание консультативной и практической помощи родителям по различным вопросам воспитания, обучения и развития детей раннего (от 1 года до 3 лет) и дошкольного (от 3 до 7 лет) возраста.

Продолжением идеи психолого-педагогического сопровождения стало создание два года назад на базе детского сада № 24 "Звездочка" адаптационной группы детей ясельного возраста "Ступени". Эта группа необычна тем, что занятия посещает ребенок вместе с мамой, все мероприятия проводятся в присут-

ствии родителей ребенка-мигранта. Родители знакомятся с педагогическим коллективом, видят, какие условия созданы в нашем детском саду, какое здесь отношение к детям, повышают свою психолого-педагогическую культуру, обсуждают вопросы, касающиеся индивидуального развития ребенка.

В рамках профилактической и просветительской работы с родителями педагог-психолог проводит различные тренинговые, семинарские и практические занятия, родители, воспитатели и администрация детского сада являются его активными участниками. Им дается возможность поставить себя на место ребенка и проанализировать собственную реакцию – чувства, мысли, возможное поведение.

На базе нашего детского сада проводятся заседания городского родительского университета, где рассматриваются различные вопросы обучения, воспитания и развития ребенка в условиях семьи.

Результаты проводимой работы показывают повышение уровня педагогической компетентности педагогов и педагогической культуры родителей, что позволило выделить этапы взаимодействия:

Первый этап – создание общей установки на совместное решение задачи социальной адаптации ребенка к детскому саду.

Второй этап – взаимное ознакомление педагогов и родителей с национальными и культурными особенностями воспитания детей-мигрантов. Необходимость данного этапа обусловлена тем, что у разных народов свои национальные особенности социальной жизни и культуры, свои обычаи, традиции, социальные установки и ценностные ориентации.

Третий этап – реализация единого, согласованного индивидуально-ориентированного психолого-педагогического сопровождения ребенка-мигранта с целью его положительной социализации к новым условиям жизнедеятельности, в освоении им нового опыта взаимоотношений, другой культуры и традиций, более мягкого вхождения в группу сверстников, преодоления межгруппового и межличностного отчуждения. Именно данный этап рассматривается нами как основной, благодаря которому достигается положительная социальная адаптация детей-мигрантов к условиям детского сада.

Мы считаем, что внимательное отношение к проблемам адаптации детей-мигрантов, их поддержке и помощи со стороны взрослого является одним из путей профилактики отклоняющегося поведения, а также повышению уровня толерантности в детском коллективе.

### **Список литературы**

1. Андреева, С.В. Мониторинг социализации воспитанников / С.В. Андреева, Л.М. Борнякова, Б.М. Басангова. – М., 2012.
2. Кукушкина, Е. Ю. Играем и учимся дружить. Социализация в детском саду / Е.Ю. Кукушкина, Л.В. Самсонова. – М., 2013.
3. Муха, Е.В. Современные технологии обучения дошкольников / Е.В. Муха. – М., 2014.
4. Севастьянова, Е.О. Страна Добра. Социализация детей 5–7 лет / Е.О. Севастьянова. – М., 2012.



5. Сертакова, Н.М. Инновационные формы взаимодействия ДООУ с семьей: родительские собрания и конференции, дискуссии, практикумы, встречи за круглым столом / Н.М. Сартакова. – М., 2015.

УДК 37

*Т.В. Волынчикова,  
воспитатель,  
(ДООУ №9, Россия, г Липецк).  
volin4ikova.tatyana@yandex.ru*

## СОЦИАЛИЗАЦИЯ РЕБЕНКА В УСЛОВИЯХ СЕМЬИ И ДООУ

**Аннотация:** в статье рассматривается социализация ребенка в условиях семьи и дошкольного образовательного учреждения, рассмотрены понятия «социальное взаимодействие», «социализация». Обращено внимание на проблему семьи и образования, играющих важную роль в формировании личности ребенка, социального института, целью которых является воспитание духовно-нравственной личности, ее полноценной социализации.

**Ключевые слова:** социализация, ребенок, игра, родители, воспитание, семья.

*T.V. Volynchikova,  
Educator  
(DOU No. 9, Russia, Lipetsk)  
volin4ikova.tatyana@yandex.ru*

## SOCIALIZATION OF CHILD IN CONDITIONS OF PRESCHOOL EDUCATION AND FAMILY

**Abstract:** the article discusses the socialization of the child in the family and preschool educational institutions, the concepts of «social interaction», «socialization» are considered. Attention is paid to the problem of family and education, which play an important role in the formation of the child's personality, social institution, the purpose of which is to educate the spiritual and moral personality, its full socialization.

**Keywords:** socialization, child, game, parents, parenting, family.

В семье ребенок приобретает первый социальный опыт. Здесь происходит первое социальное взаимодействие – общение между двумя и более людьми, в процессе которого передается социально значимая для ребенка информация или осуществляются действия, направленные на другого. От уровня взаимодействия родителей, их общения с ребенком зависит обогащение жизненного опыта детей, их духовно-нравственное становление.

С рождением малыша в семье появляется множество задач, главная из которых – обеспечение его физического развития и воспитание. Это – уход за

ним, правильное питание, прогулки, привитие гигиенических навыков. В дошкольные годы – самый «пластичный» период детства, развитие ребенка будет зависеть от знаний, которые вложат в него родители.

Развивая ребенка физически, родители не должны упускать из виду и духовно-нравственное развитие малыша, которое происходит через чтение сказок, стихотворений, книг, совместный просмотр мультфильмов и детских фильмов, рассматривание иллюстраций и картинок. Для закрепления полученных ребенком знаний, взрослому необходимо побеседовать с ним о том, что он увидел, прочитал, тем самым способствуя расширению кругозора малыша, развитию его связной речи, логического мышления и духовно-нравственному воспитанию.

Для того чтобы узнать что же такое «мир взрослых», и что там происходит, на помощь взрослым приходят игрушки, которые они используют для правильного формирования представления о нем. Именно игрушки способны всесторонне развить ребенка. Через игру с ними малышу будет легче приспособиться к миру, в котором он живет, понять неизвестное. Здесь можно использовать сюжетно-ролевые игры такие как: «Дочки-матери», «Больница», «Парикмахерская», «День рождения куклы Маша». Где ребенок учится открывать новые возможности игрового мира, в которых он осваивает представления ролевого взаимодействия. С участием взрослого дети будут дополнять сюжет игровыми действиями, развивать умение принимать игровую роль, вести несложный диалог, обогащать свой словарный запас.

У ребенка наступает возраст, когда ему самому необходимо разобраться в окружающем его мире, у него самого «намечены планы» овладения обстоятельствами. Облегчить этот процесс поможет игра, в которой ребенок легче освоит и усвоит нормы поведения в обществе, осознает себя как его частицу.

Немаловажным при воспитании в семье является формирование культуры чувств; уважение к родителям, старшим, все это этого способствует формированию послушания, организации доверительных отношений к другому человеку, пониманию и состраданию. Для того чтобы ребенок понял, что такое «уважение» (уважение родителей, людей) взрослые прибегают к простым, доступным для понимания детей (по возрасту) примерам и фактам в подвижных играх, играх-драматизациях, сюжетно-ролевых играх, чтении рассказов и сказок (например «Морозко», «Лиса и журавль») с нужным содержанием и с последующим обсуждением, задаванием наводящих вопросов о прочитанном для закрепления полученных ребенком навыков на основании которых, ребенок самостоятельно делает выводы и вырабатывает собственные нравственные убеждения. Нельзя забывать и о выработывании у ребенка потребности в соблюдении режима, выполнении поручений родителей, аккуратности. В этом аспекте примером для ребенка становятся взрослые. Ребенок полностью копирует их поведение. Также особое внимание необходимо уделять воспитанию правдивости, родители, безусловно, должны быть примером для своего ребенка и в словах, и в делах. Воспитывать характер. Ещё А.С. Макаренко предлагал упражнения для воспитания характера и называл их «гимнастикой поведения» [2; 410].

Важное место отводится развитию совести как главного аспекта духовности. Совесть – выражение самосознания, голос внутреннего «Я». Н.Е.Щуркова в своих исследованиях отмечает: «совесть – это основа общече-

ловеческой нравственности. По её состоянию определяется нравственность человека. По состоянию совесть может быть разной: спокойной, чистой, но самым опасным состоянием является состояние «сожженности», когда теряются человеком границы дозволенного, когда человек перестает чувствовать ответственность, что приводит в свою очередь к порокам и преступлениям» [3; 85].

Родители не должны забывать и об эстетическом воспитании, которое осуществляется через классическое искусство: литературу, музыку, изобразительное искусство. «Качественные» беседы с ребенком о прослушанном и увиденном будут способствовать формированию его культуры речи. Любимые детьми игры – игры с предметами (например: «Создай букет», «Лесная поляна», «Занимательная палитра» и др.), словесные игры (например: «Что бывает желтое в природе?», «Что это такое?»), настольно-печатные (например: «Парные картинки», «Птицы», «Овощи, фрукты, ягоды») тоже немаловажны для развития познавательных способностей деток, художественно-эстетических знаний их обобщения и закрепления.

Немаловажным является трудовое воспитание детей, что поможет заложить качества созидателя. А.С.Макаренко правильно считал, что «трудолюбие и способность к труду не даны ребенку от природы, а воспитываются в нем, труд должен быть одним из самых основных элементов в воспитании» [2; 417].

Очень важно приучать детей самообслуживанию, хозяйству по дому. Родители в первую очередь должны быть примером для своих детей. Умело играя с детьми в игры (например: «Кому, что нужно для работы», «Кто что делает», «Кто это знает и умеет», «Угадайте, что я делаю?», «Накроем стол для кукол») они знакомят свое чадо с трудом взрослых, самообслуживанием, хозяйственно-бытовым трудом.

И наконец, умственное воспитание – научить умению сравнивать предметы и явления, выделять сходное и различное, наблюдать. Основным источником для умственного развития у взрослых являются книги, просмотр телепередач (СМИ), компьютер (интернет). Используя их знания, взрослые стараются передать информацию детям, тем самым расширить их кругозор, содействуя развитию логического мышления.

Все эти аспекты можно отнести к семейному воспитанию, но помимо него есть и общественное воспитание. Подготовить к полноценной жизни в обществе, помочь «раскрыть» окружающий мир – главная задача не только семьи, но и дошкольных педагогических коллективов.

Семья и образование – два, играющих важную роль в формировании личности ребенка, социальных института. Их цель заключается в воспитании духовно-нравственной личности, ее полноценной социализации (под социализацией понимается процесс интеграции индивида в социальную систему, вхождение в социальную среду через овладение её социальными нормами, правилами и ценностями, знаниями и навыками, позволяющими ему успешно функционировать в обществе). Семья же закладывает только основы формирования личности.

На протяжении многих лет педагоги спорят о том, что же важнее семейное воспитание или общественное. Так, Я.А.Каменский утверждал, что из уст матери ребенок получает, без выходных и каникул, без перемен и расписания необходимую сумму знаний в определенной последовательности. Считал – бла-

годаря этому жизнь ребенка становится многообразнее и осмысленнее, тем шире становится круг материнских забот. И.Г.Песталоцци же писал: «семья – подлинный орган воспитания, она учит делом, а живое слово только дополняет и, падая на распаханную жизнью почву, оно производит совершенно иное представление». А социалист-утопист Р.Оуэн напротив, считал семью одним из зол, его идея – общественное воспитание. Был проведен ряд научных исследований, доказывающий, что невозможно отказаться от семейного воспитания, поскольку оно несравнимо даже с квалифицированным воспитанием в детском саду или школе.

«Искусство воспитания имеет одну особенность: всем оно кажется делом знакомым, понятным и легким. И чем менее человек знаком с теорией и практикой воспитания, тем легче оно ему кажется» [4; 351].

У современных родителей преобладает до сих пор такое мнение в подходе к воспитанию, хотя эти слова были написаны К.Д.Ушинским 130 лет назад.

Воспитание детей – очень важная обязанность родителей, которые, как правило, к этому не готовы, не имеют опыта, единственным выходом из сложившейся ситуации является оказание дошкольным образовательным учреждением психолого-педагогической помощи в социализации детей. Ведь ни для кого не секрет, что единство в воспитании детей обеспечивает выработку их правильного поведения, ускоряет процесс усвоения навыков, умений, знаний, способствует росту авторитета взрослых-родителей и воспитателей в глазах ребенка. Основой такого единства является педагогическое просвещение родителей, которое осуществляется следующим образом: посещение воспитателем семьи воспитанника (знакомство педагога с семьей с целью выявления педагогических знаний, которыми обладают родители, выявления ошибок в процессе воспитания детей); беседы и консультации (темы, консультации ведутся педагогом в том направлении, в котором ему необходимо); собрания групповые (проводятся по запланированному плану и по определенной, написанной в этом плане, теме); наглядная информация (стенды, папки-передвижки, выставки тематические, также по усмотрению педагога). Со временем появляются новые формы работы с семьями со стороны ДООУ: сотрудничество, где общение происходит без церемоний, никто никому не указывает, не контролирует, не оценивает; взаимодействия – способ организации совместной деятельности, которая осуществляется с помощью общения и восприятия.

Педагоги и родители должны стремиться к поддерживающему взаимодействию, что приведет впоследствии к решению задач воспитания и социализации личности ребенка, а также к разумному взаимодействию, которое позволит углубить, улучшить и закрепить связь между ДООУ и семьей.

Главным в соотношении «семья и ДООУ» является личностное общение педагога и родителей в процессе воспитания ребенка, которое должно быть открытым с обеих сторон, для проявления настоящих отношений.

К таким формам работы с родителями можно перейти только в пределах открытости дошкольного учреждения – сделать воспитательный процесс более гибким, разграниченным, сделать отношения между детьми, педагогами и родителями человеческими, доверительными.

Д. Лешли выделяла функции работы образовательного учреждения с семьей: ознакомление родителей с содержанием и методикой учебно-воспитательного процесса, организуемого ДООУ; психолого-педагогическое просвещение родителей; вовлечение родителей в совместную с детьми деятельность; помощь отдельным семьям в воспитании; взаимодействие с общественными организациями родителей [1;26].

Основные принципы при организации работы с семьями являются: доступность ДООУ для семьи (каждый родитель знает и видит, как развивается его ребенок); взаимодействие педагогов и родителей в воспитании ребенка; обеспечение развивающей среды, способствующей обеспечению единых подходов к развитию личности в семье и детском коллективе); анализ общих и индивидуальных проблем в воспитании и развитии ребенка. Это наиболее приемлемая форма взаимодействия для создания условий социализации личности ребенка.

Итак, мы видим, что для достижения полноценной, успешной социализации личности ребенка необходимо взаимодействие двух важных социальных институтов – семьи и дошкольного учреждения, в котором ДООУ способствует «вхождению» ребенка в социум, семья же дает ему индивидуальное развитие. При этом необходимо соблюдать следующие условия: учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей в образовательном процессе; создавать преемственность во взаимодействии семьи и ДООУ для организации воспитательно-образовательного пространства для развития детей.

Исходя из выше перечисленного, в нашем дошкольном учреждении было проведено анкетирование родителей, касающееся выявления уровня взаимодействия нашего дошкольного учреждения и семьями воспитанников. Всего в анкетировании приняло участие 200 человек, контингент родителей неоднородный по профессиям, образованию (медицинские сестры, педагогические работники, домохозяйки, бухгалтера) и составу семьи. В результате анкетирования были выявлены следующие данные: уважение к опыту педагога, его знаниям, осведомленности в процессе воспитания составляет 50 человек; осуществление вовлечения родителей в учебно-воспитательный процесс дошкольного учреждения – 48 человек; осуществление контактов и связи между родителями и педагогами (неформальные беседы, предоставление наглядного материала, проведение «родительских дней», где они смогут увидеть, чем занимается их ребенок, как он это делает, ознакомление с работой ДООУ) – 60 человек; привлечение родителей к совместным целевым прогулкам, осуществление видеосъемки праздников, занятий – 42 человека.

Таким образом, мы видим, что большинство родителей хотят взаимодействовать с педагогами, понимают важность своего участия в развитии и социализации ребенка, так как являются непосредственными участниками образовательного процесса и открыты для реализации успешной социализации личности ребенка в условиях ДООУ и семьи.

### **Список литературы**

1. Лешли, Д. Работать с маленькими детьми поощрять их развитие и решать проблемы / Д. Лешли. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.

2. Макаренко, А.С. О коммунистическом воспитании: избр. пед. произведения [Коммент. и примеч. Н. А. Сундукова и В. Е. Гмурмана]. – М.: Учпедгиз, 1956. – 579 с.

3. Основы семейного воспитания: учебник для студ. учреждений сред. проф. образования / [В.П. Сергеева, Э.К. Никитина, М. Н. Недвецкая и др.]; под ред. В. П. Сергеевой. – М.: Академия, 2013. – 192 с.

4. Дошкольная педагогика: учеб. пособие для студентов пед. вузов / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. – М.: Академия, 2001. – 416 с.

## РАЗДЕЛ 4. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ, МЕТОДИЧЕСКИЕ И ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

УДК 378

*И.Д. Емельянова,  
доцент, кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры дошкольного и специального образования  
(ЕГУ им. И.А.Бунина, Россия, г. Елец)  
Iemelyanova64@mail.ru/*

### ПОДГОТОВКА КАДРОВ ДЛЯ СИСТЕМЫ ДОШКОЛЬНОЙ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ В ЕГУ ИМ. И.А. БУНИНА: ПРОШЛОЕ, НАСТОЯЩЕЕ, БУДУЩЕЕ

**Аннотация:** в статье затрагивается проблема снижения уровня речевого развития современных дошкольников, увеличения численности детей с речевыми нарушениями. Автором описывается подготовка будущих учителей-логопедов в вузе на разных этапах своего развития с учетом анализа структуры и содержания учебных планов.

**Ключевые слова:** речевое развитие, нарушения речи, речевые расстройства, логопед, дифференциальная диагностика, психолого-педагогическое обследование, профилактика речевых нарушений.

*I.D. Emelyanova,  
Associate Professor, candidate of pedagogical Sciences,  
associate Professor of preschool and special education  
(Bunin Yelets State University, Russia, Yelets)  
Iemelyanova64@mail.ru*

### TRAINING FOR PRE-SCHOOL SPEECH THERAPY SERVICES IN STATE UNIVERSITY. I. A. BUNIN: PAST, PRESENT, FUTURE

**Annotation:** the article touches upon the problem of reducing the level of speech development of modern preschoolers, increasing the number of children with speech disorders. The author describes the training of future speech therapists at the University at different stages of its development, taking into account the analysis of the structure and content of curricula.

**Keywords:** speech development, speech disorders, speech disorders, speech therapist, differential diagnosis, psychological and pedagogical examination, prevention of speech disorders.

В настоящее время педагогическая общественность выражает тревожность за снижение уровня речевого развития детей дошкольного и младшего школьного возраста. Главной причиной этого, на наш взгляд, является рост числа детей с ограниченными возможностями здоровья, у которых отмечается речевое недоразвитие. В целом, объяснением такому явлению может служить сложившаяся в современном обществе неблагоприятная ситуация экологического, демографического, экономического и социально-бытового характера. Липецкая область также подвержена со стороны экологии различным неблагоприятным воздействиям, что, несомненно, в отдельных случаях ограничивает возможности здоровья у подрастающего поколения и порождает проблемы в речевом развитии у детей.

Потребность в педагогических кадрах, обеспечивающих коррекцию речевых нарушений, в регионе, как и в стране в целом, имела давнюю историю. Однако к началу девяностых годов прошлого столетия выпускающие специалистов-логопедов вузы не могли покрыть весь образовавшийся дефицит их в стране. В Липецкой области тоже назрела необходимость в их подготовке. Решением проблемы явилось открытие в 1994 г. специальности «Логопедия» на базе факультета педагогики и психологии (дошкольной) Елецкого государственного университета (ЕГУ) им. И. А. Бунина. Первые годы подготовки будущих логопедов оказались не простыми, осложнялись спецификой организации образовательного процесса: нехваткой кадрового и учебно-методического обеспечения, базовых учреждений для прохождения практик.

Однако дефицит кадрового ресурса имел временный характер. Молодые преподаватели, обучившись в аспирантуре МПГУ и РГПУ им. А.И. Герцена, впоследствии получали ученую степень и начинали вести полноценную преподавательскую деятельность по подготовке учителей-логопедов. И тем не менее, ведение образовательного процесса в начале пути было возможно только в структуре дополнительной специальности. В качестве основной специальности была выбрана дошкольная педагогика и психология. Это аргументировалось тем, что в стандартах ВПО по двум специальностям («Дошкольная педагогика и психология», «Логопедия») был предусмотрен большой набор общих дисциплин психолого-педагогического цикла, что позволило вести их сформированному на тот момент достаточно зрелому профессорско-преподавательскому составу, обеспечивающему образовательный процесс будущих педагогов дошкольного образования. Найденный выход из положения дал возможность реализации новой образовательной программы в вузе, а в дальнейшем развитию практической логопедии в Ельце и Липецкой области.

Открытие в Елецком университете специальности дефектологического профиля впервые удовлетворило потребности области в кадрах коррекционной направленности. Свидетельством обеспечения нужд региона в специалистах-логопедах было стопроцентное трудоустройство выпускников в образовательных организациях в 1998 г. (первый выпуск). Таким образом, позитивное изменение кадровой политики по отношению к детям с речевыми расстройствами в Липецкой области внедрило надежды и открыло перспективы развития новой специальности [1; 2].



С 2005 г. кадровый состав и потенциал выпускающих кафедр факультета педагогики и психологии (дошкольной) ЕГУ им. И. А. Бунина, обеспечивающих образовательный процесс, уже позволил производить подготовку специалистов названного профиля в рамках основной специальности «Логопедия».

Поле профессиональной деятельности логопеда определялось профильными квалификационными требованиями стандарта высшего образования того поколения. В формате логопедической работы предполагалось выполнение таких функций: по выявлению типа нарушений – дифференциальная диагностика; для определения стратегии и тактики деятельности по развитию и обучению детей с речевыми расстройствами – психолого-педагогическое обследование; по ведению процесса развития и обучения детей с речевыми нарушениями – планирование, реализация и анализ конкретных действий в организационном плане, отбор содержания, форм, методов и приемов воспитания и обучения, коррекционно-развивающей работы. Кроме того, логопед должен проводить консультирование детей с речевыми нарушениями и их родителей, оказывать профессиональную поддержку коллегам-педагогам, используя примеры и передовой опыт работы с такими детьми. Выполнению квалификационных требований способствовал перечень дисциплин образовательной программы, скомпонованных в следующих блоках: социально-гуманитарный, естественнонаучный, общепрофессиональный, предметной подготовки.

Изменения в подготовке кадров для практической логопедии произошли в связи с вступлением нашей страны в Болонский процесс. Вузы перешли на двухуровневую систему подготовки кадров высшего звена: бакалавриат и магистратуру. Это послужило основанием для внедрения в основу современного образования компетентностного подхода. Поэтому процесс подготовки бакалавров по программе специального (дефектологического) образования (профиль Логопедия) осуществляется согласно идеологии данного подхода. Это говорит о том, что качество образования на современном этапе зависит от совокупности характеристик образовательного процесса, влияющих на становление профессиональной компетентности.

С целью выполнения требований для получения степени «бакалавр» специального (дефектологического) образования (направленность (профиль) Логопедия), заложенных в современном Стандарте высшего образования, в институте психологии и педагогики ЕГУ им. И. А. Бунина был сконструирован учебный план. В этом документе в соответствии с трудоемкостью определен перечень дисциплин, заложенных в модули, которые распределены в логической последовательности по периодам обучения и курсам. Большое значение в плане, согласно стандарту, отводится учебной и производственным практикам; необходимый объем часов отведен на самостоятельную работу и деятельность по линии НИРС. В плане отведено нужное количество часов на промежуточные аттестации, указана итоговая аттестация.

Возможности профессии обеспечиваются образовательной программой, в содержании которой имеют место быть дисциплины, наполняющие общекультурный, общепрофессиональный и профессиональный блоки. В программу включен необходимый объем часов по дисциплинам педагогического, психоло-

гического, медико-биологического, лингвистического и других циклов, одинаково важных для подготовки бакалавра данного профиля. Приоритетная роль отводится и группе предметов клинико-анатомио-физиологического направления.

Профессионально значимыми в подготовке бакалавров специального (дефектологического) образования (направленность (профиль) Логопедия), бесспорно, являются медико-биологические основы дефектологии, детская, возрастная и специальная психология, психолого-педагогическая диагностика развития лиц с ограниченными возможностями здоровья, дошкольная и специальная педагогика, все направления логопедии.

Бесспорность внедрения в состав обязательных предметов «Логопедических технологий» обусловлена приобретением впоследствии совокупности профессиональных компетенций, представляющих собой результат овладения теоретическим содержанием и базовыми профессионально-практическими умениями и навыками. Овладение программой курса способствует освоению в профессиональном аспекте технологий диагностики вербального и невербального развития, коррекции речевой сферы, психолого-педагогического сопровождения дошкольников. В поле зрения перечня обязательных дисциплин, предусмотренных программой подготовки учителя-логопеда, оказался курс «Методология и методы психолого-педагогических исследований». Нужность дисциплины в структуре плана объясняется тем, что изучая ее содержание, обучающиеся в конечном итоге овладевают технологией научно-исследовательской деятельности, предусматривающей подготовку и защиту курсовых и выпускных квалификационных работ.

Основные компетенции, формируемые за время подготовки бакалавров специального (дефектологического) образования (профиль Логопедия), определяют их дальнейший профессиональный путь, обеспечивающий возможность производить речевое и лингвистическое развитие детей, логопедическую работу, согласно требованиям образовательных стандартов и условиям социальной среды, определять адекватные средства педагогического воздействия на речь воспитанников, учитывая их возрастные закономерности и индивидуальные способности. Таким образом, подготовка должна также вестись по набору дисциплин лингвистической направленности, являющихся ключевыми в формировании учителя-логопеда. В профессиональном становлении будущего учителя-логопеда лингвистика занимает особо значимую позицию уже потому, что отклонения от языковых и речевых норм могут быть констатированы, если известны сами нормы.

В связи с этим, в структуре основной образовательной программы направления подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, направленность (профиль) Логопедия представлен перечень дисциплин, которые расширяют и обогащают когнитивный аспект в системе русского литературного языка, способствуют закреплению языковых норм и навыков лингвистического (фонетического, лексического, морфемного и др.) анализа. Приобретенные в ходе изучения цикла лингвистических дисциплин компетенции обеспечивают процессы изучения вербальной сферы, определения степени наруше-

ний и типологии ошибок в высказываниях, выстраивания оптимальной системы коррекционной работы путем применения адекватных технологий, позволяющих сделать выводы о специфических и индивидуальных особенностях рече-языковой деятельности дошкольников, выборе средств логопедической работы. Освоение методов и приемов лингвистического анализа оказывает помощь учителю-логопеду в процессе наблюдения за речью, дает возможность фиксировать и правильно описывать речевые факты, характеризовать рече-языковую сферу детей.

Федеральный государственный стандарт высшего образования закрепляет комплекс дисциплин, нацеленных одновременно на углубление знаний по русскому языку за курс школы и закладывающих фундаментальную базу для приобретения квалификационных лингвистических навыков: «Русский язык с основами языкознания», «Основы речевой культуры дефектолога», «Психолингвистика», «Методика преподавания русского языка (специальная)», «Методика развития речи (специальная)». Названные и другие вузовские курсы позволяют выпускникам, овладевшим программой направления подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование усвоить предусмотренные виды профессиональной деятельности: коррекционно-педагогическую, диагностико-консультативную, исследовательскую, культурно-просветительскую [3].

Раздел курса «Русский язык с основами языкознания» – «Фонетика» – нацелен прежде всего на подготовку обучающихся к освоению основной специальной дисциплины – «Логопедия». В учебном курсе определены следующие задачи изучения этого раздела: формирование представлений об артикуляционных укладах звуков русского языка в норме, приобретение и расширение знаний о соотношении фонетики и фонологии, графики, орфографии и орфоэпии.

Важная роль принадлежит курсу «Психолингвистика», в котором раскрывается сущность феномена «Речевая деятельность», психолингвистического подхода по отношению к анализу и расшифровке явлений языка и речи, освещаются основные теоретические факты из области психологии речи, дается анализ сопоставления нормы и патологии речевой деятельности.

В целом, перечисленные и другие дисциплины образовательной программы, а также предусмотренный набор практик позволяют овладеть знаниями и получить необходимые умения и навыки, обогащающие подготовку будущих учителей-логопедов.

Перспективы развития направления подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, направленность (профиль) Логопедия в ЕГУ им. И.А. Бунина связаны с решением вопросов образовательной политики, отраженных в «Законе об образовании в РФ» и других важных документах федерального и регионального значения, а также они определяются запросами общества.

Продолжающиеся в течение последних десятилетий перемены социально-экономического и политического векторов в целом в России, и в Липецкой области в частности, спровоцировали возникновение очередных социальных проблем.

Отрицательной тенденцией является низкий индекс здоровья подрастающего поколения. В последние годы в детском сообществе г. Ельца отмечается рост врожденных аномалий, новообразований, зафиксированы симптомы эндокринного характера, заболевания нервной системы, дыхательных органов. При подведении итогов за 2015 год Управление экологии и природных ресурсов Липецкой области отметило наиболее загрязненные территории. Традиционно лидером по вредным выбросам стал областной центр. Третье место по загрязнению атмосферной среды занял Елецкий район (Доклад об экологической ситуации в Липецкой области в 2015 году).

В силу ряда этиологических факторов экологического, биологического, социально-психологического характера, а также их взаимосвязи, в дошкольных образовательных организациях города Ельца отмечено возрастание численности детей с патологиями развития. Участились дефекты множественного характера, распространяемые как на физическую, так и на психическую сферы. Ежегодно наблюдается увеличение числа детей с минимальными, на первый взгляд, невыраженными расстройствами, с заниженным зрением, ослабленностью соматического или нервно-психического плана и др. Однако вербальные нарушения представляют собой одну из самых распространенных проблем психофизического развития дошкольников. Этот факт обуславливает необходимость развития логопедической службы среди детского населения области.

В последнее время популярность приобрело внедрение детей с особыми потребностями в образовании в среду нормально развивающихся сверстников - подход, определяемый социальным заказом общества и государства, именуемый как инклюзивное образование (доступное образование для всех детей, при котором учитываются особые образовательные потребности и индивидуальные возможности каждого ребенка) [4].

Проведение работы по включению детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в сообщество их нормально развивающихся сверстников предполагает решение широкого спектра проблем, связанных, в частности, с подготовкой кадров, изменением отношения общества к проблеме, законодательным обеспечением адаптивности и вариативности услуг и условий общеобразовательной организации. Пути решения затронутых вопросов, несомненно, зависят от особенностей региона, связанных с эволюционными процессами в общем и специальном образовании, от его педагогических ресурсов и опыта реализации инклюзивного подхода. Это подтверждает необходимость оценивания состояния и направлений развития системы образования Липецкой области и определения факторов, как способствующих внедрению инклюзивного подхода, так и ограничивающих его развитие. Такая оценка позволяет выявить уровень готовности системы к преобразованиям, механизм и поступательность использования мер и реальных действий, характер их реализации.

Проведенное с целью определения проблемных зон мониторинговое исследование состояния инклюзивной практики в дошкольных образовательных организациях выявило в 2018 г. в 322 детских садах Липецкой области 108 групп комбинированной направленности, в которых воспитывается 2640 детей. В городах (Липецк, Елец, Лебедянь и др.) и районных центрах области разви-

вающую и коррекционно-образовательную деятельность осуществляют 100 групп комбинированной направленности, в которых насчитывается 2500 воспитанников, 8 групп комбинированной направленности зафиксированы в селах области: их посещают 140 детей. Анализируя состояние системы помощи детям с отклонениями в речевом развитии в образовательной сфере города Ельца, мы отметили, что более 300 воспитанников дошкольного возраста с такими проблемами воспитывается в специальных группах (компенсирующей направленности) дошкольных образовательных организаций. Общее количество детских садов, где осуществляется логопедическая помощь увеличилось: с 22 дошкольных образовательных организаций (2014-2015 гг.) до 28 ДОО (2017-2018 гг.). Общее количество групп компенсирующей направленности (логопедических) – 21, комбинированной направленности - 40. По статистическим данным города Ельца на 1 января 2018 года дети с выраженными нарушениями в речевой сфере составляют 15,5 % от общего количества дошкольников. Рост количества детей с нарушениями речевого развития обуславливает необходимость создания новых моделей, поиска новых форм и технологий коррекционно-педагогической работы.

Мониторинг показал, что в настоящее время в ряде групп комбинированной направленности ДОО Липецкой области, в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии, организован коррекционно-образовательный процесс для детей с ОВЗ. Руководителями организаций и педагогическими коллективами для обеспечения реальной интеграции детей с ОВЗ в среду нормально развивающихся сверстников прилагаются все усилия и привлекаются необходимые ресурсы.

Социальный запрос в кадровом обеспечении логопедического процесса в современных условиях дошкольного образования не только Липецкой области, но и страны в целом, позволяет видеть перспективы и тенденции развития направления подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, направленность (профиль) Логопедия в структуре ЕГУ им. И.А. Бунина.

### **Список литературы**

1. Абдуллина, О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О.А. Абдуллина. – М.: Педагогика, 1991. – 141 с.
2. Агеева, Е.Б. Пути совершенствования коррекционно-педагогической подготовки студентов факультета дошкольного воспитания педвузов: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.Б. Агеева. – М., 1996. – 16 с.
3. Приказ Минобрнауки России от 01.10.2015 №1087 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование (уровень бакалавриата)»: Зарегистрировано в Минюсте России 30.10.2015 № 39591.
4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ» [Электронный ресурс]: интернет-портал «Россий-

ской Газеты» // 31 декабря 2013 г. URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 25.07.2019).

5. Центр современных методик преподавания [Электронный ресурс]. URL: <http://www.dioo.ru/harakteristiki.html> (дата обращения: 25.07.2019).

**УДК 373.21**

*А.Л. Рошня,*  
*кандидат физико-математических наук,*  
*доцент кафедры педагогики,*  
*дисциплин и методик начального образования*  
*(ТГПУ им. Л. Н. Толстого, Россия, г. Тула)*  
*roshenya@rambler.ru*

### **ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ЭФФЕКТИВНОМУ ИСПОЛЬЗОВАНИЮ КОМПЬЮТЕРНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ**

**Аннотация:** в статье рассматриваются методические аспекты подготовки студентов педагогического вуза к эффективному использованию компьютерных средств обучения в математическом образовании и развитии детей в дошкольных образовательных организациях.

**Ключевые слова:** дошкольники, элементарные математические представления, компьютерные средства обучения.

*A.L. Roshchenya,*  
*Candidate of physical and mathematical Sciences,*  
*associate Professor of the Department of pedagogy,*  
*disciplines and methods of primary education,*  
*(Tula State Pedagogical University, Russia, Tula)*  
*roshenya@rambler.ru*

### **PREPARING FUTURE TEACHERS TO EFFECTIVELY USE COMPUTER LEARNING TOOLS IN THE FORMATION OF ELEMENTARY MATHEMATICAL CONCEPTS IN PRESCHOOL CHILDREN**

**Abstract:** the article discusses the methodological aspects of preparing pedagogical university students for the effective use of computer training tools in mathematical education and mathematical development of children in preschool educational institutions.

**Keywords:** preschoolers, elementary mathematical representations, computer training tools.

Исторические этапы становления отечественной концепции математического образования дошкольников богаты научными результатами, отраженными в трудах российских и советских исследователей, начиная от эмпирического развития, дальнейшего перехода к обоснованной научными положениями теории и методики, и заканчивая современным состоянием, описанием проектирования и осуществления технологий математического развития детей в дошкольных образовательных организациях (ДОО) с использованием высокотехнологичного оборудования и электронных образовательных ресурсов.

Большой вклад в начальный этап ее становления, начиная с 20-х годов прошлого века внесли Е. И. Тихеева, Ф. Н. Блехер, Л. В. Глаголева, а в его середине, в 50-х годах – А. М. Леушина. Была создана дидактическая система формирования элементарных математических представлений в дошкольном возрасте, определен отбор содержания, описаны методы и приемы работы с детьми, выпущены различные дидактические пособия.

В ходе психолого-педагогических исследований 60-70-х годов прошлого века были выявлены закономерности становления у детей дошкольного возраста представлений о числе, развития у них счетной и вычислительной деятельности, обоснована необходимость обучения с раннего возраста. Следует отметить исследования украинского советского психолога Г. С. Костюка, связанные с генезисом понятия числа у детей, фундаментальные работы советского психолога Н. А. Менчинской, посвященные вопросам формирования понятия о числе до школы и психологии обучения арифметике, связи обучения, воспитания и развития.

В 70-80-х годах прошлого века исследования В. В. Даниловой, З. А. Михайловой, Т. Д. Рихтерман, Т. В. Тарунтаевой и др. нашли отражение в книгах для воспитателей детских садов и различных учебно-методических пособиях. В это время выпускались труды психологов Л. А. Венгера, В. С. Мухиной и др., которые были посвящены вопросам диагностики познавательной сферы ребенка, его умственного развития, коррекции интеллектуальной сферы, определения готовности дошкольника к обучению математике в начальной школе.

Не менее важный вклад в современное состояние теории и методики математического развития детей дошкольного возраста, а также в проектирование современных технологий обучения внесли А. В. Белошистая, Т. В. Васильева, С. Н. Гамова, Т. А. Мусейибова, В. Ф. Петрова, В. Д. Смирнова, Е. И. Щербакова и другие исследователи. Результаты исследований нашли отражение в учебниках и учебно-методических пособиях для студентов педвузов.

Знание богатого отечественного наследия прошлых лет и современных трудов, посвященных математическому образованию детей дошкольного возраста, а также основных математических понятий, отношений, свойств математических объектов, включенных в программное содержание, является основой становления студента педагогического вуза как будущего педагога, его вхождения в профессию.

Кроме полученного багажа знаний педагог должен иметь умения и навыки проектирования современного занятия в ДОО, направленного на формиро-

вание элементарных математических представлений у детей, руководствуясь при этом требованиями принятого стандарта (ФГОС ДО), в основу которого положен системно-деятельностный подход, соответствующих разделов конкретной программы, выбранной в ДОО, других документов.

Данная проблема требует нового осмысления в контексте модернизации и цифровизации дошкольного образования. Параллельно возникает необходимость в новых психолого-педагогических исследованиях, посвященных ребенку цифрового поколения Z в существующей ныне теории поколений [1], с рождения живущему в информационном обществе.

Сегодня следует учитывать тот факт, что маленькие дети практически с рождения наблюдают за родителями с гаджетами, а затем сами осваивают мир современных электронных устройств. К ним относятся планшеты, мобильные телефоны, компьютеры. В ДОО ребенок видит работу педагога с использованием мультимедийных устройств, может сам поработать с электронной доской, в которую встроены готовые развивающие программы, поиграть на интерактивном столе.

Такое высокотехнологичное оборудование начали массово внедрять в практику образования в ДОУ(ДОО) по всей стране в течение последних двух десятилетий. Современный ребенок с малых лет сталкивается с новыми способами передачи информации, с явлением, когда физический мир и реальный, близкий ему человек может заменяться на виртуальный мир и картинку этого человека на экране. Единственным условием отсутствия такой замены является искусственное удаление от ребенка источников и приемников информации его родителями или другими взрослыми.

Существует противоречие между новыми требованиями к дошкольному математическому образованию и недостаточностью теоретического обоснования педагогического проектирования занятий и готовых практических разработок для современных педагогов, учитывающих эти требования.

Например, в отечественной научно-методической литературе недостаточно исследований, направленных на мониторинг и анализ использования компьютерных средств обучения (КСО) в ДОО с целью определения их полезности для улучшения когнитивных функций детей, их сравнения с использованием детьми объектов физического мира.

Не описаны подходы к комплексной оценке эффективности КСО в ДОО, в частности, при проектировании занятий по формированию у дошкольников элементарных математических представлений.

Эта оценка прежде всего должна включать целесообразность выбора КСО из их существующего многообразия. Постоянное обновление и быстрое создание принципиально новых средств, их обогащение новыми возможностями анимации, графики, звуков, то есть всевозможных дополнений физической реальности, только усложняет вопрос об их выборе.

В практических разработках по формированию элементарных математических представлений у дошкольников, включающих, в частности, технологические карты, также не встречается обоснований отбора КСО для решения педагогических задач.



При концептуализации статьи нами за основу были приняты некоторые теоретические положения из ряда работ зарубежных авторов по проблеме.

Основные выводы, сделанные в [2; 101] следующие:

- компьютеризированное обучение дошкольника не является полезным на начальной стадии приобретения знания или навыка;
- компьютеризированное обучение дошкольника полезно в развитии посткогнитивных навыков.

Многие зарубежные ученые не рекомендуют использовать компьютерные технологии в работе с детьми до 3-х лет.

Обобщение различных результатов по вопросам внедрения компьютерных технологий в обучение детей в США, связанным с широтой охвата использования компьютеров в детских лицензированных учреждениях, здравоохранения, опасности доступа детей в Интернет, влияния компьютера на детей с особыми потребностями изложены в работе [3].

Более современные исследования ученых Дании описывают КСО как образовательные объекты, существенно обогащающие известные методы обучения детей. Их основные результаты изложены в [4].

В данной статье мы изложим вариант комплексной оценки эффективности использования компьютерного средства, который, на наш взгляд, должен состоять из двух этапов.

На этапе отбора средства педагогу можно взять на вооружение такие составляющие:

- диагностичная постановка цели включения данного КСО в конкретный этап занятия (вводную, основную или заключительную часть);
- математическая грамотность предложенного ребенку задания в игре или грамотное с математической точки зрения описание подобранной игры;
- соответствие данного КСО возрасту ребенка;
- мотивированность ребенка;
- пол ребенка (то, что интересно девочкам, может быть совсем неинтересно мальчикам, и наоборот);
- наличие элементов детской субкультуры;
- визуализация объектов, включая эффекты, в том числе анимацию;
- манипуляция с объектами;
- интерактивность;
- проявление ребенком творческих действий.

Рассматривая конкретное программное средство или программно-технический комплекс и решая вопрос о включении ресурса в какой-либо этап занятия, педагог наряду с другими указанными показателями может предварительно оценить степень визуализации, манипуляции, интерактивности, возможности для ребенка действовать творчески как условно низкую, условно среднюю, условно высокую.

На занятии с использованием КСО он может понаблюдать за тем, какие эмоции и чувства испытывает ребенок, как они превосхищают процесс удовлетворения его познавательного интереса и других потребностей.

Более полную комплексную оценку данного ресурса можно сделать с помощью мониторинга в течение ряда занятий. Основное его предназначение заключается не в том, чтобы занять время ребенка или увлечь его интересной игрой, а в отслеживании того, достигнута ли поставленная дидактическая цель, определяются ли результаты, запланированные педагогом при проектировании занятия. Педагог оценивает сформированность у дошкольника представлений (например, о форме, размере, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени и др.) и конкретных познавательных действий. Параллельно отслеживается обогащение активного словаря, изменения в основных мыслительных процессах ребенка и т.д.

Только после этого можно сделать выводы об эффективности отобранного компьютерного средства и дальнейшего его использования в педагогической практике.

Необходимо лишний раз подчеркнуть, что «обучаемым» является ребенок дошкольного возраста, поэтому базой любой образовательной технологии (комбинированной, интегрированной и пр.) всегда выступает игровая.

Одной из задач педагогического проектирования является правильное определение как дидактической, так и игровой цели задания или занятия в целом, которое реализуется с помощью использования современных КСО или вообще без них. Учет возраста детей позволяет педагогу проектировать занятия по формированию элементарных математических представлений либо полностью с объектами физического мира, либо в сочетании объектов физического и виртуального мира. По нашим наблюдениям за студентами в течение четырех последних лет это один из наиболее трудных моментов в проектировании ими занятий для дошкольников, особенно при создании собственных методических ресурсов.

Рассматривая, например, такую линию математического образования дошкольников, как освоение ими свойств, присущих величине, и обучение детей измерению условными мерками, следует отметить, что детское экспериментирование с объектами физического мира имеет неоспоримые преимущества перед использованием КСО.

Можно, например, показать красивый видеоролик с различными видами существующих приборов для измерения массы, видеоролик, показывающий высокий и низкий рост разных животных, форму и высоту сосудов, но не сформировать соответствующего представления об отношениях между объектами. Формировать парные отношения «легче – тяжелее» необходимо с помощью барического чувства на руках, «длиннее – короче» – с помощью экспериментирования с условными мерками длины, «больше – меньше» – с помощью экспериментирования с условными мерками объема (емкости, вместимости).

В особом ряду стоят понятия, связанные с темой «Время». Запоминание названий частей суток, времен года, наречий лучше сопровождать сменой красивых виртуальных роликов с использованием КСО и обычных картинок или карточек, которые раздаются детям.

Современные КСО и связанные с ними передовые технологии при грамотном проектировании занятия могут проложить путь большим возможностям в математическом образовании дошкольника.

Виртуальные игры или задания в игровой форме, математически грамотные, яркие, эстетичные и динамичные, вызывают у дошкольников интерес. Он непроизвольно связывается с наглядными образами-воспоминаниями и тем, что они конкретно делали, желанием повторить действия и вновь иметь успех. Созданные самими детьми картинки или другие работы в творческих программных средах также удовлетворяют познавательные потребности детей.

При неправильном использовании или неграмотно сформулированном задании КСО могут и навредить, формируя математическое понятие в детском уме неверно, неточно или с ошибками. Примером часто встречающейся ошибки в интерактивных заданиях для детей, осуществляемых с помощью некоторых технических платформ, является фраза «Посчитай в прямом и обратном порядке». К сожалению, фраза об освоении дошкольниками навыков прямого и обратного счета в определенных пределах встречается и в содержании современных программ. Об этой ошибке неоднократно упоминает в учебно-методических пособиях А. В. Белошистая, указывая на векторный характер понятия «счет предметов».

Приведем примеры некоторых КСО, отобранных нами в течение последних лет на основе предложенного выше варианта комплексной оценки их эффективности в ходе проведения практики студентов в ДОО, а также с целью их обучения педагогическому проектированию непосредственной образовательной деятельности детей.

– Презентации, созданные в программе PowerPoint с использованием макроса Drag-and-Drop. Необходимое оборудование для работы детей на занятии – компьютер, проектор, а для воспитателя при подготовке к занятию – дополнительный макрос Drag-and-Drop. Преимуществами использования данного КСО является доступность, простота, красочность, удобство.

– *ПервоЛого* [5] – универсальная творческая проектная среда на основе языка программирования Лого для дошкольного и начального образования. На занятиях по формированию у дошкольников элементарных математических представлений в процессе создания детьми творческих работ, *ПервоЛого* позволяет дошкольникам освоить количественный и порядковый счёт в отведенных пределах, процесс образования и записи натуральных чисел, сформировать представления о форме и размере предметов, ориентироваться в математических (больше, меньше, столько же) и пространственных (слева, справа, вверху, внизу, в середине, дальше, ближе) отношениях на виртуальном альбомном листе, понять ориентировочную основу математических действий сложения и вычитания и т.д.

Примером удачных творческих работ студентов в среде *ПервоЛого*, направленных на проектирование в дальнейшем соответствующей работы с дошкольниками в ДОО, является создание картинок с движущимися объектами и подключением звуков или музыки. Объектами могут быть плывущие кораблики, выпрыгивающие из воды дельфины, бегущие дети, парящие в небе парашю-

ты, выпрыгивающие и возвращающиеся на свое место в нотном стане со звуком «птички-ноты» – первая, вторая, третья и т. д. Например, на живой картинке ребенок создает и наблюдает сначала за несколькими движущимися объектами, потом на ней появляется еще один. Драматизация сюжета может быть придумана педагогом. Ребенок может сам создать фон, нарисовать пейзаж, выбрать объекты, их форму и размеры, направление движения.

– *Study Stack* [6] и *CRAM* [7] – это онлайн сервисы по созданию педагогом игровых тренажеров и тематических карточек. Онлайн сервис *CRAM* позволяет добавлять не только изображения, но и звук.

– Scratch [8], упрощенная версия для детей от 5 до 7 лет, язык программирования и среда для создания веселых историй, игр, анимации.

– *LearningApps* [9] – платформа для создания интерактивных образовательных модулей, которая позволяет педагогу использовать уже готовые варианты модулей упражнений в игровой форме, выбрав предметную область и возраст ребенка, или самому создавать новые. Это упражнения на подбор пары, установление соответствия между элементами множеств, классификацию, викторины с выбором правильного ответа, аудио- и видео-контент, игры. Педагог может использовать множество тренажеров, где детям нужно выбрать правильный ответ.

– Программное обеспечение *EasiTeach Next Generation* к интерактивным доскам *Elite Panaboard* [10] позволяет педагогу создавать различные ресурсы к занятиям.

Подготовка студентов к эффективному использованию описанных выше КСО в дошкольных образовательных организациях осуществляется нами с помощью организации проектной деятельности в рамках освоения дисциплин «Элементарные математические представления», «Теории и технологии математического развития детей». Итоги проектной деятельности студентов, результатом которой является разработка технологической карты по осуществлению непосредственной образовательной деятельности в ДОО, позволяют сделать вывод о степени сформированности у будущих педагогов умений и навыков проектирования занятий с дошкольниками с использованием компьютерных средств обучения, а предложенный вариант комплексной оценки их эффективности может быть использован методистами и воспитателями.

### Список литературы

1. Мирошкина, М.Р. Интерпретация теории поколений в контексте российского образования // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 6. – С. 30-35 [Электронный ресурс]. URL:<https://cyberleninka.ru/article/v/interpretatsii-teorii-pokoleniy-v-kontekste-rossiyskogo-obrazovaniya>

2. Nicholas Vernadakis N. The Use of Computer Assisted Instruction in Pre-school Education: Making Teaching Meaningful [Электронный ресурс] / Nicholas Vernadakis N, Andreas Avgerinos, Efi Tsitskari, Evridiki Zachopoulou //Early Childhood Education Journal. Vol. 33. – 2005.– No.2. – P.99-104. URL: [http://www.phyed.duth.gr/undergraduate/images/DEP/Vernadakis/3b\\_manuscripts\\_en/7.pdf](http://www.phyed.duth.gr/undergraduate/images/DEP/Vernadakis/3b_manuscripts_en/7.pdf)

3. Sharon A., Lynch & Laverne Warner. Computer Use in Preschools: Directors' Reports of the State of the Practice [Электронный ресурс] / A. Sharon, Lynch & Laverne Warner // Early Childhood Research & Practice. Vol. 6. – 2004. URL: <http://ecrp.uiuc.edu/v6n2/lynch.html>

4. Davoud Masoumi. Preschool teachers' use of ICTs: Towards a typology of practice // Contemporary Issues in Early Childhood. Vol. 16. – 2015.–P.5–17 [Электронный ресурс]. URL:

<https://pdfs.semanticscholar.org/ef97/839220c2cde54e6fcd8b6dcb511326ddabf3.pdf>

5. ПервоЛого 4.0. Интегрированная творческая среда [Электронный ресурс] // Институт Новых Технологий. URL: <http://www.int-edu.ru/>

6. Web-сервис Study Stack [Электронный ресурс]//StudyStack. URL: <https://www.studystack.com/>

7. Web-сервис CRAM [Электронный ресурс]//Cram.com. URL: <https://www.cram.com/>

8. Web-сервис Scratch [Электронный ресурс]//Scratch. URL: <https://scratch.mit.edu/>

9. Web-сервис LearningApps [Электронный ресурс]//LearningApps.org – создание мультимедийных интерактивных упражнений. URL: <https://learningapps.org/>

10. Panabord Официальный сайт производителя [Электронный ресурс]// URL: <http://www.panaboard.ru/>

**УДК 378**

*М.В. Лазарева,  
доктор педагогических наук,  
профессор кафедры дошкольного и начального образования  
(ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, Россия, г. Липецк)  
DocentMB@mail.ru*

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ У МАГИСТРАНТОВ ПРОФИЛЯ «ТЕОРИЯ, ТЕХНОЛОГИЯ И МЕНЕДЖМЕНТ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»**

**Аннотация:** в статье отражены материалы, посвященные реализации педагогических условий формирования исследовательских умений у магистрантов профиля «Теория, технология и менеджмент дошкольного образования», необходимых в подготовке будущих руководителей дошкольных образовательных организаций, способных к управлению инновационной деятельностью в соответствии с быстро изменяющимися требованиями общества.

**Ключевые слова:** исследовательские умения, уровень магистратуры, педагогические условия, профессиональная подготовка, исследовательская деятельность.

*M.V. Lazareva*  
*Doctor of Education,*  
*Professor, Department of Preschool and Primary Education*  
*( Lipetsk State Pedagogical University named after P.P. Semenov-Tyan-Shansky,*  
*Russia, Lipetsk)*  
*DocentMB@mail.ru*

## **PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING RESEARCH ABILITIES AT MAGISTRANTS OF THE PROFILE «THEORY, TECHNOLOGY AND MANAGEMENT OF PRESCHOOL EDUCATION»**

**Abstract:** the article reflects materials on the implementation of the pedagogical conditions for the formation of research skills among undergraduates in the profile of “Theory, Technology and Management of Preschool Education”, which are necessary in preparing future leaders of preschool educational organizations capable of managing innovative activities in accordance with rapidly changing social requirements.

**Keywords:** research skills, master's level, pedagogical conditions, professional training, research activities.

Подготовка магистров в ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского ведется по специализированным программам, которые являются основными образовательными программами, отвечающими требованиям к 2-й ступени в системе высшего образования. Программы предполагают получение профессиональных знаний, умений и навыков в соответствующих областях деятельности. Одной из важнейших компетенций студентов магистратуры профиля «Теория, технология и менеджмент дошкольного образования» является формирование исследовательских деятельности (ИД), исследовательских умений.

В процессе обучения магистранты овладевают навыками к исследовательской деятельности. Данные навыки способствуют эффективному развитию личности магистранта, становятся важными и системообразующими в профессиональной подготовке. В магистратуре готовятся специалисты, деятельность которых носит в большей части исследовательский характер. В магистратуре готовятся не только специалисты с высокой профессиональной квалификацией, но и будущие ученые, у которых общий и профессиональный уровень подготовки должен быть соответствующим социальным требованиям и запросам. На современном этапе в ДОО наблюдается насущная потребность в том, чтобы руководство, педагоги и специалисты могли работать в условиях, связанных с интенсивной инновационной деятельностью. Поэтому возникла проблема в обеспечении соответствующего качества образовательного процесса в магистратуре, при которой магистрант должен не только получать высокую профессиональную квалификацию, но и уметь ставить различные исследовательские задачи, планировать проведение исследовательской работы, выполнять исследовательские действия, анализировать полученные данные и уметь оценивать результаты исследований.

В своих трудах Г.А. Бордовский, А.А. Нестеров, М.М. Поташник, С.Ю. Трапицын, Е.В. Яковлев и другие, рассмотрели разные подходы педагогического обеспечения качества образовательного процесса.

Процесс совершенствования подготовки научных и научно-педагогических кадров изучали такие ученые, как И.О.Котлярова, С.А. Репин, А.М. Новиков, Н.О.Яковлева и другие. Особенности реализации содержания магистерских программ в своих исследованиях проанализировали Е.А. Деревянченко, С.И. Дворецкого, Т.В. Есенской, В.В. Лаптева, В.С.Сенашенко, Л.В. Худобина и др. исследовательской деятельности магистрантов в своих работах отразили Е.С. Гайдамак, Е.С.Заир-Бек, Ю.И. Миняжова, Е.И. Муратова, С.В. Осина, Ю.В. Соляников и др.

Анализ диссертационных исследований и публикаций показал, что под готовностью магистрантов к исследовательской деятельности исследователи понимают целостное образование магистранта, которое отражает результат его внутреннего личностного и интеллектуального развития. Этот результат включает мотивационно-ценностное отношение магистранта к его исследовательской деятельности, к системе методологических знаний, а также исследовательских умений, профессионально-значимым личностным качествам, обеспечивающим успешность исследовательской деятельности (Б.Ш. Баймухамбетова, А.Ш. Байтукаева, И.С. Батракова, Л.И. Лебедева) [1; 2; 3; 4].

В последнее время ученые проявляют достаточно пристальный интерес к проблеме подготовки магистрантов к исследовательской деятельности, однако проблема, связанная с формированием исследовательских умений магистрантов, а также педагогических условий, необходимых для их формирования, изучена недостаточно, поэтому требуются дополнительные исследования. Это еще обусловлено и тем, что почти все вопросы по подготовке магистрантов, в педагогике являются новыми и неоднозначными. Это вызвано рядом объективных и субъективных причин: во-первых – переходом высшего образования к многоуровневой системе подготовки; во-вторых – необходимостью создания и реализации новых качественных программ магистратуры, которые ориентированы на подготовку успешного выпускника в социально-профессиональном плане и формирование адаптации знаний выпускника к новым условиям; в-третьих – отсутствием общего понимания готовности магистрантов к ИД как комплексного феномена, которые требуют специально созданных мер по их формированию, являющегося системообразующим фактором при решении задачи по совершенствованию профессиональной подготовке в магистратуре; в-четвертых – неразработанностью методико-технологического и содержательного аспектов при формировании исследовательских умений в условиях профессиональной подготовки магистрантов.

Результаты и практика научных исследований говорят о том, что уровень сформированности исследовательских умений магистрантов не в полной мере и не всегда соответствует предъявляемым требованиям на современном этапе. Большая часть выпускников магистратуры затрудняются в организации своей исследовательской деятельности, а также в использовании методов научного познания, не умеют качественно представлять свои научные разработки. Все

вышеперечисленные недостатки это следствие низкого уровня подготовки выпускников магистратуры к исследовательской деятельности.

Содержанием исследовательской (научно-исследовательской) деятельности магистрантов направления «Педагогическое образование», согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования, является комплекс следующих исследовательских умений:

- умения анализировать, систематизировать и обобщать результаты научных исследований в сфере науки и образования посредством использования комплекса различных исследовательских методов в процессе решения определенных научно-исследовательских задач;

- умения проводить и анализировать результаты научного исследования в сфере науки и области образования с использованием современных научных методов и технологий;

- умения организовывать и оценивать реализацию результатов управленческого процесса с использованием технологий менеджмента, соответствующих общим и специфическим закономерностям развития управляемой образовательной системы;

- умения анализировать результаты научных исследований, применять их при решении конкретных научно-исследовательских задач в сфере науки и образования, самостоятельно осуществлять научное исследование;

- умения самостоятельно решать исследовательские задачи, проявляя индивидуальные креативные способности.

Очень важно, чтобы эти исследовательские умения были преемственными по отношению к исследовательским умениям, формируемым на уровне бакалавриата, включающих умения анализировать явления, факты, их отношения и связи, умения осознавать исследовательские задачи и проблемы исследования.

При обучении в бакалавриате обучающийся знакомится с общими сведениями о научных исследованиях и о самой науке; происходит обучение методам, а также методологии научных исследований; знакомится с методами и формами работы с научной литературой; усваивает различные методики оформления непосредственно результатов научно-исследовательской работы; приобретает необходимые знания в области презентации. Данная работа реализуется посредством таких учебных дисциплин, как «Введение в методологию научной деятельности», «Основы научных исследований» и др., которые направлены на усвоение теоретических знаний в процессе лекционных занятий, приобретение навыков на практических занятиях по методам научных исследований, а также выполнение заданий, связанных с самостоятельной работой бакалавриата при изучении различных тем, подготовке научных статей, докладов, написании рефератов и курсовых работ. Важным условием качественного освоения данного курса является выполнение индивидуального задания по тематике предстоящей выпускной квалификационной работы.

При обучении в магистратуре предусматривается меньше аудиторных занятий и больше самостоятельной работы, чем при обучении в бакалавриате. Магистранты проходят обучение по плану, разработанному совместно с науч-



ным руководителем. Данные планы обсуждаются на заседаниях профильных кафедр, там, на которых, как правило, работает руководитель магистерской программы, и утверждаются руководством факультета или института. В магистратуре больше, развито консультирование и поэтому студенты имеют возможность получать консультации у преподавателя определенной дисциплины, научного руководителя, руководителя магистерской программы, ведущих специалистов кафедры по профилю магистерской подготовки.

У магистрантов формирование исследовательских умений основывается на наличии их убежденности в нужности и необходимости исследовательской работы, в осознании исследовательской работы как неотъемлемого компонента будущей профессии, наличие у студентов высокого уровня теоретических знаний; отработанность механизма по развитию компетенций исследовательской деятельности.

Поэтому очень важно, чтобы формирование исследовательских умений осуществлялось во всех учебных формах. Теоретическую основу исследовательских умений составляют изучение всех учебных дисциплин «Менеджмент дошкольного образования», «Современные образовательные технологии в ДОО» и др., предполагающие реферирование, составление библиографии по разным темам, выполнение творческих исследовательских заданий. Особое место занимают дисциплины «Методология педагогических исследований», «Методология и методика психолого-педагогических исследований в ДОО», поскольку они погружают студентов в особенности организации опытно-экспериментальной работы в условиях дошкольных образовательных организаций, формируют знания о вариативности исследовательской работы, ее логики и методах исследования. Усилить практическую направленность этих учебных дисциплин можно, предоставив студентам проектировать, разрабатывать методику эксперимента на основе темы их магистерской диссертации или выбрав для этого рабочую тему. Кроме того, все учебные дисциплины формируют и развивают сложные исследовательские умения, которые связаны с другими умениями (или компетенциями). Это умение вести научную дискуссию; формулировать вопросы по теме, находящейся в обсуждении; подготовить рецензию на определенную письменную работу; изложить содержание какой-либо статьи в виде реферата; а также умение слушать и слышать других людей и другие точки зрения.

Учебные занятия неразрывно связаны с самостоятельной работой студентов, среди разнообразных форм которой особое место занимает подготовка доклада. Доклад является исследованием по определенной проблеме, который излагается перед слушательской аудиторией. Доклад может быть выступлением на семинарском занятии, на конференциях, в рамках круглого стола научного студенческого общества. При подготовке доклада студент не только знакомится с научной литературой по теме исследования, но и самостоятельно изучает ряд сопутствующих теме доклада вопросов. От студента требуется умение анализировать изучаемые процессы, способность наглядно представлять итоги проделанной работы и заинтересовывать аудиторию результатом своего исследования. В процессе работы над докладом можно определить сле-

дующие этапы, это выбор темы доклада, подбор материала; составление плана, работа с текстом; оформление материала выступления; подготовка к самому выступлению. Сам доклад представляется для слушания во время учебного занятия и занимает восемь-десять минут. Цель доклада, это с позиций новизны, занимательности, прагматичности обсуждение статьи с ярко выраженной педагогической проблемой. В заключение докладчик высказывает свое личное отношение к предмету обсуждения. Это умение сопряжено с коммуникативно-речевыми умениями, такими, как преодоление «социальной трусости» (боязни выступать перед аудиторией), умение свободно, логично и доходчиво излагать свои мысли, высказывать собственное отношение к научной проблеме, заявленной в докладе, и др. В связи с этим, на занятиях необходимо использовать специальные тренинги по развитию этих умений.

Это умение сопряжено с коммуникативно-речевыми умениями, такими, как преодоление «социальной трусости» (боязни выступать перед аудиторией), умение свободно, логично и доходчиво излагать свои мысли, высказывать собственное отношение к научной проблеме, заявленной в докладе, и др. В связи с этим, на занятиях необходимо использовать специальные тренинги по развитию этих умений. Значимыми в формировании исследовательских умений в процессе магистерской подготовки являются практики: научно-педагогическая, научно-исследовательская, педагогическая и научно-исследовательская работа.

В течение всего семестра научно-исследовательская работа магистрантом выполняется под непосредственным руководством научного руководителя. Здесь предполагается формирование и развитие таких исследовательских умений, как ведение библиографической работы с использованием современных информационных технологий; формулирование и разрешение задач, возникающих при выполнении научно-исследовательской работы; выбор необходимых методов исследования; модифицирование существующих и разработка новых методов, связанных с задачами исследования по теме магистерской диссертации, или в процессе выполнения задания научного руководителя в рамках магистерской программы; применение информационных технологий при проведении научных исследований; обрабатывание полученных результатов, использование математических и статистических методов обработки данных, анализ этих данных и умение представить их в виде законченной научно-исследовательской разработки (отчета по данной научно-исследовательской работе, тезисов доклада, научной статьи, магистерской диссертации). Конечным итогом магистерской подготовки является выпускная квалификационная работа – магистерская диссертация.

Вместе с тем, в формировании исследовательских умений может продуктивно использоваться не только индивидуальная, но и групповая проектная деятельность магистрантов. Такой опыт отражен в исследованиях О.Р. Кудаква и С.А. Хомочкиной [4]. В основу групповой проектной деятельности был положен принцип командности и метод проектов. В состав команд входили по три главных исполнителя и нескольких помощников. Темы проектных работ составлялись из представленной номенклатуры журналов, подборки статей, анализа интересного и актуального материала. В течение всего семестра маги-

странт выполнял работу, связанную со сдачей реферата или какую-либо индивидуальную работу; выступал с докладом по теме реферата или отчитывался по НИРМ; выступал с рецензией на письменную работу; выступал с рецензией на доклад; выполнял тестовые задания; письменные работы (творческие задания, эссе и т.д.).

Таким образом, на наш взгляд, формирование исследовательских умений у магистрантов профиля «Теория, технология и менеджмент дошкольного образования» требует реализации следующих педагогических условий:

- обеспечения включения магистрантов в информационно-исследовательскую среду на всех этапах профессиональной подготовки средствами всех форм организации учебно-профессиональной деятельности;
- активизации исследовательской деятельности магистрантов, посредством использования инновационных технологий обучения – индивидуальной и групповой проектной деятельности, технологий активного обучения и др.;
- ориентации магистрантов на самообразовательную и самостоятельную деятельность за счет актуализации жизненного (витагенного) опыта;
- осуществление подготовки магистрантов в области методологии научного познания на фундаментальном уровне;
- реализации специальной подготовки обучающихся в профессионально близкой им области исследований;
- максимальном использовании возможности всех видов практики студентов в ходе обучения;
- использовании на занятиях элементов специальных тренингов по развитию коммуникативно-речевых умений, сопряженных с исследовательскими умениями и навыками, позволяющими студентам грамотно представить результаты своей научно-исследовательской деятельности.

Перечисленные педагогические условия можно дополнить другими, поскольку феномен формирования исследовательских умений сложен и многоаспектен.

### Список литературы

1. Баймухамбетова, Б.Ш. Формирование готовности магистрантов к исследовательской деятельности / Б.Ш. Баймухамбетова: автореф. ...к.п.н. – Челябинск, 2011. – 22 с.
2. Байтукаева, А.Ш. Становление и развитие научно-исследовательской работы студентов в системе высшего образования Казахстана /А.Ш. Байтукаева: автореф. ... к. п. н. – Алматы, 2002. – 23 с.
3. Батракова, И.С. Организация научно-исследовательской деятельности магистрантов: монография /И.С. Батракова, Л.И. Лебедева. – СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2000. – С. 87-96.
4. Кудаков, О.Р. Формирование исследовательской компетенции у магистрантов первого года обучения [Электронный ресурс] / О.Р. Кудаков, С.А. Хомочкина. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/formirovanie-issledovatel'skoy-kompetentsii-u-magistrantov-pervogo-goda-obucheniya>

*Л.Н. Лаврова,  
кандидат психологических наук,  
доцент кафедры дошкольного и начального общего образования  
(ГАУДПО ЛО «Институт развития образования», Россия, г. Липецк)  
logos-53@yandex.ru*

## **ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация:** в статье обсуждается проблема качества дошкольного образования в связи с возросшей ее актуальностью через призму преемственности дошкольного уровня образования и начального общего; анализирует результаты мониторинга состояния проблемы преемственности в образовательных организациях Липецкой области и делает выводы, которые могут найти применение в работе руководителей и педагогов образовательных организаций, а также и родителей.

**Ключевые слова:** качество образования; дошкольное образование; преемственность; начальная школа; актуальность; мониторинг.

*L.N. Lavrova,  
PhD of psychology,  
associate Professor of preschool and primary General education  
(GAUDPO LO "Institute of education development", Russia, Lipetsk)  
logos-53@yandex.ru*

## **CONTINUITY OF PRESCHOOL AND PRIMARY GENERAL EDUCATION AS ONE OF THE CONDITIONS TO ENSURE THE QUALITY OF PRE-SCHOOL EDUCATION**

**Abstract:** the article discusses the problem of quality of preschool education due to its increased relevance through the prism of continuity of preschool education and primary education; analyzes the results of monitoring the state of the problem of continuity in educational institutions of the Lipetsk region and draws conclusions that can be used in the work of managers and teachers of educational institutions, as well as parents.

**Keywords:** quality of education; pre-school education; continuity; primary school; relevance; monitoring.

Перед российским образованием поставлена серьезная задача: к 2024 году Россия должна войти в топ – 10 стран по качеству образования. Решение этой задачи в значительной степени зависит от того, насколько успешно будут устранены проблемы на ранних этапах становления личности ребенка, то есть в

дошкольном и младшем школьном возрасте. Одним из условий качественного образования на уровне дошкольного и начального общего является обеспечение преемственности между дошкольным уровнем образования и начальной школой. Проблема преемственности детского сада и начальной школы приобрела свою актуальность в 60-е годы. Обучение в детском саду в тот период рассматривали как качественную подготовку к школьному обучению. У такого подхода к решению проблемы преемственности среди учителей были как сторонники, так и противники.

Детский сад готовит дошкольников к поступлению в первый класс в соответствии с требованиями школы, закрепляются занятия «школьного типа». Школьные занятия вытесняют самостоятельную детскую игру. В такой ситуации преемственность понималась не «снизу вверх», а, наоборот, «сверху вниз».

В стране проводятся массовые исследования и мониторинги. Ученые в области детской психологии, физиологии приходят к выводу, что такая подготовка дошкольников к школе негативно сказывается на развитии и здоровье детей.

В последующие годы проблема преемственности дошкольного и начального общего образования не теряет своей значимости и актуальности. Она обсуждается на педагогических советах, на страницах методических журналов и отражается в ряде документов. Специалисты в области дошкольного и начального общего образования пытаются найти верное решение проблемы и ответить на главные вопросы. Каким должен быть ребенок на пороге школы? Какими личностными качествами он должен обладать? С какими знаниями и навыками он должен прийти в школу?

В июне 2003 года утверждается важный документ «Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено)». Основная идея Концепции заключалась в том, чтобы преодолеть существующие разногласия в подходах к вопросам преемственности дошкольного и начального общего образования.

В документе отмечается, что подготовка к школе зачастую рассматривается как более раннее изучение образовательной программы первого класса. Но само наличие знаний у дошкольника, как отмечается в Концепции, не является определяющим фактором успешного обучения в школе. Важнее, насколько у будущего первоклассника сформированы качества для овладения учебной деятельностью или другими словами, предпосылки учебной деятельности.

Воспитатели детского сада недооценивают игровую деятельность в развитии ребенка, увлекаясь различными формами обучения с использованием «школьных» приемов и методов (фронтальные занятия по отдельным предметам, обучение знаниям и умениям вербальными методами и др.). В документе обращается внимание на преждевременное формирование определенных навыков в первом классе: курсивное письмо, беглое чтение и др.

По мнению авторов Концепции, сдерживающим фактором обеспечения преемственности между дошкольным и начальным общим образованием является отсутствие на тот момент утвержденных федеральных государственных образовательных стандартов.

С сентября 2011 года началось массовое введение Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. В январе 2014 года в силу вступает Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Стандарты, о необходимости которых говорилось в Концепции, вступили в действие. Федеральным законом № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» дошкольное образование признано первым уровнем системы образования.

Спрашиваем: решилась ли проблема преемственности дошкольного и начального общего образования в связи с введением Стандартов? Имеем ли позитивную динамику в решении обсуждаемой нами проблемы? Можем ли сегодня говорить о непрерывном обучении и развитии детей на уровне дошкольного и начального общего образования? Для предметного рассмотрения проблемы преемственности с позиции «Концепции содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено)», положений ФГОС дошкольного и начального общего образования в условиях современного образования и получения ответа на поставленные вопросы обратимся к практикам. С этой целью был проведен мониторинг среди педагогов дошкольного и начального общего образования Липецкой области (всего 658 респондентов).

В Концепции подчеркивается необходимость преодоления существующих разногласий в подходах к решению вопросов преемственности дошкольного и начального общего образования. Поэтому одна из задач мониторинга заключалась в том, чтобы выявить, насколько позиция педагогов дошкольного образования совпадает с позицией педагогов начальной школы по вопросам преемственности. Успех решения любой проблемы зависит от общей точки зрения на проблему.

Все участники мониторинга преемственность представляют как плавный, безболезненный переход детей из детского сада в школу. Логично возникает вопрос: чем обеспечивается плавный, безболезненный переход ребенка из детского сада в школу? В ответах на поставленный вопрос мнения педагогов ДОО и учителей начальных классов в большинстве своем совпали. Преемственность, во-первых, должна обеспечиваться преемственностью образовательных программ, во-вторых, – единством целей, методов и технологий обучения и воспитания. В-третьих, что очень важно, преемственность обеспечивается за счет учета учителем достижений дошкольника в развитии и уровне знаний, которыми он овладел в детском саду (преемственность «снизу вверх»). Но вместе с тем, есть определенная часть учителей, которые преемственность видят в соответствии будущего первоклассника требованиям школы (преемственность «сверху вниз»).

Абсолютное большинство педагогов дошкольного и начального общего образования согласны с тем, что проблема преемственности на сегодняшний день является весьма актуальной, причем ее актуальность возрастает. Естественно возникает вопрос: «Почему возрастает актуальность?» Отвечая на этот вопрос, педагоги, в первую очередь, говорят о требованиях школы к знаниям, умениям и навыкам выпускника детского сада. С одной стороны, и воспитатели, и учителя одновременно согласны с тем, что в детском саду, действительно,

закладывается основа для дальнейшего обучения в школе. Но, с другой стороны, эта «основа» понимается ими по-разному.

Педагоги дошкольных образовательных организаций отмечают завышенные требования школы к уровню подготовки выпускника детского сада. Как известно, требования часто сводятся к умениям будущих первоклассников читать и писать. Но программы дошкольного образования этого не предусматривают. Тем не менее, требования школы к подготовке будущего первоклассника усложняются. И, как часто, замечают дошкольные педагоги, школа «недовольна» подготовкой детей в детском саду.

Переход детей из детского сада в школу сопряжен с резкой сменой одного ведущего вида деятельности (игровая) на другой вид (учебная). Этот вопрос заслуживает особого внимания в контексте проблемы преемственности. И в значительной степени определяет актуальность данной проблемы. Все ли первоклассники готовы к смене игровой деятельности на учебную деятельность? Учителя начальной школы отмечают, что для значительной части первоклассников «главной» остается по-прежнему игровая, а не учебная деятельность. И при этом совершенно справедливо они сами подчеркивают: «Учителя не знают психологических особенностей детей». Специалисты в области детской психологии констатируют факт увеличения количества первоклассников дошкольного типа. Хотя в школу идут, на первый взгляд, подготовленные дети: умеют читать, писать, считать до 100 и более. Но при этом у них не сформирована учебная мотивация, не сформирована внутренняя позиция школьника.

Значительная часть педагогов с обеих сторон на сегодняшний день отмечают формальное решение проблемы преемственности дошкольного и начального общего образования.

Об актуальности обсуждаемой нами проблемы говорят и руководители образовательных организаций. Но вместе с тем, она остается нерешенной.

Факторов, препятствующих решению проблемы преемственности, педагоги детского сада и начальной школы назвали достаточное количество:

- формальный подход к решению проблемы;
- территориальная отдаленность детского сада от школы;
- разное понимание «готовности» ребенка к школе;
- различные требования ДОО и школы к выпускнику детского сада;
- отсутствие грамотных психологов и логопедов;
- разные подходы к пониманию развития личности ребенка;
- в детском саду забота об общем развитии, а в школе «борьба» за знания.

В ряде случаев звучат упреки в адрес друг друга. Учителя придерживаются мнения о том, что в подготовительной к школе группе должны формироваться «первые» навыки письма и чтения. «Школе нужен мыслящий ребенок, а в детском саду, – как предполагают учителя, – только присмотр и уход». В свою очередь, дошкольные педагоги убеждены в противоположном мнении – «...школа старается переложить часть своих обязанностей на детский сад». Ни одна из программ дошкольного образования, как уже замечали ранее, не направлена на формирование навыков письма и чтения у дошкольников.

В качестве препятствующего фактора осуществления преемственности педагоги дошкольного образования называют завышенные требования родителей к детям (к умению читать, считать и выполнять арифметические действия в пределах 100). Как показал опрос родителей будущих первоклассников, источником завышенных требований родителей к детям является школа.

Многие учителя указывают на незнание ими возрастных особенностей детей, поступающих в школу.

Участникам мониторинга было предложено назвать возможные пути решения преемственности. В первую очередь педагоги коснулись преемственности программ и образовательных стандартов. Как среди воспитателей, так и среди учителей нет единого мнения о выстраивании линий преемственности относительно ФГОС дошкольного и начального общего образования, а также образовательных программ. Часть воспитателей и учителей убеждена в том, что ФГОС начального общего образования должен опираться на ФГОС дошкольного образования, а образовательные программы начальной школы стать продолжением образовательных программ дошкольного образования. Другая группа педагогов дошкольного и начального образования имеет противоположное мнение: ФГОС и программы дошкольного образования должны быть ориентированы на требования школы.

Анализ мониторинга показал полярность мнений относительно того, где должны функционировать подготовительные группы: в детском саду или школе. На наш взгляд, предметом обсуждения в большей степени должно стать само содержание подготовки дошкольников к началу обучения в школе.

Педагоги дошкольного образования предлагают отменить платную подготовку дошкольников к обучению в школе, которая особенно в последние годы стала весьма актуальной. Обращает на себя внимание, в качестве положительного замечания, предложение педагогов начальной школы о повышении педагогического мастерства учителя в части организации игровой деятельности в процессе обучения первоклассников. Интересное предложение внесли педагоги дошкольного образования. Проблема преемственности должна решаться на региональном и федеральном уровнях, подкрепляясь нормативными документами. О нормативной базе в плане решения преемственности дошкольного и начального образования упоминали и учителя.

В ходе мониторинга педагогов дошкольного и начального общего образования Липецкой области нас интересовала реальная практика решения обсуждаемой нами проблемы. Обратимся к примерам конкретного опыта образовательных организаций.

В первую очередь, респонденты отмечают наличие плана совместной деятельности детского сада и школы. Преемственность обязательно предполагает согласованность действий по сотрудничеству между дошкольной образовательной организацией и школой. Эта важная составляющая отражена в планах совместной деятельности детского сада и школы. Такой план, как правило, имеется в каждой образовательной организации. В планах определены формы совместных мероприятий, цель которых – снизить уровень тревожности перво-



классников в адаптационный период, помочь выпускнику детского сада приспособиться к новым социальным условиям.

Следующим примером решения проблемы преемственности являются платные услуги по подготовке дошкольников к школе: раннее чтение, письмо, английский язык. Подготовку чаще всего ведут учителя. Возникает масса вопросов. Все ли дети посещают дополнительные платные занятия? Если дошкольник не посещает дополнительные платные занятия, сможет ли он обучаться в первом классе? «Созрел» ли ребенок для овладения навыками письма и чтения? Не происходит ли замещение самостоятельной детской игры занятиями, которые не способствуют в достаточной степени общему развитию ребенка? Владеет ли педагог английского языка методикой обучения дошкольников иностранному языку? И т.д. И риторический вопрос. А что, реализация дошкольных образовательных программ не обеспечивает подготовку ребенка к школе?

Чтобы удовлетворить запросы родителей, педагоги детского сада учат детей чтению, звукобуквенному анализу, письму. И снова риторический вопрос. А может ли воспитатель в силу специфики своей профессиональной подготовки методически грамотно обучать детей чтению, звукобуквенному анализу и письму?

В последние годы на базе школ открываются дошкольные группы, которые чаще всего ведут учителя. Казалось бы, верное решение. Но учителя не владеют методическими приемами работы с дошкольниками, не знают психологию дошкольников, образовательную деятельность с дошкольниками организуют в форме урока. В группах кратковременного пребывания детей дошкольного возраста на базе школ занятия также ведут учителя.

В маленьких сельских детских садах обычно разновозрастные группы. У педагога ограничены возможности образовательной деятельности с детьми старшего дошкольного возраста. И, как отмечают участники мониторинга, школы не организуют работу по подготовке детей к школе.

Обсуждая проблему преемственности дошкольного и начального общего образования, нельзя миновать такого важного аспекта, как готовность ребенка к обучению в школе. Готовность ребенка к школьному обучению включает в себя физиологическую, психологическую и познавательную готовность. Каждый из этих аспектов, в свою очередь, представляет целый комплекс составляющих. Поэтому решение проблемы преемственности надо рассматривать и решать с учетом всех составляющих феномена готовности ребенка к школьному обучению.

Перед родителями будущих первоклассников всегда стоит мучительный вопрос: в каком возрасте вести ребенка в школу?

На основе данных о количестве выпускников детских садов в 2018 году была составлена общая картина о возрасте первоклассников Липецкой области, включая город Липецк, на 1 сентября 2018/2019 учебного года.

**Таблица 1.**

**Возраст первоклассников Липецкой области на  
1 сентября 2018/2019 учебного года**

Возраст первоклассников	6 лет	6,5 лет	7 лет	7,5 лет	8 лет
Количество детей в процентном выражении	2,1%	20,5 %	55,3%	15,5%	6,6%

Есть районы, где достаточно большое количество детей пошли в школу в 6,5 лет. В других районах – большинство детей пошли в первый класс в 7,5 лет. Представим разброс выборки в процентном выражении (см. табл. 2).

**Таблица 2.**

**Возраст первоклассников на 1 сентября 2018/2019 учебного года.  
Разброс выборки в процентном выражении**

Возраст первоклассников	6 лет	6,5 лет	7 лет	7,5 лет	8 лет
Разброс выборки в процентном выражении	от 0% до 7,9%	от 7,9% до 42,1%	от 21,1% до 86,5%	от 12% до 33,2%	от 2,6% до 31,1%

Небольшие комментарии. С точки зрения сохранения физического и психического здоровья ребенка обучение его должно начинаться только тогда, когда наступила школьная зрелость (психологическая готовность).

Несмотря на глубокое понимание всеми взрослыми, насколько важно учитывать именно школьную зрелость ребенка при поступлении в школу, чаще всего главным критерием начала обучения детей в школе и для родителей, и для педагогов является владение ребенком навыками чтения, счета и письма.

Психологи настойчиво убеждают, что примерно треть первоклассников-семилеток не готова к обучению в школе. Вернемся к таблице 1. Если каждый третий ребенок в 7 лет еще не готов, то как же дети в 6,5 лет начинают обучение? Есть исследования, результаты которых доказывают, что у наших сегодняшних детей школьная зрелость наступает ближе к 8 годам, особенно у мальчиков. Возникает повод серьезно задуматься относительно возраста детей, поступающих в первый класс.

Подведем итоги всему сказанному.

Актуальность проблемы преемственности дошкольного и начального общего образования по-прежнему остается одной из характеристик современного образования. Детский сад начала XXI века по некоторым позициям напоминает детский сад 60-х годов XX века. Преемственность, как и в 60-е годы, сегодня понимается «сверху вниз», о чем предупреждает нас «Концепция непрерывного образования» и просто здравый смысл. В 60-е годы практиковались занятия «школьного типа» и вытеснялась самодеятельная детская игра. Эту картину мы можем наблюдать и сегодня. Воспитатели детского сада недооценивают игровую деятельность в развитии ребенка, увлекаясь различными формами обучения с использованием «школьных» технологий.

С введением ФГОС дошкольного образования значительных перемен в решении проблемы преемственности, на наш взгляд, не произошло. Преемственность между дошкольным и младшим школьным возрастом определяется наличием или отсутствием у дошкольника определенных знаний и умений по учебным предметам, а не общим развитием будущего первоклассника.

Организация совместных мероприятий, и это, надо признать, благоприятно влияет на процесс адаптации будущих первоклассников к школе, но не решает проблему преемственности. К тому же план совместных мероприятий часто носит формальный характер.

Подготовка к школе зачастую рассматривается как более раннее изучение образовательной программы первого класса. Но само наличие знаний не является определяющим фактором успешности в обучении.

В качестве важного фактора, обеспечивающего непрерывность образования, участники образовательной деятельности называют преемственность программ. Это верный посыл. Но он не решает проблему преемственности как таковую. Во-первых, вариативность или разнообразие образовательных программ не позволяет создавать идеальные условия для перехода ребенка из детского сада в школу, поскольку в разных школах разные программы. Подготовить к каждой программе невозможно. Во-вторых, если развитие ребенка соответствует достаточному уровню школьной зрелости – у него сформирована мотивационная готовность, готовность произвольной и речевой сферы, интеллектуальная готовность, – то такой ребенок способен усваивать школьную программу независимо от ее преемственности с дошкольной.

Итак, для решения проблемы преемственности дошкольного и начального общего образования нужны новые подходы с учетом современного состояния образования, введения ФГОС дошкольного и начального общего образования, положений «Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено)». Детский сад должен обеспечивать развитие детей дошкольного возраста, а начальная школа продолжать дальнейшее развитие и становление личности ребенка.

### **Список литературы**

1. Федеральный закон «Об образовании в РФ»: от 29.12.2012 № 273-ФЗ.
2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».
3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 6 октября 2009 г. № 373 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования».
4. Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено): утверждена Федеральным координационным советом по общему образованию Минобрнауки России 17.06.2003 г.

5. Лаврова, Л.Н. О преемственности между дошкольным и начальным общим образованием / Л.Н. Лаврова // Региональное образование: современные тенденции, 2019. – № 1 (37) – С. 94-95.

УДК 378

*С.В. Маркова,  
кандидат психологических наук,  
доцент кафедры дошкольного и специального образования  
(ЕГУ им. И.А. Бунина, Россия, г. Елец)  
marckova.s2011@yandex.ru*

## **РАЗВИТИЕ РЕФЛЕКСИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОО КАК УСЛОВИЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ**

**Аннотация:** рассматривается проблема развития рефлексивной компетентности педагогов ДОО, сущность её становления в условиях конкурентной среды. Полагается, что именно развитие рефлексивной компетентности активизирует не только потребность педагога в саморазвитии, но и способствует оперированию знаниями об объектах, способах действия с ними, отражающихся в поступках, поведении и формировании образа собственного «Я».

**Ключевые слова:** рефлексивная компетентность, конкурентоспособность, профессиональная успешность.

*S. V. Markov  
Candidate of psychological sciences,  
Associate Professor, Department of Preschool and Special Education  
( Bunin Yelets State University, Russia, Yelets)  
Marckova.s2011@yandex.ru*

**Abstract:** the problem of the development of the reflective competence of the teacher of a pre-school education, the essence of its formation in a competitive environment is considered. It is believed that it is the development of reflexive competence that activates not only the teacher's need for self-development, but also facilitates the handling of knowledge about objects, methods of action with them, reflected in actions, behavior and the formation of the image of one's own "I".

**Keywords:** reflective competence, competitiveness, professional success.

Реформы в высшем образовании определяют решение задач развития конкурентоспособности педагогов. Формирование конкурентоспособности педагогов закладывается еще в вузовской подготовке и подразумевает развитие педагогической компетентности, определяющей востребованность на рынке труда. В настоящее время недостаточно теоретических исследований по проблеме развития конкурентоспособности педагогов, в частности педагогов дошкольных образовательных организаций. Теоретические разработки в этом на-

правлении позволили бы снять ряд противоречий, определяющих актуальность исследования этой проблемы:

– между готовностью педагогов дошкольных образовательных организаций к профессиональной деятельности и экономическими и социальными реалиями в обществе, определяющими новые требования к деятельности педагогов в условиях конкурентной среды;

– между уровнем квалификации педагогов и эффективностью решения ими педагогических задач в разных видах деятельности.

В процессе обучения в вузе решаются задачи, обеспечивающие развитие конкурентоспособности: ориентация учебной деятельности на инновационные поиски решений; формирование умений анализировать содержание конкретных видов педагогической деятельности на предмет их конкурентоспособности; активизация потребности в саморазвитии, самоактуализации.

Развитие конкурентоспособности педагогов дошкольных образовательных организаций проходит еще в вузах. Таким образом, основной целью педагогической системы выступает развитие конкурентоспособности будущих педагогов, формирование неизменных профессиональных принципов, идеалов, убеждений. Целевой компонент формирования конкурентоспособности включает социальный заказ на специалистов, а также потребность обучающихся в конкурентоспособности.

Содержательный компонент развития конкурентоспособности содержит базовые компетенции, знания, умения, навыки, мировоззрения. К базовым компетенциям относят универсальные и предметно-специализированные компетенции, выражающие особенности конкретной педагогической деятельности. Исследователи Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова и др. к базовым компетенциям причисляют теоретическую подготовку, реализацию знаний, опыта, рефлексивность, критическое мышление и др.

Функциональный компонент представлен реализацией когнитивной, рефлексивной, ценностно-смысловой, мировоззренческой, социальной функцией педагогов, осознанием ими значения использования знаний технологий в процессе обучения и воспитания детей.

Эффективности реализации компонентов конкурентоспособности способствует развитие профессиональной компетенции. Несомненно педагогическая деятельность педагога дошкольной образовательной организации требует от него проявления личностных качеств, определяющих его успешность, конкурентоспособность. М.И. Лукьянова, А.К. Маркова выделяют такие социально-психологические качества как эмпатийность, гибкость, рефлексивность.

Критический анализ педагогической деятельности, определение способов её конструктивного преобразования осуществляется посредством рефлексивности. Педагогическая рефлексивность ориентирует педагога на выход за рамки профессиональной деятельности, формирует соответствующее отношение педагога к самому себе как к субъекту деятельности. Сопоставление самооценки с воззрениями других участников способствует осознанию педагогом того, как его воспринимают коллеги, дети. Педагогическая рефлексия включает понимание педагогом не только самого себя, а также определение того, как другие

оценивают его личностные и профессиональные качества. В целом рефлексивность является основным условием преодоления эгоцентризма, адекватной оценки взглядов партнеров, Рефлексия связана с анализом педагогом своей деятельности, его установкой на обратную связь с воспитанниками. Педагогическая рефлексия выступает одним из важнейших условий преодоления эгоцентричности мыслительной деятельности, обеспечивает оценку собственной позиции, точки зрения партнера, преодоления односторонних ориентаций.

Недостатки развития рефлексии приводят к навязыванию воспитанникам способов мышления, поведения. Напротив ориентация педагога на себя отражает неспособность объективно оценивать свой стиль взаимодействия с детьми. Вместе с тем развитая рефлексивность усиливает потребность педагога в саморазвитии, осознанием успешности своей деятельности.

Педагогическая рефлексивность активизирует развитие эмпатийности, гибкости. Так гибкость обеспечивает осознание педагогом необходимости проявлять творчество во взаимоотношениях с воспитанниками, варьирование средств, форм коммуникации.

В структуре рефлексивной компетентности выделяют разные виды рефлексий:

- личностная рефлексия обеспечивает контроль педагогом собственных поступков, поведения, образа «Я»;
- коммуникативная рефлексия включает суждения о внутреннем мире другого человека;
- интеллектуальная рефлексия содержит владение знаниями об объектах и способах действий с ними;
- кооперативная рефлексия представлена знаниями ролевой структуры, позиционной организации межличностного общения.

Согласно исследованиям Сидорова С.В. рефлексивная компетентность это профессиональное качество личности, обеспечивающее потенциал для реализации рефлексивных процессов, рефлексивных способностей педагога [6; 253]. Формирование рефлексивной компетентности педагогов дошкольных образовательных организаций осуществляется в процессе повышения квалификации, организации рефлексивных практикумов, обеспечивающих личную включенность педагогов в обсуждение различных вопросов, развитие навыков в области педагогической деятельности, умений преодолевать конфликтные ситуации, потребности в самоактуализации.

И.В. Орлова считает, что развитая рефлексивность базируется на номинативном, фатальном, искаженном, пассивно-адекватном, заикленном и конструктивном уровнях [5;27].

Для компетентных педагогов дошкольной образовательной организации свойственен конструктивный уровень развития рефлексивных умений, который характеризуется гармоничным сочетанием рефлексии на себя, на воспитанников, других педагогов, творческой самореализацией личности. Для профессионально некомпетентных педагогов дошкольной образовательной организации характерен пассивно-адекватный уровень рефлексивности. На этом уровне ин-

терпретация педагогом своего поведения не приводит к правильному поступку, не порождает преодоление слабых сторон в своей деятельности.

Г.Г. Ермакова, И.В. Орлова рассматривают следующие условия развития рефлексивной компетентности педагогов: организованная рефлексивная деятельность педагога, существование рефлексивной среды, активизация отношений между участниками рефлексивной деятельности, воспроизведение рефлексивности педагогом.

Организованная рефлексивная деятельность педагогов дошкольной образовательной организации предполагает изучение своих поступков во взаимоотношениях с детьми, другими педагогами, осознание степени соответствия образцу педагога ДОО.

Г.Г. Ермакова характеризует рефлексивную среду как систему условий развития личности, обеспечивающую возможность для самокоррекции профессиональных ресурсов [1;15]. Актуализация рефлексивной компетентности способствует преодолению педагогического эгоцентризма, развитию возможности посмотреть на собственную деятельность в соответствии с воззрениями другого педагога, обеспечивает возможность для личностного роста в условиях конкурентной среды.

По исследованиям О.В. Москаленко саморазвивающийся субъект, активно относящийся не только к внешним процессам, но и к своим проблемам развития самоактуализации, самореализации в полной мере может справиться с обстоятельствами в условиях общей нестабильности в обществе [4; 178].

Исследователи Н.В. Кузьмина, Н.Д. Никандров, В.А. Сластенин и др. отмечают актуальность умения педагога принимать гибкие решения педагогов в профессиональной деятельности. Исследователями указывается на личностно-ориентированный характер решения разных педагогических задач, обеспечивающих отказ от стереотипов поведения, их расширения. Гибкость в структуре рефлексивной компетентности педагога, на наш взгляд, связаны с личностной регуляцией. Общеизвестно, что уровень активности педагог может поддерживать посредством перенапряжения всех сил или же с помощью эмоционально-мотивационного подкрепления, согласования своих индивидуальных особенностей, личностных качеств с системой конкурентной среды. Вместе с тем саморегуляция педагогами ДОО своего психического состояния выражается в умении контролировать и управлять проявлениями своих чувств, не допуская стрессовых состояний, конфликтных ситуаций. Педагоги, обладающие высокой эмоциональной устойчивостью, проявляют эмоциональную положительность, терпимость, не только управляют своими эмоциями, но рефлексиируют свои состояния, чувства. Такой оптимистический настрой создает благоприятные условия для развития воспитанников, повышения их работоспособности, коммуникативности. Напротив эмоционально неустойчивые педагоги проявляют переменчивость настроения, неустойчивость эмоциональных реакций, эмоциональную реактивность, недостатки контроля и управления своими эмоциями, поведением. Отличительными особенностями эмоционально неустойчивого педагога выступают негативная аффективность, выраженность гнева, страха, низкий уровень когнитивного контроля, безответственность, вспыльчивость.

В структуре рефлексивной компетентности педагога А.К. Маркова выделяют особенности зрелости личности. Особое внимание отдается развитию мотивационной сферы и направленности. Авторы отмечают, что направленность на детей является основной ценностью педагогического труда, обеспечивает потребность в саморазвитии, в самосовершенствовании своей профессиональной деятельности, стремление педагога преодолевать препятствия и оставаться педагогом. Педагогическая направленность способствует переходу мотивации педагога дошкольной образовательной организации с предметной стороны профессиональной деятельности на психологическую составляющую в развитии воспитанников [2; 54].

Митина Л.И. представлена педагогическая направленность в форме системы эмоционально-ценностных отношений, включающих структуру мотивов личности педагога, обеспечивающих его утверждению в профессиональной деятельности [3; 163]. В структуре педагогической направленности исследователь выделяет направленность на ребенка, направленность на себя, направленность на профессиональную деятельность. Решающим фактором профессионального развития педагогов ДОО выступает их профессиональное самосознание, включающее представления педагогов о соответствии своих личностных, операционных, эмоционально-волевых характеристик содержательным компонентам педагогической деятельности. Активизации самосознания способствует рефлексивность, выступающая перцептивной составляющей личности педагога и определяющей развитие умения понимать и сопереживать другому человеку, придерживаться его убеждений, взглядов. Рефлексивность помогает педагогам не только отображать внутренний мир воспитанника, но разносторонне его преобразовывать.

В структуре рефлексивной компетентности существует четкая связь рефлексивности и эмпатийности педагогов дошкольной образовательной организации. Рефлексивность выступает показателем позитивных межличностных отношений, инициирует развитие терпимости, содействует развитию креативности в преодолении проблемных ситуаций, переосмыслении педагогом содержания своей деятельности и поведения.

Рефлексивная деятельность в условиях конкурентной среды представлена совместной деятельностью педагогов и воспитанников. При этом каждый из них дополняет и обогащает друг друга, способствует сотрудничеству, преодолению эгоцентризма, создает основу для личностного развития.

В процессе изучения проблемы развития рефлексивной компетентности педагогов ДОО как условия конкурентоспособности, мы пришли к заключению, включающему следующие положения.

1. Знание педагогами педагогических теорий, концепций, характеризующих представления педагогической науки о развитии основных компетенций необходимо для эффективного применения на практике методов педагогического взаимодействия, с анализом последующих трудностей и успеха в реализации поставленных задач.

2. Рефлексивная компетентность педагогов ДОО обеспечивает развитие умения структурировать педагогические явления, процессы, понимания и оцен-



ки своей профессиональной деятельности, её оптимизации в соответствии с потребностями рынка труда. Вместе с тем осознание собственной значимости для воспитанников, других педагогов, своей ответственности за результаты труда выступает условием сознательного регулирования своего поведения, определяет перспективы для личностного и профессионального развития.

**Заключение.** Сказанное позволяет констатировать следующее: развитие рефлексивной компетентности педагогов дошкольной образовательной организации способствует их адаптации к меняющимся условиям и содержанию профессиональной деятельности. Эффективность этого определяется проявлением заинтересованностью педагогов в поиске путей развития личностных и профессиональных качеств, определяющих успешность и востребованность на рынке труда.

### Список литературы

1. Ермакова, Г.Г. Педагогические условия развития профессиональной рефлексии педагога: дис... канд. пед. наук / Г.Г. Ермакова. – Оренбург, 1999. – 153 с.
2. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
3. Митина, Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности / Л.М. Митина. – М. МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2002. – 400 с.
4. Москаленко, О.В. Личностно-профессиональное развитие современного человека / О.В. Москаленко // Мир психологии, 2004. – № 4. – 168-178 с.
5. Орлова, И.В. Тренинг профессионального самопознания / И.В. Орлова. – СПб.: Речь, 2006. – 128 с.
6. Сидоров, С.В. Теоретические предпосылки проектирования рефлексивной компетентности / С.В. Сидоров, А.Г. Гаврилов // Мир науки, культуры, образования, 2010. – №1. – С. 253-256.

УДК 377

*И.А. Карпачева,  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры педагогики и образовательных технологий  
(ЕГУ им. И.А. Бунина, Россия, г. Елец)  
ikar1971@yandex.ru*

## **ПРИНЦИПЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ДЛЯ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В БАКАЛАВРИАТЕ**

**Аннотация:** в статье представлена совокупность принципов проектирования образовательных программ (далее ОП) бакалавриата отвечающих современным требованиям: учет нормативных требований; соответствие результатов ОП профстандарту; дополнение и расширение профессиональных компетен-

ций; соответствие содержания ОП профилю подготовки; модульное построение ОП; структурное единство ОП.

**Ключевые слова:** образовательная программа, принципы проектирования.

*I.A. Karpacheva*  
*Candidate of Pedagogical Sciences,*  
*Associate Professor, Department of Pedagogy and Educational Technology*  
*(Bunin Yelets State University, Russia, Yelets)*  
*ikar1971@yandex.ru*

## **PRINCIPLES OF DESIGNING EDUCATIONAL PROGRAMS FOR PERSONNEL TRAINING FOR WORK WITH CHILDREN OF PRESCHOOL AND YOUNGER SCHOOL AGE**

**Abstract:** the article presents a set of principles for the design of educational programs (EP) of undergraduate programs that meet modern requirements: accounting for regulatory requirements; compliance of EP results with a professional standard; addition and expansion of professional competencies; relevance of EP content to training profile; modular construction of EP; structural unity EP

**Keywords:** educational program, design principles.

Проектирование образовательных программ бакалавриата в настоящее время относится к функции реализующей ее образовательной организации. Решение данной задачи, являющейся ключевой в системе подготовки кадров в организациях высшего образования, становится успешным при соблюдении требований предъявляемых государством, с одной стороны, в виде федеральных государственных образовательных стандартов (далее ФГОС ВО) и нормативно-правовых и инструктивно-методических материалов профильного министерства, с другой, в виде профессиональных стандартов, обеспечивающих направленность образовательных программ с учетом круга профессиональных компетенций работника в будущем, соотносенных с трудовыми функциями, присущими данному виду деятельности. В условиях активных изменений нормативной базы, в частности, актуализации действующих и внедрение новых федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования и нормативных документов Минобрнауки, регламентирующих образовательный процесс и его составные части, процесс проектирования образовательных программ носит динамичный характер. Опыт разработки образовательных программ высшего образования показал, что эффективность их проектирования обусловлена соблюдением совокупности принципов, обеспечивающих необходимые условия проектирования образовательных программ в соответствии с современными требованиями.

Как известно, принцип, в общенаучном понимании рассматривается в качестве основания, лежащего в основе некоторой совокупности фактов или знаний, а в педагогике конкретизируется как «основное, исходное положение ка-

кой-либо теории, учения, науки; руководящая идея, основное правило поведения, деятельности» [3]. Набор принципов, максимально охватывающих различные аспекты проектирования образовательных программ, согласованных между собой и взаимодополняющих друг друга, представляет, по сути, систему требований к процессу проектирования на всех его этапах.

Кратко охарактеризуем некоторые из принципов проектирования образовательных программ бакалавриата по профилям, направленным на подготовку кадров для работы в дошкольных учреждениях и начальной школе.

*Принцип учета нормативных требований* обеспечивает выполнение формализованных показателей структурных элементов образовательной программы, регламентированных федеральным законодательством и локальными актами образовательной организации:

– Федеральным законом «Об образовании в РФ» [5];

– действующим ФГОС ВО по направлению подготовки «Педагогическое образование», определяющим «совокупность обязательных требований при реализации основных профессиональных образовательных программ высшего образования» [4; 1]: к результатам освоения образовательной программы; к общесистемным аспектам (общий объем и объем по годам обучения, форма реализации, срок освоения, сроки каникул, модели реализации (ускоренное обучение, сетевые модели, обучение лиц с особыми образовательными потребностями, электронное обучение и обучение с использованием дистанционных технологий) и пр.; к структуре образовательной программы (соотношение базовой и вариативной частей, характеристика образовательных блоков, виды и типы практик, содержание и структура ГИА, доля дисциплин по выбору и пр.); к условиям реализации программы: материально-техническим, кадровым, финансовым и пр.

– нормативными документами, выступающими инструментами реализации вышеуказанного стандарта, прежде всего, речь идет о федеральных документах, утвержденных приказами Министерства образования и науки РФ и Министерства науки и высшего образования РФ, конкретизирующих содержательные и технологические аспекты проектирования образовательных программ (приказы, положения и инструкции регламентирующие проектирование этапов реализации образовательных программ, организации и проведения практик, осуществления государственной итоговой аттестации, регламентирующие нормативные, в том числе санитарные требования к реализации обучения и пр.);

– соответствующими Положениями образовательной организации (локальными актами), разработанными на основе вышеуказанных федеральных документов и учитывающих специфику региона, образовательной организации и пр., размещенными на официальном сайте организации.

*Принцип соответствия планируемых результатов образовательной программы профессиональному стандарту* обеспечивает ориентацию формируемых компетенций, прежде всего профессиональных, на обобщенные трудовые функции, предусмотренные одним или несколькими профессиональными стандартами, из числа утвержденных Министерством труда и социальной защиты

РФ [1]. Соблюдение данного принципа актуально как при проектировании обязательной части программы, в частности, при обеспечении набора дисциплин, нацеленных на формирование общепрофессиональных компетенций, соответствующих общетрудовым функциям профессиональной деятельности, так и при проектировании части образовательной программы, формируемой участниками образовательного процесса, дисциплины и практики которой, преимущественно нацелены на формирование профессиональных компетенций, соответствующих конкретным трудовым умениям. Применительно к подготовке учителя начальных классов и воспитателя дошкольной образовательной организации целесообразно обратиться к профстандарту «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» [2] и проектировать образовательные программы в соответствии с определенными им обобщенными трудовые функции:

«А. Педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования» [2] (уровень квалификации 6), включающая трудовые функции А/01.6-А/03.6, связанные с трудовыми действиями по обучению, воспитанию и развитию обучающихся.

«В. Педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ», включающая принципиальные для проектирования образовательных программ и результатов их освоения:

– по подготовке воспитателя детского сада трудовую функцию В01.5 «Педагогическая деятельность по реализации программ дошкольного образования» (уровень квалификации 5), включающую такие трудовые действия как разработка образовательных программ дошкольного образования в соответствии с требованиями стандарта, создание безопасной образовательной среды и комфортных условий пребывания ребенка в детском саду, планирование и осуществление образовательной деятельности по различным направлениям профессиональной деятельности, предусмотренным стандартом дошкольного образования, осуществление профессиональных функций в группах раннего пребывания детей, деятельность по планированию и осуществлению педагогической диагностики как элемента педагогического мониторинга развития ребенка и среды его пребывания, и пр. [2];

– по подготовке учителя начальных классов трудовую функцию В/02.6. «Педагогическая деятельность по реализации программ начального общего образования» [2] (уровень квалификации 5), предполагающую трудовые действия, связанные с проектированием образовательного процесса в начальной школе, формированием метапредметных, предметных и личностных компетенций, планированием деятельности с учетом особенностей социальной ситуации развития первоклассника, подготовкой выпускников начальной школы к обучению в среднем звене, умениями оценочной деятельности в условиях неравномерности развития обучающихся и пр.

Вступивший в силу ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование обязывает разработчиков образовательных программ самостоятельно устанавливать перечень компетенций в сфере профессиональ-

ной деятельности: «профессиональные компетенции, устанавливаемые программой бакалавриата, формируются на основе профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников...» [4; 9]. Вышесказанное обуславливает соблюдение *принципа дополнения и расширения профессиональных компетенций*, предполагающего и обеспечивающего право вуза дополнять перечень компетенции, установленных выбранной примерной основной образовательной программой (далее ПООП), либо в полном объеме формулировать перечень профессиональных компетенций, как результата освоения образовательной программы (при отсутствии утвержденных ПООП). Например, для профиля «Дошкольное образование», сформулированы следующие профессиональные компетенции: способен проектировать и реализовывать образовательный процесс в дошкольном образовании; способен применять знания содержания дошкольного образования при реализации образовательного процесса; для профиля «Начальное образование» следующие: способен осуществлять обучение учебному предмету на основе использования предметных методик и применения современных образовательных технологий; способен осуществлять педагогическую поддержку и сопровождение обучающихся в процессе достижения метапредметных, предметных и личностных результатов; способен применять предметные знания при реализации образовательного процесса; способен организовывать деятельность обучающихся, направленную на развитие интереса к учебному предмету в рамках урочной и внеурочной деятельности; способен участвовать в проектировании предметной среды образовательной программы.

*Принцип соответствия содержания образовательной программы профилю подготовки* позволяет непосредственно в вариативной части образовательной программы (в ходе изучения обязательных дисциплин и дисциплин по выбору, учебной и производственных практик) решать узкопрофильные задачи подготовки будущих специалистов сферы образования, в частности дошкольного образования и начальной школы и содержательно обеспечить формирование профессиональных компетенций и подготовку выпускников к выполнению конкретных трудовых действий, нацеленных на разработку и реализацию программ учебных дисциплин, проектирование и безопасной образовательной среды, использование современных форм и методов работы с детьми и пр.

*Принцип модульного построения образовательной программы* позволяет оперативно проектировать программы различной направленности (профиля), обеспечивает гибкость программ, ориентировать их, при необходимости на формирование того или иного набора трудовых действий. Так, при проектировании образовательных программ по профилям «Дошкольное образование» и «Начальное образование» осуществляется на основе комбинирования модулей, выполняющих функции общекультурной и общенаучной и общепедагогической подготовки и модулей узкой профильной специализации.

К первой категории относятся унифицированные по объему и по содержанию наполнению с другими программами направления «Педагогическое образование» модули («Мировоззренческий» (Философия, История, Экономика, Правоведение и т.п.), «Коммуникативный» (Русский язык и культура

речи, Иностранный язык, Информационные технологии и т.п.), «Здоровьесберегающий» (Физическая культура и спорт, Безопасность жизнедеятельности, Первая медицинская помощь и т.п.), «Психолого-педагогический» (Педагогика, Психология, Теория и практика инклюзивного образования, Основы вожатской деятельности и т.п.) и модули, учитывающие особенности профиля и унифицированные только на уровне названия и идеи («Методический», «Предметно-содержательный»). Последние, включают соответственно методические и предметные дисциплины, обеспечивающие наполнение предметно-ориентированной системы знаний будущих воспитателей или учителей начальных классов. Например, предметно-содержательный модуль профиля «Дошкольное образование» включает такие дисциплины как Анатомия и возрастная физиология, Основы педиатрии и гигиены детей, Основы логопедии, дисциплины по технологиям организации различных видов деятельности детей и пр. Ко второй категории относятся модули, непосредственно определяющие специфику направленности образовательной программы. Соответственно в программе по профилю «Дошкольное образование» это такие дисциплины как Дошкольная педагогика, Детская психология, Семейная педагогика, Развивающая предметно-пространственная среда дошкольной образовательной организации и т.п.; в программу по профилю «Начальное образование» включены дисциплины Современные технологии начального образования, Методика воспитательной работы в начальных классах, Использование здоровьесберегающих технологий в работе с младшими школьниками, частные методики начального обучения.

*Принцип структурного единства образовательной программы* нацелен на обеспечение баланса между необходимостью реализации формализованных требований федерального законодательства к структуре образовательной программы и модульным подходом к ее проектированию; обеспечивает логику проектирования курса, выстроенную в соответствии с конкретной целью программы и планируемыми результатами, не допуская содержательных отклонений и механической замены модулей образовательных программ и/или учебных дисциплин.

Предложенная совокупность принципов проектирования вариативной части образовательной программы подготовки будущих воспитателей детского сада и учителей начальных классов, представляет, на наш взгляд, необходимый, но не достаточный набор и будет дополняться и конкретизироваться по мере актуализации нормативной базы и расширения опыта работы в условиях перехода на стандарты нового поколения.

### **Список литературы**

1. Профессиональные стандарты: программно-аппаратный комплекс. [Электронный ресурс]. URL: <http://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/>
2. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании)

(воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]: Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18.10.2013 № 544н (с изменениями от 25.12.2014 № 115н и от 5.08.2016 № 422н). URL: <http://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/archive.php>.

3. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика [Электронный ресурс]: Национальная энциклопедическая служба. Академик. URL: [http://didacts.ru/slovary/\\_professionalnoe-obrazovanie-slovar-klyuchevye-ponyatija-terminy-aktualnaja-leksika.html](http://didacts.ru/slovary/_professionalnoe-obrazovanie-slovar-klyuchevye-ponyatija-terminy-aktualnaja-leksika.html)

4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», утв. Приказом Минобрнауки РФ от 22.02.2018 № 121 [Электронный ресурс]: Координационный совет учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы: Портал Федеральных государственных стандартов высшей школы. URL: [http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301\\_B\\_3\\_16032018.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_16032018.pdf).

5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. [Электронный ресурс]: Консультант-плюс. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/)

**УДК 371**

*Ю.Н. Сальникова,  
кандидат педагогических наук,  
научный сотрудник  
(ГАУ ДПО Институт развития образования Пермского края,  
Россия, г. Пермь)  
jultik2004@mail.ru*

**ПУТИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ  
ПЕДАГОГА ПРИ ОБЕСПЕЧЕНИИ ПРИНЦИПА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА И ФГОС ВО ПО  
НАПРАВЛЕНИЮ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»  
(УРОВЕНЬ БАКАЛАВРИАТ)**

**Аннотация:** в представленной статье автор анализирует тенденции обновления нормативных документов, направленных на содержательную характеристику профессиональной деятельности специалистов дошкольных образовательных организаций и требований к их подготовке в условиях обучения в системе высшего образования по направлению «Педагогическое образование» (уровень бакалавриат).

**Ключевые слова:** профессиональный стандарт педагога, профессиональные компетенции, бакалавр педагогического образования, профессиональное развитие.

*Y.N. Salnikova,  
Candidate of Pedagogical Sciences,  
scientific worker (Institute of development of education of Perm Krai,  
Russia, Perm)  
jultik2004@mail.ru*

**WAYS TO DEVELOP THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE  
TEACHER WHILE ENSURING THE PRINCIPLE OF CONTINUITY  
OF THE PROFESSIONAL STANDARD AND THE FEDERAL STATE  
EDUCATIONAL STANDARD OF HIGHER EDUCATION IN THE  
DIRECTION OF «PEDAGOGICAL EDUCATION»  
(UNDERGRADUATE LEVEL)**

**Abstract:** in the presented article, the author analyzes the trends in updating normative documents aimed at substantial characterization of the professional activities of specialists of preschool educational organizations and the requirements for their training in the conditions of training in the higher education system in the direction of «Pedagogical Education» (undergraduate level).

**Keywords:** teacher professional standard, professional competence, bachelor of teacher education, professional development.

Начало XXI столетия для российской системы отечественного образования было ознаменовано разработкой и утверждением ряда нормативно-правовых документов: национальный проект «Образование», «Национальная доктрина образования на период до 2025 года», Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования», обеспечение всех уровней образования федеральными государственными стандартами, разработка и усовершенствование профессиональных стандартов педагога основного общего и дошкольного образования, появление проекта профессионального стандарта руководителя общеобразовательной организации. Анализ данных документов свидетельствует об определении новых стратегических ориентиров развития образования. Наиболее актуальными ориентирами для развития российского общества в современных социоэкономических условиях являются:

– «выход отечественного образования на социально-личностную, гуманистически направленную, культуротворческую по содержанию парадигму» [1; 29];

– формирование опережающего характера образования по своей направленности, содержанию и функциям;

– «достижение современного качества образования, адекватного меняющимся запросам общества и социально-экономическим условиям» [3];

– «создание уровневой системы образования, при многообразии типов и видов образовательных учреждений» [3];

– «подготовка высокообразованных людей и высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мо-



бильности в условиях информатизации общества и развития новых наукоемких технологий» [3];

– появление системы непрерывного роста и профессионального самосовершенствования работников системы образования.

Реализацию данных стратегических ориентиров государство возлагает на педагогический персонал всех звеньев отечественного образования, что в свою очередь приводит к изменению требований к качеству и уровню их профессиональной подготовки. Система высшего образования, как социальный институт обеспечивает подготовку бакалавров педагогического образования, закладывая основы самообразования и воспитания личности, профессионального становления педагога, развития конкурентоспособных качеств личности для обеспечения реализации потребностей рынка труда в квалифицированных кадрах.

Концептуальные основания вышеуказанных нормативных документов отражают социальные нормы европейской системы развития высшей школы с учетом достижений отечественной образовательной практики и модернизируют учебный процесс высших учебных заведений по следующим областям:

– вариативного выбора моделей профессиональной подготовки выпускников с многообразной структурой квалификаций (бакалавр, магистр, специалист);

– использование системы зачетных единиц при освоении студентами дисциплин основной общеобразовательной программы;

– разработки и реализации основных общеобразовательных программ в контексте междисциплинарности и мультидисциплинарности;

– изменение оценочных средств и технологий, их ориентация на комплексную диагностику формируемых компетенций;

– предоставление учащимся свободы выбора изучаемых предметов при построении индивидуальных образовательных маршрутов;

– «возрастание ответственности, как преподавателей, так и студентов за эффективность образовательного процесса и собственной учебной активности» [2; 23].

Модернизация отечественного образования привела и к смене его целевых установок, ориентированных на конкретный образовательный результат, основными составляющими которого стали знания, умения, навыки в совокупности с определенным набором личностных качеств, развитой социальной адаптацией и профессиональным опытом. Все это привело к пониманию профессиональной компетентности как нового феномена в отечественной науке и практике.

Сфера образования одновременно выступила и как заказчик новой модели компетентного специалиста, так и как его исполнитель. Являясь важнейшей сферой общественного бытия, институты образования стали готовить подрастающее поколение к жизни в современном обществе с позиции особенностей становления личности в семейной, профессиональной и гражданской сфере, то есть с учетом как существующих реалий развития гражданского общества в Российской Федерации, так и тенденций развития науки и техники, и в соответствии с этим, развития личности эпохи цифровизации и информатизации. Сло-

жившиеся обстоятельства определили подготовку профессионально компетентного педагога одной из ключевых задач современного высшего педагогического образования.

Подтверждение данной задачи на современном этапе развития системы высшего образования мы находим в государственном образовательном стандарте высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование (уровень бакалавриата)». В нем обозначены общекультурные и профессиональные компетенции, характеризующие личность будущего бакалавра педагогического образования. Проблемный анализ данного документа свидетельствует о развитии навыков профессиональной деятельности с учетом основных законов развития современной социальной и культурной среды, моральных норм и основ нравственного поведения, навыков здорового образа жизни и применения здоровьесберегающих технологий, проявления толерантности, адаптивности к изменяющимся условиям функционирования образовательных организаций, высокой стрессоустойчивости [4].

Ориентация на компетентность как результат профессионального образования наиболее полно представлена в исследованиях, посвященных компетентностному подходу. На сегодняшний день данный подход является одним из составляющих общей концепции образовательных стандартов. Компетенции как конечный результат учитываются педагогическим персоналом при конструировании содержания учебного материала и при осуществлении различных видов контроля. Являясь инновационным процессом в образовании, компетентностный подход рассматривается как «один из способов достижения нового качества образования» [2; 55].

Исследователи И.А. Зимняя, В.И. Загвязинский, Л.Г. Семушина, А.В. Хуторской и др. отмечают, что к появлению компетентностного подхода в отечественном образовании привело и появление новой личностно-ориентированной образовательной парадигмы, которая задает набор компетенций, ориентированных на смысловую составляющую любого вида деятельности, а компетентность всегда личностно окрашена качествами конкретного человека, и проявляется в качестве личностно-осознаваемой формации, вошедшей в субъективный опыт личности.

Использование идей компетентностного подхода на этапе перехода от модернизации отечественного образования к ее устойчивому развитию и выражается в содержательно-целевой направленности образования (принципы обучаемости, самоопределения, самоактуализации, социализации и развития индивидуальности). В качестве измерения достижения этих целей используются новые образовательные конструкты – компетентности, компетенции и метапрофессиональные качества.

В соответствии с указом Президента «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» качество подготовки конкурентоспособных кадров на мировом рынке труда, обеспечивает не менее качественную подготовку обучающихся и воспитанников [5]. Это требует обеспечения принципа преемственности между качественной подготовкой выпускников педагогических вузов и сопровождением их профессио-

нального развития при осуществлении трудовой деятельности в образовательных организациях. На обеспечение данного принципа и направлено появление нового проекта профессионального стандарта «Педагог дошкольного образования». Определение обобщенных трудовых функций, трудовых функций и трудовых действий педагога дошкольной образовательной организации осуществлялось в логике функционального анализа профессиональной деятельности. Это позволило определить не только основной набор должностей современной дошкольной образовательной организации, но и перспективы профессионального роста как внутри одного спектра должностных функций от «воспитателя» к «старшему воспитателю», так и переход к освоению смежной трудовой деятельности – например, деятельности «методиста». Профессиональный стандарт педагога, характеризуя деятельность воспитателя дошкольной образовательной организации, указывает на задачи, связанные с развитием основных составляющих профессиональной компетентности: «знаний общих закономерностей развития ребенка в дошкольном детстве, умений планировать и корректировать образовательные задачи по результатам мониторинга с учетом индивидуальных особенностей детей, умений организовывать детские сообщества на основе социально-психологических особенностей и закономерностей их развития» [6, с.46]. Вместе с тем, профессиональный стандарт обобщенно указывает основные виды деятельности педагога, а содержательное описание необходимых навыков и умений, по-прежнему отражено в документах, регулирующих подготовку специалистов в системе высшего и среднего профессионального образования.

Федеральный государственный стандарт высшего образования по направлению подготовки 440301 «Педагогическое образование» (квалификация (степень) «бакалавр») предусматривает подготовку бакалавров, чья будущая профессиональная деятельность включает различные направления работы [4]. Современная модель бакалавра педагогического образования согласно указанным в нем профессиональным задачам, предполагает развитие профессиональной компетентности в области организации образовательного процесса согласно федеральному государственному стандарту дошкольного образования, а также создания и реализацию условий по направлению культурно-просветительской деятельности с воспитанниками. Модель бакалавра педагогического образования, таким образом, охватывает различные периоды социализации человека, одним из которых является дошкольное детство, признаваемое рядом исследователей значимым этапом формирования основ человеческой индивидуальности. Анализируя содержание данных документов, можно обнаружить преемственность лишь в области организации образовательного процесса. Уточненное содержание профессиональной деятельности по сопровождению развития и социализации детей дошкольного возраста отражено в таких нормативных документах как федеральный государственный стандарт дошкольного образования, и федеральный государственный образовательный стандарт по направлению подготовки «Педагогическое образование» (уровень бакалавриат).

Анализ современных исследований в области педагогики и психологии, подтверждает, что формируемая на этапе получения высшего или среднего профессионального образования, компетентность педагога, является одним из тех феноменов, позволяющих осуществить преемственность обучения и дальнейшей трудовой деятельности. Использование технологий развития профессиональной компетентности при становлении педагога как профессионала в дошкольной образовательной организации позволит обеспечить единство требований нормативно-правовых документов: профессионального стандарта педагога и федерального государственного стандарта высшего образования по направлению 440301 «Педагогическое образование».

Таким образом, многообразие нормативно-правовой документации, регулирующей образование в нашей стране, лишь в совокупности с достижениями отечественной педагогической науки и практики по изучению профессиональной педагогической компетентности позволяет наиболее полно представить тот спектр профессиональных задач и ответственности педагогов дошкольного образования, увидеть ценность института дошкольного образования, оценить его роль в формировании развития личности, понимая дошкольные образовательные организации не как заведения для присмотра и ухода за детьми, а как сложную организационную систему, закладывающую основы доверия к разнообразному и быстро изменяющемуся миру, основы саморазвития и самостоятельности личности ребенка дошкольного возраста.

### Список литературы

1. Загвязинский, В.И. Педагогическая инноватика: проблемы стратегии и тактики: монография / В.И. Загвязинский, Т.А. Строкова. – Тюмень: Изд-во Тюменский государственный университет, 2011. –170 с.
2. Загвязинский, В.И. Наступит ли эпоха возрождения? Стратегия инновационного развития российского образования: монография / В.И. Загвязинский. – М.: Логос, 2014. – 329 с.
3. О реформе российской системы образования. Специализированный образовательный портал Инновации в образовании [Электронный ресурс]. URL:<http://sinncom.ru/content/reforma/index8.htm>. Дата обращения: 02.03.2019 г.
4. Портал федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/> Дата обращения: 22.08.2019 г.
5. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201805070038>. Дата обращения: 31.08.2019 г.
6. Ямбург, Е.А. Что принесет учителю новый профессиональный стандарт педагога? / Е.А. Ямбург. – М.: Просвещение, 2014. – 175 с.

*Е.Е. Рукавишникова,  
кандидат психологических наук,  
доцент кафедры дополнительного образования  
(СГПИ, Россия, г. Ставрополь)  
ree2014rf@mail.ru*

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА ДОО В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация:** проблема профессионального развития педагога обусловлена тенденциями развития общества и образования, приоритетами в профессиональной деятельности и собственной активностью педагога. В статье рассматриваются теоретические и прикладные вопросы профессионального развития педагога дошкольной образовательной организации в контексте современных требований.

**Ключевые слова:** педагог, профессиональное развитие, непрерывное образование, способность к саморазвитию и самообразованию, мотивационная среда, сопровождение.

*E.E. Rukavishnikova  
Candidate of psychological sciences,  
associate Professor, Department of Continuing Education  
(SGPI, Russia, Stavropol)  
ree2014rf@mail.ru*

## **PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A TEACHER OF DOO IN THE SYSTEM OF CONTINUOUS EDUCATION**

**Abstract:** the problem of the teacher's professional development is determined by the trends in the development of society and education, priorities in professional activity and the teacher's own activity. The article discusses theoretical and applied issues of professional development of a teacher of a preschool educational organization in the context of modern requirements.

**Keywords:** teacher, professional development, continuing education, ability to self-development and self-education, motivational environment, support.

Погружение специалиста в профессиональную деятельность определяет процесс его профессионального становления и развития. Это процесс гипотетический, и как он сложится у отдельного педагога – это вопрос его линии жизни в профессии.

Вместе с тем профессиональное становление и развитие педагога представляет собой определенную часть онтогенеза человека с начала формирования профессиональных намерений до завершения активной профессиональной

деятельности: движение личности в пространстве и времени профессионального труда [3]. При этом профессиональное развитие рассматривается как динамичный нелинейный процесс, обусловленный, с одной стороны, изменениями в обществе, образовании и профессиональной деятельности, с другой – образовательными и профессиональными потребностями педагога. Чтобы соответствовать требованиям профессии педагог должен быть ориентирован на развитие потенциала личности в течение жизни. Достижение такого соответствия возможно в системе непрерывного образования [9].

Системообразующим фактором непрерывного образования является идея о развитии человека как личности, как субъекта деятельности на протяжении всей жизни. При этом само непрерывное образование понимается как образование, интегративное по полноте, персонализированное по времени, темпам и направленности, предоставляющее каждому право и возможности реализации собственной программы профессионального развития.

В рамках компетентностного подхода актуализируется развивающая функция непрерывного образования [5]. Вызовы XXI века и тенденции развития образования в меняющемся мире (VUCA-мир), современные образовательные (ФГОС ДО) и профессиональные стандарты (в частности профессиональный стандарт педагога – ПСП), концепция национальной системы учительского роста (НСУР) определили переход от знания к действию и технологиям. Обучение ориентировано на принятие педагогами цели непрерывного педагогического образования и овладение основными современными механизмами, методами и технологиями познания для формирования и развития профессиональной мобильности, которая рассматривается как одна из универсальных компетенций. К универсальным компетенциям, отвечающим требованиям ФГОС ВО по направлению подготовки «Педагогическое образование» [10] и обобщенным трудовым функциям в Профессиональном стандарте педагога [2, 7], и формируемым как в процессе обучения в педагогическом вузе, так и в процессе обучения по дополнительным образовательным программам, нами отнесены следующие:

- осознание и принятие целей профессиональной деятельности и ответственности за ее результаты;
- навыки планирования и осуществления профессиональной деятельности в условиях неопределенности и риска и разных временных рамках;
- умения соотносить собственные интеллектуальные, эмоциональные, личные и профессиональные потенциалы с условиями и требованиями профессиональной деятельности;
- способность к переоценке и развитию накопленного опыта, готовность к обучению и образовательная мобильность.

Современная ситуация в образовании на всех его уровнях предполагает проявление у педагога адекватной реакции на ситуации неопределенности, высокой мобильности и обучаемости, создание педагогом собственной модели профессионального поведения в подвижной педагогической ситуации [1]. Такой подход обеспечивается характерной для профессионального развития воз-

возможностью формирования устойчивости личности педагога к быстрым изменениям на рабочем месте в ситуации «здесь и сейчас».

В этой связи возникает как исследовательский, так и практико-ориентированный вопрос: «Готов ли педагог к объективно обусловленной необходимости учиться и развивать профессиональные компетенции?». Нами было проведено эмпирическое исследование, которое позволило получить ответ на поставленный вопрос. В исследовании приняли участие 52 слушателя программ профессиональной переподготовки и курсов повышения квалификации по направлению «Педагогическое образование», профиль «Дошкольное образование», реализуемых на факультете дополнительных образовательных программ Ставропольского государственного педагогического института.

В данной статье представляем результаты тестирования по определению уровня способности к саморазвитию и самообразованию.

Слушателям предлагалось 18 вопросов с выбором одного ответа из трех предложенных [8]. По результатам тестирования можно выявить 9 уровней способностей педагогов к саморазвитию и самообразованию, шкала для интерпретации достаточно дифференцирована, что обеспечивает объективность полученных результатов.

Среди слушателей было определено пять уровней из девяти.

- Низкий уровень (26 – 28 баллов) – 15,3% (8 чел.).
- Ниже среднего уровень (29 – 31 балл) – 27% (14 чел.).
- Средний уровень (35 – 37 баллов) – 19,3% (10 чел.).
- Чуть выше среднего уровня (38 – 40 баллов) – 30,7% (16 чел.).
- Высокий уровень (44 – 46 баллов) – 7,7% (4 чел.).

Среди слушателей по результатам тестирования не было выявлено: очень низкого уровня (18 – 25 баллов); чуть ниже среднего уровня (32 – 34 балла); выше среднего уровня (41 – 43 балла); очень высокого уровня (47 – 54 балла).

Полученные данные по этому тесту дают основания для рефлексии: активно-положительный, осознаваемый запрос на саморазвитие и самообразование в профессии имеют меньше половины респондентов – 20 слушателей из 52.

Средний уровень в разной степени его проявления продемонстрировали 24 слушателя.

Низкий уровень, характеризующийся отсутствием интереса к происходящим изменениям в социальной, профессиональной и образовательной практике, отчасти стагнацией профессионального развития, был определен у 8 слушателей.

По результатам тестирования не было выявлено корреляции полученных результатов от стажа педагогической деятельности (в каждой выборке были представлены слушатели с разным стажем). Это создает базу для выработки стратегии индивидуализированного профессионального и личностного развития.

Полученные результаты следует использовать как информационный повод для профессионального диалога по определению образовательной политики в образовательной организации, изменению управленческой культуры и формированию организационной культуры в образовательной организации и

каждого педагога, создание образовательного и профессионального пространства, стимулирующего развитие у педагогов актуальных компетенций. Полученная информация психологична по своему содержанию, а способы, средства и механизмы разрешения выявленных проблем, по нашему убеждению, должны носить комплексный, интегрированный характер.

Следует отметить, что результаты исследования стали отправной точкой для разработки программ повышения квалификации «Особенности деятельности педагога образовательной организации в условиях введения профессионального стандарта» и «Организационная культура педагога ДОО». Эти программы не только разработаны, но и были успешно реализованы в 2019 году в 6 районах Ставропольского края.

В контексте рассматриваемой проблемы в программы курсов повышения квалификации были включены такие дисциплины как «Профессиональный портрет современного педагога», «Технологии самоорганизации и профессионально-личностного развития педагога», «Индивидуальный профессиональный маршрут педагога», «Карьера педагога в модели НСУР». Успешная реализация программ курсов повышения квалификации обусловлена многими факторами. Во-первых, научно-обоснованным подходом к их разработке, во-вторых, практико-ориентированным запросом на проведение курсов по этой проблематике, в-третьих, психологическим наполнением содержания дисциплин; в-четвертых, построением образовательного процесса с учетом андрагогического подхода к обучению; в-пятых, использованием интерактивных технологий, создающих моделируемую среду, в которой предусмотрена возможность самостоятельных профессиональных «проб», действий с реальным развивающим эффектом. По нашему убеждению, положительный образовательный результат оказывался возможным за счет педагогической поддержки индивидуальных профессиональных действий и рефлексии педагога. Эти программы рассматриваются нами как перспективные [9].

Модель профессионального развития личности требует развивающей модели образовательной организации. Ведущим фактором, влияющим на формирование готовности педагога к профессионально-личностному развитию, является мотивационная среда в дошкольной образовательной организации. Создать такую среду возможно, используя концепцию «обучающейся организации», позволяющую обеспечить непрерывный процесс развития личности педагога. В такой среде профессиональное становление представляет собой продуктивный процесс развития и саморазвития личности, освоения и самопроектирования профессионально ориентированных видов деятельности, определение своего места в мире профессий, реализацию себя в профессии и самоактуализация потенциала для достижения профессионализма и мастерства [6].

В фокусе современных исследований проблемы и тенденций профессионального развития современного педагога обозначена проблема сопровождения (Г.Л. Бардиер, М.Р. Битянова, И.В. Дубровина Н.Г. Осухова, В.И. Слободчиков, Ю.В.Слюсарев и др.). Анализ научной литературы и исследований позволяет выделить ряд преимуществ модели сопровождения педагога, осуществляющего профессиональную деятельность в современной дошкольной образовательной



организации: соответствие требованиям времени; универсальность применения в различных сферах и направлениях педагогической деятельности и разные формы воплощения; нацеленность на нейтрализацию профессионального неблагополучия путем создания условий как для проявления и развития ресурсов личности педагога, так и для эффективности образовательного процесса и качества образовательных результатов; равноправное участие и активность всех субъектов сопровождения, их взаимодополняемость и т.д. [4].

Реализация системы сопровождения педагога в образовательном пространстве дошкольной образовательной организации может обеспечить: поиск скрытых ресурсов развития личности педагога и опору на ее собственные возможности → создание условий для развития → осуществление пролонгированной помощи → полноценную реализацию профессионального и личностного потенциала и удовлетворение профессиональной деятельностью субъектом педагогического труда.

Анализ практики применения модели сопровождения педагога в осуществлении профессиональной деятельности позволил выделить такие результативные технологии как технология экспертизы, технология индивидуального профессионального маршрута, тьюторская технология, технология портфолио и технология рефлексии.

Выбор технологий сопровождения педагога в осуществлении педагогической деятельности и профессионально-личностном развитии будет определяться, прежде всего:

- на личностном уровне – самим педагогом, исходя из понимания своих профессиональных интересов, запросов, затруднений и мотивации и готовности к изменениям;

- на институциональном уровне – образовательной организацией, исходя из сложившейся системы мониторинга и экспертизы (аудита), функционирования методической службы и др.

Независимо от того, какие технологии сопровождения будут выбраны и определены как приоритетные, их реализация позволит рассматривать дошкольную образовательную организацию как систему, реагирующую на образовательные и профессиональные потребности педагога, на социокультурные изменения в обществе и профессиональной деятельности, при этом являющуюся открытой, социальной, мобильной, вариативной и динамичной системой.

Образовательная организация предоставляет относительно новый способ организации профессиональной деятельности, при которой педагог строит собственную, индивидуальную линию профессионально-личностного развития, основанную на инициативности, самостоятельности, на своих интересах, на своей личной культуре, на своих потребностях, на своей субъектности, т.е. на той своеобразности, которая сложилась в его индивидуальном профессиональном и социальном опыте. Сопровождающий (педагог-психолог, педагог-наставник, педагог-методист, тьютор) в этом случае выступает как создатель условий для успешной профессиональной деятельности педагога, выявляет его интересы/проблемы, ставит в ситуацию выбора и принятия решений. Педагог-психолог, педагог-наставник, педагог-методист или тьютор, осуществляющий сопровождение в профессионально-личностном развитии, организует этот про-

цесс: действия педагога начинают планироваться не от глобальных задач образования, не от социального заказа, не от требований администрации, а «от педагога», от его интересов, устремлений, от его запросов и проблем «здесь и сейчас». Результатом сопровождения педагога ДОО станут новые качественные характеристики его профессиональной деятельности.

Такое понимание проблемы создает предпосылки для постановки и поиска ответов на такие волнующие педагогическое сообщество вопросы как независимая оценка профессиональной компетенции и квалификации воспитателя, определение индивидуальной образовательной траектории непрерывного повышения квалификации, создание условий для развития профессионального мастерства и др. Автор статьи готов к профессиональному диалогу и обсуждению конструктивных идей по рассматриваемым вопросам и проблемам.

Таким образом, система непрерывного образования создает такие условия для профессионального развития современного педагога ДОО как:

- учет и понимание стартовых возможностей и личностно-профессиональных перспектив педагога дошкольного образования;
- включение педагога в современные формы мышления и коммуникации, кооперации и деятельности;
- инициирование и стимулирование образовательной и профессиональной мобильности;
- создание пространства возможностей (личностных, профессиональных, временных, когнитивных, информационных и др.) через содержание и реализацию технологии сопровождения.

### Список литературы

1. Асмолов, А.Г. Стратегия и методология социокультурной модернизации образования / А.Г. Асмолов. – М.: ФГАУ ФИРО, 2011. – 73 с.
2. Долгоаршинных, Н.В. Профессиональные стандарты в сфере образования / Н.В. Долгоаршинных: методическое пособие. – М.: Перспектива, 2016. – 300 с.
3. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального развития / Э.Ф. Зеер. – М.: Академия, 2013. – 416 с.
4. Казакова Е. И. Процесс психолого-педагогического сопровождения // На путях к новой школе. – СПб.: Образовательный центр «Участие», 2009. – С. 36-46.
5. Компетентностная модель современного педагога: учебно-методическое пособие // О.В. Акулова, Е.С. Заир-Бек, Е.В. Пискунова, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. – 158 с.
6. Митина, Л.М. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение / Л.М. Митина. – М.: Академия, 2005. – 336 с.
7. «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 №30550): [Электронный ресурс]: Приказ Минтруда

России от 18.10.2013 N 544н (с изм. от 25.12.2014). URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf>

8. Психодиагностический материал: [Электронный ресурс]. URL: <http://www.testio.ru/prof/psi-test/31-test-123.html>

9. Рукавишникова, Е.Е. Профессиональное становление и развитие педагога: учебное пособие / Е.Е. Рукавишникова. – Ставрополь: «АРГУС» Ставропольского государственного аграрного университета, 2019. – 104 с.

10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата): [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4/94>

**УДК 378**

*О.В. Никифорова,  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры дошкольной педагогики  
МПГУ, Россия, Москва  
nikiforova-ov@yandex.ru*

## **ТЕХНОЛОГИИ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ МЕНЕДЖМЕНТУ В ДОО**

**Аннотация:** использование проектной деятельности для развития у студентов навыков коммуникации, умений работать в команде, критического мышления, креативности. Планирование проектной деятельности в рамках дисциплины «Основы менеджмента» в ДОО с помощью технологии eduScrum, адаптированной В. Вейнандсом для образования.

**Ключевые слова:** проектное обучение, технология планирования, менеджмент в образовании.

*O.V. Nikiforoova,  
Candidate of pedagogic sciences,  
docent of the Department of Pre-school  
(Moscow Pedagogical University, Russia, Moscow)  
nikiforova-ov@yandex.ru*

## **EXPERIMENTAL DETECTION OF SOCIOPERSONAL ENHANCEMENT PECULIARITIES OF LATE PRE-SCHOOL AGE CHILDREN**

**Abstract:** using project activities to develop students' communication skills, ability to work in a team, critical thinking, creativity. Planning of design activities within the discipline "Fundamentals of management", in Pre-school with the help of technology eduScrum adapted W. Wijnands for education.

**Keywords:** project training, planning technology, management in education.

Проектная деятельность в образовании активизировалась к концу XX века. Е.С. Полат под методом проектов в образовании подразумевает способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом.

Проектирование связано с прогнозированием (предвидением, исследованием перспектив, определением путей), конструированием (детализацией, установлением связей типовых систем), моделированием (представлением и преобразованием объектов).

Проектное обучение направлено на разрешение противоречий между абстрактным характером обучения и реальной практической деятельностью. В условиях перехода образования на компетентностный результат эта технология предпочтительна. Ключевыми навыками XXI века будут: коммуникация, командная работа, критическое мышление, креативность.

От метода проектов – педагогическое сообщество переходит к обучению в проекте. Проект становится средством обучения, а затем образовательной идеологией. Этому способствует процесс изменения соотношений науки и образования. Необходимость проектной деятельности в образовании обусловлена сменой парадигмы образования; увеличивающимся объемом информации; сменной мотивации в получении знаний; поиском источников преобразований; изменением роли учителя (от рупора – к организатору).

Планирование проектных работ – это четкий план действий команды и каждого отдельного сотрудника на определенный период, который за цель ставит поставленную в проекте учебную задачу. Проектирование представляет собой ряд мероприятий и сопроводительной документации, которая дает четкие определения каждого рассматриваемого сегмента отрасли: временных резервов, материальных затрат, эффективности и ликвидности всего предпринимательского направления.

Ответом на эти требования будущего стал гибкий подход Agile, набирающий популярность в бизнес-компаниях. Он помогает действовать и преуспевать в быстро меняющемся мире, работать с максимальной эффективностью. В основе agile-подхода лежит концепция цикла Деминга, PDCA (англ. Plan-Do-Check-Act): что-то пробуем, а потом смотрим, что из этого вышло, и на основании этого принимаем решение. В Agile процесс работы организовывается в достаточно короткие отрезки (спринты), каждый из которых состоит из 4 этапов – Планирование – Работа – Демонстрация (обзор) сделанного – Ретроспектива.

EduScrum – технология планирования, в которой ответственность за образовательный процесс частично или полностью передается от учителя ученикам. Автор методики eduScrum, Willy Wijnands – учитель из Голландии.

Планирование проектов осуществляется в командах, они функционируют на более или менее постоянной основе (в eduScrum в рамках проекта), объединены общей задачей, целью и принципами взаимодействия, внутри команд разделены роли у участников, каждый вкладывается в достижение общей цели, не-

сет солидарную с другими членами команды ответственность за выполненную работу, открыто выражают мнения, позиции, взаимно поддерживают друг друга, разрешают конфликты.

Основные этапы, из которых состоит построение эффективной и рациональной работы по eduScrum:

1. Создание безопасного для личности пространства работы, с уважением ко всем участникам.
2. Командообразование.
3. Понимание цели проекта.
4. Правила игры.
5. Правильное разбиение на задачи цели проекта.
6. Работа над выполнением задач.
7. Оценка итогов работы.
8. Ретроспектива взаимодействия в команде и развития навыков.

Проект может быть краткосрочным, среднесрочным и долгосрочным.

Применительно к обучению: от 2-3 занятий до проекта, который может реализовываться в течение всего семестра.

Мы использовали данный метод планирования проектной деятельности в ходе реализации дисциплины «Основы менеджмента в дошкольном образовании». Со студентами магистратуры были реализованы и защищены краткосрочные проекты на темы: «Создание модели управленческой деятельности руководителя ДОО», «Мотивация сотрудников на инновационную деятельность», «Организация взаимодействия педагогов и специалистов ДОО при подготовке выпускного вечера для детей подготовительной группы», «Организация взаимодействия педагогов ДОО», среднесрочный: «Подготовка и проведение деловой игры с педагогами ДОО». Долгосрочный: «Подготовка к открытию частного детского сада», «Подготовка к открытию консультационного центра для родителей на территории частного/государственного детского сада».

Студенты отмечают, что «чувствуют силу команды при подготовке сложных проектов», «работу выполнять проще, когда мы все вместе ее делаем», «не знали, что руководитель так просто может договориться с педагогами и найти компромисс в решении проблемных ситуаций», «в игровой почти форме обсудили и решили насущные вопросы», «мы смогли договориться и выйти из конфликтной ситуации», наглядно видим, что нужно сделать, а что не сделано», «хотим побольше практики подобного рода» и др.

Реализованные педагогические проекты направлены на: активизацию познания; обогащение форм обучения; формирование проектного типа мышления; изменение образовательной парадигмы.

### **Список литературы**

1. Нестерова, И.А. Метод проектов в образовании [Электронный ресурс] / И.А. Нестерова // Энциклопедия Нестеровы. URL: <http://odiplom.ru/lab/metod-proektov-v-obrazovanii.html>

2. Бредихина, Е. Дополнительная профессиональная программа «Agile технологии в проектном обучении. Методика eduSCRUM» / Е. Бредихина, В. Вейнандс, Н. Гильчевская, А. Борисова // <https://www.facebook.com/groups/eduscrum/>

## РАЗДЕЛ 5. СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ И СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СТРУКТУРЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

УДК 37.01

*Ж.В. Чуйкова,  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры дошкольного и специального образования  
(ЕГУ им. И.А. Бунина, Россия, г. Елец)  
zhanna-elets2010@yandex.ru*

### ВКЛАД И.А. СИКОРСКОГО В МЕТОДИКУ РАЗВИТИЯ РЕЧИ И ОБУЧЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ РОДНОМУ ЯЗЫКУ

**Аннотация:** в статье анализируется наследие известного отечественного психиатра, психолога, педагога, общественного деятеля И.А. Сикорского (1842-1919). Материал статьи акцентирует внимание на актуальность взглядов ученого в области развития и образования детей дошкольного возраста, применительно к современным условиям.

Известный отечественный ученый, труды которого, к сожалению, являются малоизученными, больше четверти века посвятил изучению природы детей, в том числе и вопросам развития речи и обучения детей родному языку.

**Ключевые слова:** методика развития речи, обучение родному языку, дети дошкольного возраста, психолого-педагогические основы развития.

*Zh.V. Chuikova,  
Candidate of pedagogics,  
associate Professor of preschool and special education  
(Bunin Yelets State University, Russia, Yelets)  
zhanna-elets2010@yandex.ru*

### The CONTRIBUTION of I. A. SIKORSKY, the METHODOLOGY of SPEECH DEVELOPMENT AND EDUCATION of PRESCHOOL children NATIVE LANGUAGE

**Annotation:** the article analyzes the heritage of the famous Russian psychiatrist, psychologist, teacher, public figure I. A. Sikorsky (1842-1919). The article focuses on the relevance of the views of the scientist in the field of education of preschool children in relation to modern conditions. A well-known Russian scientist, whose works, unfortunately, are poorly studied, devoted more than a quarter of a century to the study of the nature of children, including the development of speech and teaching children their native language.

**Keyword:** methods of speech development, teaching the native language, pre-school children, psychological and pedagogical bases of development.

Современный этап развития методики обучения детей родному языку требует верного понимания сложных проблем психолого-педагогической науки, включающей знание основных исторических связей, научных концепций, идей, которые могут быть поняты и реализованы лишь в настоящее время. Фундаментальную основу методики развития речи дошкольников как науки, составляют исследования по психологии речевой деятельности, занимающей центральное место в процессе психического развития человека (поскольку связаны с развитием мышления и с развитием сознания в целом).

Отечественная психология как наука начала активно развиваться в середине XIX века, когда в обществе возник интерес к естественнонаучным исследованиям И.М. Сеченова и его учеников, изучавших закономерности биологического и физиологического созревания детей. Опираясь на данные естественных наук, многие отечественные ученые начали исследовать генезис психического развития детей (А.А. Потебня, В.М. Бехтерев, А.П. Нечаев, Н.П. Румянцев и др.). Одним из важных в психологии являлся вопрос исследования речи как процесса актуального, психофизического образования, тесной взаимосвязи речи с мышлением.

Для нашего исследования наибольший интерес представляют малоисследованные творческие идеи русского психиатра, психолога, педагога, публициста, профессора Киевского университета Святого Владимира И.А. Сикорского (1842-1919). Круг проблем, рассматриваемых И.А. Сикорским, был достаточно широк: гигиена и профилактика психической жизни; развитие и формирование личности; переход психических свойств в психические качества; взаимодействие врожденного и приобретенного в динамике развития личности; развитие интеллектуальной, эмоциональной и моральной сфер жизни человека; зависимость процессов формирования личности от феномена культуры; вопросы самосохранения как неотъемлемого свойства и движущей силы развития психики живого существа; профилактика и лечение массовых психозов.

И.А. Сикорский происходил из многодетной семьи православного священника. С юных лет И.А. Сикорский проявлял необыкновенные способности: самостоятельно, в возрасте пяти лет, научился читать и писать. Детское увлечение И.А. Сикорского - любовь к чтению – сохранилось на протяжении всей жизни: частная библиотека ученого насчитывала более двадцати тысяч томов редких книг (не только научных, но и художественных). Впоследствии, библиотека И.А. Сикорского, по его завещанию, была передана в дар Киевскому университету и служила делу образования преподавателей и студентов [1; 82].

После окончания Киево-Софийского духовного училища, он поступил и с отличием закончил Киевскую духовную семинарию. Гонимый жаждой знаний, И.А. Сикорский поступает в Киевский университет Святого Владимира, вначале на естественный факультет, а затем переводится и с отличием заканчивает в 1869 году медицинский факультет. В период обучения в университете И.А. Сикорский успешно занимается научной деятельностью, результатом чего



является защита докторской диссертации на тему «О лимфатических сосудах легких» (1872) [2].

В 1873 году И.А. Сикорского приглашают в Медико-хирургическую академию города Санкт-Петербурга на должность приват-доцента. Работа в академии оказала влияние на область научных интересов ученого: объектом его изучения становятся душевные и нервные болезни, которые позже были описаны им в капитальном труде «Основы теоретической и клинической психиатрии с кратким очерком судебной психологии» (1910). Необходимо отметить, годы, проведенные с выдающимися отечественными специалистами в области медицины (И.М. Балинским, И.П. Мержеевским, О.О. Мочутковским и др.) оказали влияние на формирование И.А. Сикорского как ученого [1; 83].

В 1885 году И.А. Сикорский получает должность экстраординарного, а позже и ординарного профессора по кафедре систематического и клинического учения о нервных и душевных болезнях в альма-матер. В данной должности, в Киевском Университете Святого Владимира, он проработал вплоть до выхода в отставку (в 1911 году).

И.А. Сикорский является автором более ста научных работ, достойное место среди которых занимают «Воспитание в возрасте первого детства» (1884), «О лечении и воспитании недоразвитых, отсталых и слабоумных детей» (1904), «О заикании» (1904), «Психологические основы воспитания» (1905), «Психологические основы воспитания и обучения» (1909), «Душа ребенка» (1911).

Особый интерес представляют психолого-педагогические исследования И.А. Сикорского, связанные с развитием и воспитанием детей, в том числе и в период дошкольного детства. По мнению автора, конечной целью обучения и воспитания является формирование высоких личностно-нравственных качеств, которые смогут обеспечить ребенку благополучное будущее. Развитие психики И.А. Сикорский тесно связывал с трансформацией низших нервных свойств в высшие психические качества. Успешность данной трансформации, по его мнению, напрямую зависит от двух факторов: наследственности и воспитания.

Впервые интерес ученого к данной проблеме был вызван подготовкой доклада на Международный Съезд врачей по вопросам гигиены в городе Женева (Швейцария, 1882 г.). Доклад И.А. Сикорского «О детях, трудных в воспитательном отношении» привлек внимание врачей-гигиенистов, педагогов, общественных деятелей, т.к. автор сделал глубокий анализ причин отставания учеников военно-учебных заведений в обучении и указал возможные пути решения данной проблемы.

И.А. Сикорский, продолжая исследование, выявил причины отставания не только учеников военных заведений, но и младших школьников в обучении от нормально развивающихся сверстников: на основе анализа собственного опыта и опыта зарубежных коллег, делает попытку рекомендовать лечение и воспитание таких детей. Результатом исследовательской практики ученого является выход в 1882 году научной работы «О лечении и воспитании недоразвитых, отсталых и слабоумных детей» [8].

Особый интерес для специалистов в области развития и воспитания детей до школы представляет труд И.А. Сикорского «Воспитание в возрасте первого детства» (1884). Благодаря многочисленной практике наблюдений за детьми раннего и дошкольного возраста, школьниками, ученый приходит к выводу – период от рождения до школы является фундаментальным для последующего развития и воспитания человека [3]. Именно по этой причине И.А. Сикорский в своей работе «Воспитание в возрасте первого детства» предпринял попытку глубокого исследования развития и воспитания детей в возрасте от рождения до восьми лет. Базами для проведения эксперимента являлись два учреждения: Надеждинский родильный дом, Петербургский воспитательный дом для детей сирот и собственные дети ученого.

И.А. Сикорский, в процессе длительного эксперимента, опираясь на современные ему данные физиологии и медицины, сформулировал ряд важных положений, которые являются актуальными до сих пор: раскрыл значение раннего детства (от 0 до 7-ми лет) для дальнейшего развития человека; указал фазы нервно-психического развития ребенка в данный период; рассмотрел условия, содействующие нормальному развитию ребенка; проанализировал особенности детского организма с целью определения воспитательных возможностей. В данной работе автор раскрывает главную цель воспитания детей – гармоничное развитие психического и физического, нравственного и эстетического начал. Важную роль в воспитании детей в период первого детства И.А. Сикорский отводил игровой деятельности, считая, что игра является школой мышления, приобретения знаний. Он пишет: «Игры удовлетворяют какому-то неумолимому умственному запросу, который побуждает ребенка к неусыпной деятельности» [3; 99].

Следующей важной вехой в научном наследии И.А. Сикорского является выход классического труда «Душа ребенка с кратким описанием души животных и души взрослого человека» (в дальнейшем «Душа ребенка»)» (1911). Необходимо отметить, что данная работа имела оглушительный успех не только в России, но и за рубежом: только в Германии данный труд переиздавался 14 раз. «Душа ребенка» является первым отечественным исследованием, базирующимся на данных психофизиологии и нейропсихологии [7]. Автор подробно рассмотрел последовательные этапы и механизмы формирования психики ребенка: развитие восприятия, осязания, внимания, зрения, слуха, речи в период раннего детства (от рождения до двух лет); становление умственной, чувственной, эмоционально-волевой сферы, формирование личности ребенка, его индивидуальности в период с двух до шести лет; влияние игры на развитие ребенка. Автор раскрыл также основы психического развития человека в последующие годы: в периоды начального обучения, юности, зрелости, а также старости.

И.А. Сикорский в книге «Душа ребенка» обращает особое внимание на развитие ребенка в раннем возрасте, когда происходит физическое, умственное, чувственное совершенствование, развиваемое в тесном единстве. Автор указывал на решающую роль родителей в воспитании детей: призывал их к глубокому изучению особенностей детей, их индивидуальности, пониманию ответственности того, что многие отклонения характера формируются в раннем детстве.

ве, и в последующем периоде может привести к стойким особенностям личности [7].

И.А. Сикорский обращает внимание на то, что, начиная с трех лет, у ребенка на первое место в психическом развитии выступают социальные отношения, складывающиеся вокруг него. Данное утверждение автора позволяет ему отождествлять психическое развитие и развитие личности, которая выступает как точка пересечения социальных воздействий и взаимодействий личности с социальной средой.

В фундаментальном труде «Душа ребенка» автор обращает внимание на значение игры в развитии ребенка. Он раскрывает психологическую сущность игры: глубоко проанализировал основной вид деятельности детей, рассмотрел постепенность развития игры, разработал классификацию игр. Интерес для специалистов в области дошкольного образования представляет разработанная И.А. Сикорским классификация игр, основанием для которой послужило развивающее воздействие на определенные психические составляющие. Автор классификации разделил игры на три группы:

- игры и забавы, инстинктивно придуманные ребенком занятия и упражнения, способствующие закрепляемым в уме получаемым представлениям;
- игры и забавы для развития чувства самосознания;
- игры и забавы для развития процесса воспроизведения [7; 65].

Особое место в психическом развитии ребенка И.А. Сикорский отводил интеллектуальным играм, которые помогают ребенку воспринимать общие представления о предметах и явлениях окружающего мира, превращать их в конкретные знания. Ученый советовал педагогам использовать интеллектуальные игры для подготовки детей к обучению в школе.

Большое внимание ученый придавал воспитанию у детей нравственных чувств, которые, по его мнению, являются основой самосовершенствования человека и залогом духовного здоровья для общества. И.А. Сикорский пишет: «Тупость нравственных чувств у человека низводит его ум до уровня звериной хитрости, которая чует инстинкт, но не ведает долга» [9; 19]. В своих трудах ученый рассматривал с физиологической и психологической позиции механизм развития нравственных чувств. Он указывал на то, что нравственные чувства формируются с самого раннего возраста. Неприятные эмоции, переживаемые ребенком в младенчестве, могут оказать негативное влияние на последующее развитие ребенка: взрослые не должны давать ему возможность беспрестанно плакать, откликаться на просьбы малыша, сдерживать, подавлять аффекты (страсти) переводя их в чувства «медленные» с интеллектуальным оттенком, вырабатывающие в дальнейшем, умение владеть собой. Сдерживание чувств, по мнению ученого, является залогом не только нервно-психического здоровья, но и источником нравственного прогресса личности [9; 25].

Особый интерес представляют научные идеи И.А. Сикорского в области развития речи и обучении детей родному языку, изложенные им в ряде его трудов («О развитии речи у детей», «Воспитание в возрасте первого детства», «О постановке преподавания и воспитания сообразно естественному ходу умственного развития», «Ход умственного и нравственного развития в первые годы

жизни», «Душа ребенка с кратким описанием души животных и души взрослого человека»). Началом разработки методических основ речевого развития дошкольников явилась работа «О развитии речи у детей» (1881), где автор, обобщая опыт зарубежных психологов и лингвистов (Сигизмунда, Прейера, Кусмация, Шульце, Штейнталя), исследовавших вопросы развития речи детей (время появления речи, значение первых звуков, их последовательность, усвоение ребенком языка), попытался создать свою картину хода развития речи у детей. И.А. Сикорский, с помощью метода наблюдения за развитием речи собственных детей, а также воспитанников Петербургского дома ребенка, раскрыл механизм возникновения и усложнения звуковых комбинаций (образование слогов и слов речи), проанализировал возникновение и развитие речевой патологии у детей. Исследования Сикорского помогли установить два периода развития речи у детей: в первом периоде происходит становление подражательной речи (с первого месяца жизни до 10-11-ти месяцев), во втором – возникновение преднамеренной комбинации звуков, т.е. появление речи (с 1-го года) [3].

Во втором периоде развития речи, по мнению автора, появляется внешняя и внутренняя речь: восприятие и запоминание звуков (в период до 1,5- 2-х лет); ознакомление со смыслом и значением слов (до семи лет). Автор пишет, что для формирования внешней и внутренней речи, необходимо создать определенные условия: ребенок с рождения должен слышать грамотную и внятную речь; взрослые, находящиеся с ребенком должны показывать предметы, называть их, объяснять действия с ними. И.А. Сикорский, подобно К.Д. Ушинскому, убеждал родителей и педагогов – изучение иностранного языка должно осуществляться после усвоения ребенком родного языка.

Большой интерес представляет разработанная И.А. Сикорским классификация особенностей детской речи [3; 28]:

- состоит из односложных и двухсложных комбинаций;
- включает элементарную структуру слогов, т.е. детская речь допускает в слоге только один согласный звук (присутствие в слоге двух или трех согласных не выдерживает);
- смягчение произносимых звуков в слоге или слове (например, вместо: дадут чаю – *дядют цяю*);
- заменяет одни звуки другими (вместо: стакан – *какан*);
- перемещает слоги слова (вместо: говорить – *галавить*).

И.А. Сикорский, опираясь на известное (в XIX веке) учение о локализациях, раскрыл механизм возникновения речи: речь является результатом деятельности дыхательного, голосового и членораздельного (артикуляционного) аппаратов. Для того чтобы речь ребенка была понятной для окружающих, необходимо с младенческого возраста координировать и совершенствовать работу данных механизмов: вначале артикуляционного и дыхательного, затем – после одного года, голосового аппарата. Ученый отмечал, что, несмотря на усилия взрослых, работа по координации речевых механизмов у ребенка совершается достаточно длительное время, вплоть до 4- 5-ти лет [4; 30].

И.А. Сикорский в своих работах указывал на важность развития речевого центра в коре головного мозга, который является центром объединения деятельности высших ассоциативных областей (затылочно-теменного и лобного) и помогает развитию психических процессов, которые совершаются в данных областях. Данное утверждение И.А. Сикорского, несколько позже, было подтверждено исследованиями современных психологов (Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном и др.) – речь занимает центральное место в процессе психического развития, поскольку внутренне связана с развитием мышления и развития сознания в целом.

Интерес для методики развития речи представляет раскрытый И.А. Сикорским механизм развития словесного творчества детей: ребенок смешивает прочные устойчивые формы своего лексикона с произвольными и непонятными исключениями, получая при этом новые слова, понятные только ему. Данный механизм развития словесного творчества у детей, был принят во внимание, и помог в разработке методики развития словесного творчества и методике развития речевого творчества у детей (А.М. Леушина, О.С. Ушакова, Н.В. Гавриш и др.).

Ученый отмечал, что в обучении детей родному языку в период дошкольного возраста необходимо использовать следующие методы и приемы: обогащение словаря детей новыми словами должно сопровождаться точным соотношением с предметами окружающего мира; педагог должен громко и отчетливо произносить фразы, объяснять значение произносимых педагогом слов; обучать пересказывать прочитанное. Особое значение в методике обучению детей родному языку ученый отводил изучению лучших образцов отечественной литературы. Он писал: «Изящная литература и поэзия возбуждают важнейшие центры мозга и приводят их в действие» [4; 25].

В работах И.А. Сикорского отводится большое место и анализу речевой патологии у детей. По мнению ученого, в основе нарушений речи (афазии, агнозии, апраксии, заикания) лежит выпадение функции, что является противоположным явлением по отношению к процессу возбуждения: очаг поражения, находящийся в определенной зоне головного мозга, нарушает его целостную структуру и приводит к нарушению системности [10; 146].

Многие идеи И.А. Сикорского по отношению нарушения речевого развития у детей, являются актуальными и в настоящее время.

Выдающийся отечественный ученый И.А. Сикорский умер в 1919 году в Киеве, оставив после себя «большое наследство» в виде концептуальных идей, научных статей, книг, монографий. Его работы, касающиеся развития речи и обучения детей родному языку, еще предстоит изучить и переосмыслить, для дальнейшего использования в работе с детьми дошкольного возраста.

### **Список литературы**

1. Воробьев, В.С. К 175-летию со дня рождения крупного отечественного психиатра и психолога И.А. Сикорского / В.С. Воробьев // Теоретическая и экспериментальная психология, 2017. – Т.10. – №2. – С.82-91.

2. Иван Алексеевич Сикорский [Электронный ресурс]. URL: <https://yandex.ru/search/?lr=9&oprnd=9590825288&text=Иван%20Алексеевич%20Сикорский>

3. Сикорский, И.А. Воспитание в возрасте первого детства / И.А. Сикорский. – СПб, 1884. – 204 с.

4. Сикорский, И.А. О развитии речи у детей / И.А. Сикорский // Ежед. Клинич. газ. Из-во Боткина, 1881. – С.21-34.

5. Сикорский, И.А. Всеобщая психология с физиогномикой в иллюстрированном изложении / И.А. Сикорский. – Киев: Тип. С.В. Кульженко, 1904. – 575с.

6. Сикорский, И.А. Ход умственного и нравственного развития в первые годы жизни / И.А. Сикорский. – Киев, 1901. – 111с.

7. Сикорский, И.А. Душа ребенка / И.А. Сикорский. – М.: Астрель; Владимир: ВКТ, 2009. – 153с.

8. Сикорский, И.А. О лечении и воспитании недоразвитых, отсталых и слабоумных детей / И.А. Сикорский. – Киев, 1904. – 80 с.

9. Сикорский, И.А. Психологические основы воспитания и обучения / И.А. Сикорский. – Киев, 1909. – 112с.

10. Тимофеев, Д.С. Психологические воззрения И.А. Сикорского: дис. ... канд. психол. наук / Д.С. Тимофеев. – М., 1995. – 170 с.

**УДК 373.2**

*О.С. Ушакова,  
доктор педагогических наук, профессор,  
руководитель научного направления  
(ИИДСВ РАО, Россия, Москва)  
[oxi@bk.ru](mailto:oxi@bk.ru)*

## **РАЗВИТИЕ РЕЧИ РЕБЕНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА: ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ**

**Аннотация:** в статье рассматриваются психологический и педагогический аспект речевого воспитания детей раннего возраста, а также роль эмоционального общения в этом развитии. Вышеназванные проблемы анализируются в контексте исследований, проведенных в Институте дошкольного воспитания под руководством А.В. Запорожца, а также в свете ФГОС (ДО).

**Ключевые слова:** педагогика раннего возраста, развитие речи детей раннего возраста, эмоциональное общение.

*O.S. Ushakova,  
Doctor of pedagogical Sciences, Professor,  
head of scientific direction  
(IIDSF RAO, Moscow, Russia)  
[oxu@bk.ru](mailto:oxu@bk.ru)*

## **LANGUAGE DEVELOPMENT OF THE YOUNG CHILD: THE EMOTIONAL ASPECT**

**Abstract:** the article deals with the psychological and pedagogical aspects of speech education of young children, as well as the role of emotional communication in this development. The above problems are analyzed in the context of studies conducted at the Institute of preschool education under the leadership of A.V. Zaporozhets, as well as in the light of GEF (DO).

**Keyword:** pedagogy of early age, speech development of young children, emotional communication.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования предусматривает полноценное проживание ребенком всех этапов детства (младенческого, раннего и дошкольного возраста), амплификацию детского развития. В раннем возрасте (1год-3года) необходимо обеспечить общение с взрослым и совместные игры со сверстниками под руководством воспитателя на основе предметной деятельности, двигательной активности, восприятия и понимания речи.

В методологии отечественной психологии достаточно глубоко разработана проблема присвоения ребенком общественно-исторического опыта как одного из главных факторов развития человеческого интеллекта (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев и др.). Взрослые передают ребенку социальный опыт с помощью речи, которая открывает ему путь к освоению культурных ценностей. В процессе общения с окружающими людьми ребенок активно усваивает речь как часть общечеловеческого опыта.

Н.И. Жинкин считал, что в овладении языком главную роль играет не подражание, а потребность ребенка в речевой коммуникации, пробуждающийся у него интерес к окружающей действительности. И здесь огромную роль играет эмоциональное взаимопонимание взрослого и ребенка.

В Институте дошкольного воспитания, созданном в 1960 году известным психологом А.В. Запорожцем, существовала лаборатория детей раннего возраста, в которой изучались все стороны развития ребенка раннего возраста. А.В. Запорожец подчеркивал, что ранний возраст имеет непреходящее значение для психического и физического развития человека, так как упущения в формировании мышления и языка ребенка почти невозможны в будущем.

И психологи, и педагоги в своих исследованиях считали ранний возраст важным для физического, интеллектуального и речевого развития ребенка. При этом все исследователи отмечали роль эмоционального общения в воспитании детей раннего возраста, в формировании разнообразных предметных

действий, так как оно очень важно для интеллектуального и речевого развития ребенка.

Рассматривая становление культуры мышления ребенка раннего возраста, С.Л. Новосёлова опиралась на исследования психологов (А.В. Запорожец, Л.А. Венгер, В.В. Давыдов, Н.Н. Поддьяков, А.М. Фонарёв) и педагогов (А.П. Усова, Е.И. Радина, М.Ю. Кистяковская), проведенные в Институте дошкольного воспитания, и доказавшие, что общественный исторически обобщенный опыт в ходе жизнедеятельности ребенка становится его личным опытом.

Так, С.Н. Новосёлова показала, что действия с игрушкой, эмоциональное общение с взрослым помогает обогащать произносимые малышом слова новым, более глубоким содержанием и делать словесные обобщения, связанные с лицами, предметами, окружающими ребенка, действиями, которые осуществляет он сам, и состояниями, которые он при этом чувствует. И когда ребенок соотносит эмоционально произносимое слово с собственным личным опытом, оно становится ёмким и обобщенным. Автор высказала очень важную мысль о том, что многообразный опыт взаимодействия с ребенком не просто копируется, а преобразуется ребенком – так формируется практическая интерпретация, или обобщение полученного опыта.

Развитие понимания речи детьми всегда считалось ведущей задачей в раннем возрасте (Н.М. Аксарина, Е.А. Аркин, А.Н. Гвоздев, Е.И. Радина, Н.Х. Швачкин, Н.М. Щелованов). Исследователи подчеркивали, что если ребенок интересуется окружающими предметами и активно действует с ними, он будет проявлять настойчивость в достижении результата своих действий, а понимание речи будет способствовать развитию всех психических функций. Н.М. Щелованов писал, что при недостатке движений и эмоциональной бедности ребенок не может развиваться полноценно.

В процессе общения, предметной деятельности и игры происходит дальнейшее развитие психических процессов – восприятия, памяти, мышления. Исследования ученых убедительно показывают, что для развития психических процессов большую роль играет овладение речью, огромное значение при этом играет создание для ребенка эмоционального комфорта, так как нарушение эмоционально-личностной сферы оказывает отрицательное влияние на психическое здоровье ребенка. Положительно-эмоциональный фон воспитания обеспечивает развитие у маленького ребенка активного отношения к миру. Одним из условий интеллектуального развития ребенка является доброжелательное внимание взрослого, эмоциональная связь с ним, которая развивает потребность в получении позитивных эмоций, интенсивность эмоциональных отношений (Л.И. Божович, А.В. Запорожец, А.А. Люблинская, М.И. Лисина, Ф.А. Сохин и др.).

Психологическое единство с взрослым, эмоциональная насыщенность содержания общения оказывают большое влияние на развитие познавательной деятельности ребенка на социальное взаимодействие с ним.

М.И. Попова, исследуя деятельность общения взрослого с ребенком, доказала, что на каждом этапе своего развития ребенок, благодаря эмоционально-



му общению с взрослым, осваивает окружающий мир и приобщается к принятым в обществе нормам поведения. Она показала, что развитие двигательной активности, особенно на втором году жизни, углубляет понимание речи и способствует активному поиску ребенком впечатлений из эмоционального общения с взрослым и развитию не только пассивной (понимаемой), но и инициативной речи.

М.Ю. Кистяковская писала, что положительное эмоциональное воздействие чрезвычайно значимо для ребенка, так как оно в дальнейшем предопределяет его неврологическое, психическое и интеллектуальное развитие. В общении с матерью формируется эмоциональное взаимопонимание. Сущность общения выражается в том, что ребенок и мать попеременно, а иногда и одновременно выражают своё эмоциональное состояние.

Ф.А. Сохин подчеркивал роль эмоционального общения взрослого и ребенка именно в раннем возрасте. Поводом эмоционального общения является само общение, эмоциональный контакт, положительные эмоции. А поводом речевого общения могут быть предметы и действия самого ребенка. В эмоциональном общении взрослый и ребенок выражают самые общие отношения друг к другу, свое удовольствие или неудовольствие, выражают чувства, а не мысли. Они говорят только на языке эмоций. В эмоциональном общении, как в зеркале, можно увидеть лишь самого себя. Этого становится совершенно недостаточно, когда расширяется мир ребенка, обогащаются его взаимоотношения с взрослым (а также с другими детьми), усложняются движения и действия, расширяются возможности познания. Здесь уже нужен язык слов и речевое общение взрослого с ребенком. Для ребенка развитие этого общения начинается с понимания обращенной к нему речи взрослого.

А.Н. Гвоздев считал, что овладение языком в детском возрасте является самым естественным способом приобщения новых поколений к своему национальному коллективу (А.Н. Гвоздев, 1961). Каждый новый член общества усваивает язык, благодаря длительному общению с представителями этого языка. Это сложный процесс, начиная с использования отдельных языковых явлений до полного овладения языком, когда человек начинает осознавать систему языка во всем богатстве его выразительных средств.

Проблему выявления путей проникновения слова в речь ребенка А.Н. Гвоздев связывает с постепенным освоением значения слова, определенной самостоятельностью в детском осмыслении лексической семантики.

Таким образом, в процессе общения с взрослыми у ребенка возникают первичные обобщения и понимание значения слова, хотя по сравнению с языком взрослых, ребенок своеобразно понимает это значение, которое постепенно изменяется. Это изменение словаря во многом зависит от окружающей обстановки, языковой среды и её эмоциональной составляющей.

Ранний возраст характеризуется широким диапазоном индивидуальных различий в речевом развитии. Ребенок понимает происходящее, включается в него эмоционально, адекватно реагирует на слова взрослого, выполняя его просьбы. Это очень важный этап, для которого главным является налаживание эмоционального контакта и делового сотрудничества ребенка с взрослым, эмо-

циональное участие в совместной деятельности с другими детьми. На фоне формирования этого уровня общения происходит развитие понимания происходящего, его смысла, психологическое «вживание» в совместную деятельность. Развивается ситуативное понимание языковых средств (слова, фразы) и ответных действий (движений) с включением невербальных (неречевых) средств общения (жесты, мимика, взгляды). Ребенок вступает в общение через движения, действия, эмоции и смысл.

Для того чтобы учитывать разный физический и коммуникативный уровень детей, пришедших в детский сад из семьи, особое значение приобретает индивидуальная работа с каждым ребенком, а также игровые формы обучения как на занятиях, так и (особенно) вне занятий. Воспитатель развивает у детей речевую и физическую активность, поддерживает потребность двигаться, общаться, делиться друг с другом впечатлениями.

Эмоциональное общение оказывает большое влияние на ребенка раннего возраста: происходят важнейшие изменения в развитии физических способностей, во многом определяющие дальнейшее становление речевых, интеллектуальных и коммуникативных способностей.

На доречевой стадии развития ребенка формируются, кроме эмоционального, и фатический аспект коммуникации. Фатический акт речевой коммуникации (от англ. phatic) – означает, что речевые высказывания взрослого направлены на установление контакта с ребенком, общение осуществляется матерью и носит односторонний характер. Реакция ребенка выражается в вокализации крика, который является предпосылкой для дальнейшего общения (Н.И. Лепская).

Подчеркнем, что в развитии речи ребенка первого года жизни происходят важнейшие изменения, и эмоциональный аспект во многом определяет дальнейшее становление речевых уровней языка: фонетического, лексического, грамматического.

### Список литературы

1. Аксарина, Н.М. Воспитание детей раннего возраста / Н. М. Аксарина. – М.: Педагогическое общество России, 2007. – 226 с.
2. Выготский, Л.С. Мышление и речь: собр. соч. / Л.С. Выготский. – М., Педагогика, 1982. – Т. 2. – 504 с.
3. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. – СПб.: Детство-Пресс; Москва: Творческий центр Сфера, 2007. – 470 с.
4. Жинкин, Н.И. Речь как проводник информации / Н.И. Жинкин. – М.: Наука, 1982. – 156 с.
5. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: собр. соч. в 2 т. / А.В. Запорожец. – М., 1986. – Т. 1. - М.: Педагогика. – 323 с.
6. Кистяковская, М.Ю. Развитие движений у детей первого года жизни / М.Ю. Кистяковская. – М.: Педагогика. – 223 с.
7. Леонтьев, А.А. Исследования детской речи / А.А. Леонтьев. Основы теории речевой деятельности. – М., 1974. – С. 312-318.

8. Лепская, Н.И. Язык ребенка (Онтогенез речевой коммуникации) / Н.И. Лепская. – М.: МГУ, 2017. – 311 с.
9. Новоселова, С.Л. Генетически ранние формы мышления / С.Л. Новоселова. – Воронеж, 2002. – 320 с.
10. Развитие речи детей дошкольного возраста: пособие для воспитателя дет. сада / Под ред. Ф.А. Сохина. – М.: Просвещение, 1979. – 223 с.
11. Сохин, Ф.А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников / Ф.А. Сохин. – Воронеж. НПО «МОДЭК», 2002. – 224 с.
12. Ушакова, О.С. Закономерности овладения родным языком. Развитие языковых и коммуникативных способностей дошкольников / О.С. Ушакова. – М.: ТЦ Сфера, 2018. – 288 с.

**УДК 373.2**

*Е.В. Савушкина,  
кандидат педагогических наук  
доцент кафедры педагогики и педагогического образования  
(РГУ им. С.А. Есенина, Россия, г. Рязань)  
esavushkina1959@yandex.ru*

## **РАЗВИТИЕ СЛОВЕСНОГО ТВОРЧЕСТВА ДЕТЕЙ**

**Аннотация:** современное состояние педагогической науки и практики характеризуется изменением некоторых приоритетов в области эстетического воспитания. Содержание образования, заключающееся в передаче знаний, умений, навыков постепенно утрачивает свое первостепенное значение. На первое место выходят проблемы передачи детям творческого опыта и эмоционально-ценностного отношения к миру.

Проблема взаимодействия речевой и изобразительной деятельности вызвала и вызывает интерес педагогов, психологов, методистов, которые по-разному оценивают и интерпретируют взаимовлияние речи и детского рисования. Искусство слова качественно отличается от других искусств – живописи, музыки тем, что его материалом является связанное со словом внутреннее представление, поэтический образ, а не краски, мрамор. Поэтическое слово дает «ощутимое» изображение предмета или явления. Слово лишь намекает нам на определенный смысл, выходящий за пределы языка, а сам образ мы создаем на основе знаний об окружающем мире.

Рассматривая язык как средство общения, мы не должны забывать о его эстетической ценности и постоянно работать с образно-выразительными средствами языка, учитывая эстетическую природу эпитета, сравнения, метафоры. Удачное употребление образных средств придает речи выразительность, делает ее яркой, образной и доставляет этим эстетическое удовольствие слушателю.

**Ключевые слова:** творчество, воображение, восприятие, искусство, художественный образ.

*E.V. Savushkina,  
Candidate of pedagogical sciences  
Associate Professor, Department of Pedagogy and Pedagogical Education  
(RSU named after S.A. Yesenin, Russia, Ryazan)  
esavushkina1959@yandex.ru*

## **DEVELOPMENT OF WORD CREATIVITY OF CHILDREN**

**Abstract:** the current state of pedagogical science and practice is characterized by a change in some priorities in the field of aesthetic education. The content of education, which consists in the transfer of knowledge, skills, is gradually losing its paramount importance. The problems of transferring creative experience and emotional-value attitude to the world to children come first.

The problem of the interaction of speech and visual activity aroused and is of interest to educators, psychologists, and methodologists who evaluate and interpret the mutual influence of speech and children's drawing in different ways.

The art of the word is qualitatively different from other arts - painting, music in that its material is an internal representation connected with the word, a poetic image, and not paint, marble. A poetic word gives a "tangible" image of an object or phenomenon. The word only hints at a certain meaning that goes beyond the language, and we create the image on the basis of knowledge about the world around us.

Considering the language as a means of communication, we must not forget about its aesthetic value and constantly work with the figurative-expressive means of the language, given the aesthetic nature of the epithet, comparison, metaphor. The successful use of imaginative means gives expressiveness to speech, makes it bright, imaginative and gives the listener aesthetic pleasure.

**Keywords:** creativity, imagination, perception, art, artistic image.

В нашем обзоре мы рассмотрим процесс воображения и продуктивной деятельности этого процесса – творчества. Воображение – это создание новых образов на материале прошлых восприятий, своеобразный «отлет от действительности», когда на основе отдельного признака реальности строится новый образ, а не просто реконструируются и перестраиваются имеющиеся представления (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов).

Основная линия развития воображения в дошкольном детстве – развитие продуктивного воображения, направленного на решение возникающих перед ребенком задач. И здесь необходимо целенаправленное воздействие на его развитие на протяжении всего дошкольного возраста, так как он наиболее «сензитивен» для этого. Воображение развивается постепенно, по мере приобретения определенного опыта, оно является основой любого творчества (Л.С. Выготский).

Творчество – высшая форма психической активности, самостоятельности, способности создавать нечто новое, оригинальное (А.А. Мелик-Пашаев), производная интеллекта, преломленная через мотивационную структуру, которая

либо стимулирует, либо тормозит его проявление; способность видеть в предметах нечто новое, чего не видят другие (Д.Б. Богоявленская).

По мнению О.М. Дьяченко, воображение является структурным процессом, состоящим из двух этапов-компонентов: этапа положения общей идеи решения задачи и этапа реализации этой идеи. Проявляется воображение, прежде всего там, где задачи содержат некоторую неопределенность, то есть не имеют единственно заданного решения. Отличительная черта воображения во всех видах деятельности – полное отсутствие предварительного замысла.

Процесс творчества во всех видах искусства включает: 1) поиск и отбор впечатлений жизни; 2) переложение их на основе воображения на язык искусства, то есть создание воображаемой модели; 3) создание художественного образа.

Обучить творческому акту искусства нельзя, но это не значит, что нельзя содействовать его образованию и появлению (Л.С. Выготский). Творчески акт осуществляется преимущественно подсознательно и в каждом конкретном случае индивидуально.

Способность к творчеству проявляется очень рано. Чувственно-образный характер детского мышления и восприятия делает этот период развития личности особенно актуальным для творчества во всех его проявлениях. Творческая деятельность вполне естественна для ребенка и отвечает его потребностям в выражении своего внутреннего мира и его возможностям. Главное условие детского творчества – искренность, оно должно возникать у ребенка самостоятельно, исходя из его внутренних потребностей (Б.М. Теплов).

Детское творчество развивается из игры, в которой создаются ее предпосылки. Отличие творчества заключается в том, что оно направлено на продукт, на результат, тогда как «мотив» игрового действия лежит не в результате действия, а в самом процессе (А.Н. Леонтьев). И в художественном творчестве сам процесс может доставлять радость, удовлетворение, но все же у продуктивной деятельности должен быть результат, продукт. И «направленность на продукт» может возникнуть в процессе творчества в той мере, в какой деятельность перестает быть субъективной деятельностью «для себя» и возникает интерес к восприятию результатов этой деятельности другими.

Самостоятельное творчество детей дошкольного возраста имеет характер импровизации и отличается синтетичностью, например, одновременное сочинение и исполнение текста.

Все творческие проявления следует поощрять, постепенно прививая некоторую критичность по отношению к продуктам своего творчества. Важно научить ребенка доводить задуманное до конца, не отступая (О.М. Дьяченко). Главной проблемой в этот период является нахождение таких стимулов к творчеству, которые побуждали бы ребенка «сочинять».

Проблема развития творчества в дошкольном возрасте всегда была актуальной. Она широко рассматривалась во многих исследованиях психологов, педагогов. В созданной системе эстетического воспитания (школа Н.А. Ветлугиной) рассматриваются вопросы формирования творчества в разных видах ху-

дожественной деятельности – музыкальной, изобразительной, художественно-речевой.

Мы остановимся на тех работах, которые помогли нам в исследовании вычленить основные направления в развитии словесного творчества. Освещая детское творчество, Е.А. Флерина отмечала, что основой развития ребенка, побудителем его творчества, является окружающий его мир. Вопрос о существовании детского творчества она рассматривала в тесной связи с руководством и обучением с младшего возраста, с обогащением детских впечатлений, уточнением их представлений, совершенствованием содержания и формы творчества. Важными предпосылками развития детского творчества, по мнению Е.А. Флериной, является систематическое обогащение детского эстетического восприятия путем наблюдения окружающей жизни и разнообразных видов искусств, необходимый материал, интерес педагога к знаниям детей, чтобы обеспечить активность и целенаправленность внимания детей к наблюдаемому, к его эстетической стороне. Особенности развития детского творчества автор ставит в прямую зависимость от воспитания и обучения, призывая планомерно руководить на первом этапе детскими восприятиями и творчеством, считая важнейшей познавательную функцию детского творчества в противовес зарубежным исследователям, выдвигающим на первое место интуицию [3].

Развитие творческих способностей – активность, самостоятельность, своеобразие решений – автор связывает с обучением детей тем способам деятельности, которые требуют проявления творчества, только тогда у детей возникает потребность «оживить» образ.

При восприятии предмета, произведения живописи, в процессе анализа и синтеза, большое значение имеет слово, отмечала Н.П. Сакулина. По мере овладения речью, ребенок все в большей мере получает возможность вычленять и обобщать признаки, абстрагируя их от отдельных, конкретных предметов. У детей возникает и укрепляется потребность рассказать о том, что они видели, показать это окружающим. В результате творческой деятельности происходит закрепление полученного образа. Ребенок создает образы для окружающих, чтобы получить оценку своих творческих усилий, «именно такое творчество, связанное с желанием общения и оценки, целесообразно развивать и культивировать».

Вслед за Н.П. Сакулиной, подчеркивающей, что, не овладев изображением, невозможно воплотить творческий замысел в рисунке, мы отмечаем, что, не овладев связной образной речью, невозможно выразить свои мысли и чувства на тему произведения живописи. Этому нужно учить, как и любому другому виду деятельности. Своеобразие детского рисования в том, что ребенок относительно медленно овладевает способами изображения и поэтому склонен заменять выразительность рисования речью, передаче его содержания словами. Слово как бы помогает осознанию, обогащению, сопоставлению, то есть мыслительной деятельности, сопровождающей рисование.

Взрослых всегда интересовало развитие у детей способности к творческой деятельности, так как это общая способность могла проявляться в различных областях, и на ее основе могли развиваться те свойства личности, которые

будут помогать детям творчески осваивать многие другие виды деятельности, в результате чего изменится подход к деятельности и ее продукт.

Н.А. Ветлугина признает необходимость и полезность двух видов деятельности - учебной и творческой, так как любое творчество требует усвоения определенных знаний. Автор приводит основные требования к выбору произведений искусства: они должны быть реалистическими и высокохудожественными, чтобы оказывать эстетическое воздействие.

Н.А. Ветлугина считала, что на первом этапе необходимо развить образное видение окружающего, иначе – эстетическое восприятие. Важно, чтобы дети увидели, что многие явления жизни могут быть изменены, преобразованы. При этом они не только созерцают окружающее, но и «пытливо ищут» способы его преобразования. Это особенности детского восприятия имеют важное значение для последующего успешного развития их творчества, очень важно развить в дошкольном возрасте оценочное отношение к окружающим явлениям, первые эстетические суждения, художественны вкус.

Образное начало, по мнению Н.А. Ветлугиной, лежит в основе творческой деятельности любого вида. В рисунке, в лепке ребенок выражает свое отношение при образном восприятии какого-либо явления. В словесном прозаическом творчестве дети находят выразительные слова, пользуются эмоциональными средствами языка.

Второй этап – собственно процесс детского творчества, возникновение замыслов побуждает детей к поискам средства их воплощения. В изобразительной деятельности дети ищут линейные контуры, форму, ритм, колорит, композицию и т.д. В словесном творчестве они стремятся найти слова в их выразительном сочетании, разнообразные эпитеты, ритм прозаической речи, композицию рассказа и т.д.

Активным методом формирования творчества являются разнообразные творческие задания, которые ставят детей перед необходимостью самостоятельно комбинировать, импровизировать, создавать новое произведение.

Завершающим этапом процесса творчества является получение новой продукции. Но формирование творчества на этом не завершается, у ребенка рождается потребность применить усвоенное в иных условиях, использовать опыт по собственной инициативе.

Вслед за Е.А. Флериной, Н.П. Сакулиной, В.А. Езикеевой, Н.М. Зубаревой, Т.Г. Козакова отмечает, что «процесс изобразительной деятельности тесно связан с восприятием искусства, которое при правильном педагогическом руководстве способствует художественному развитию детей».

Очень важны мысли Т.Г. Казаковой о взаимосвязи различных видов искусств в системе эстетического воспитания, основанной на идее, что их диалектическая взаимозависимость ведет не к поглощению одних искусств другими, а к их взаимообогащению, на основе интеграции, синтеза, комплексирования различных видов художественно деятельности. Проблему взаимосвязи изобразительной деятельности с музыкальной и литературной рассматривает в своем исследовании Т.С. Комарова. Исследователь замечает, что в изобразительной деятельности дети сталкиваются с образной эстетической характеристикой

предмета или явления, в результате у них развивается выразительная речь, так как для этого привлекаются образные сравнения, стихотворные тексты.

Т.С. Комарова видит цель обучения изобразительной деятельности в развитии образного эстетического восприятия действительности и формировании умения отражать воспринятое и выражать свое отношение к изображаемому.

Исследователь придерживается взглядов о том, что творчество ребенка дошкольного возраста неразрывно связано с познавательной деятельностью: восприятием, мышлением, воображением и практической деятельностью [1].

Исследователями установлены особенности восприятия и, на основе этого созданы методики ознакомления детей разных возрастных групп с некоторыми жанрами живописи: Н.М. Зубарева – натюрморт, пейзаж, А.М. Чернышова – портрет, Р.М. Чумичева – жанровая живопись.

На целостное восприятие художественного образа влияют следующие факторы: умение детей эстетически воспринимать и оценивать действительность и в какой-то мере понимать художественный образ произведения, который возникает только тогда, когда воспринимаемое пропущено через творческую фантазию, когда дети преобразовывают воспринятое на основе ассоциаций, и у них рождается свой новый художественный образ. И это является продуктом детского творчества [2].

### Список литературы

1. Комарова, Т.С. Изобразительное творчество дошкольников в детском саду / Т.С. Комарова. – М.: Педагогика, 1984. – 120 с.
2. Савушкина, Е.В. Развитие образно речи старших дошкольников в процессе восприятия произведений изобразительного искусства: автореф. дис. ... канд.пед.наук / Е.В. Савушкина. – М.,1994.
3. Флерина, Е.А. Эстетическое воспитание дошкольника / Е.А. Флерина. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 333 с.

УДК 821.161.1

*Н.В. Зайцева,  
кандидат филологических наук,  
доцент кафедры истории и историко-культурного наследия  
(ЕГУ им. И.А. Бунина, Россия, г. Елец)  
zaitseva.nadya2015@yandex.ru*

### **ВОСПИТАНИЕ ОСНОВ ГУМАНИЗМА У ДЕТЕЙ ЧЕРЕЗ ПРИРОДОВЕДЧЕСКИЕ КНИГИ (НА ПРИМЕРЕ ТВОРЧЕСТВА М.М. ПРИШВИНА)**

**Аннотация:** статья посвящена вопросам воспитания основ гуманизма у детей через природоведческие книги М.М. Пришвина. Автор доказывает важность и необходимость формирования доброго отношения ко всему живому,



формирование всеобъемлющего гуманизма у современного ребенка посредством коротких рассказов М.М. Пришвина о природе.

**Ключевые слова:** творчество М.М. Пришвина, гуманизм, доброе отношение ко всему живому.

*N.V. Zaitseva,  
Candidate of Sciences (Philology),  
Associate Professor of the Department  
of History and Historical and Cultural Heritage  
(Bunin Yelets State University, Russia, Yelets)  
zaitseva.nadya2015@yandex.ru*

## **TEACHING CHILDREN THE BASES OF HUMANISM THROUGH THE BOOKS ABOUT NATURE (ON THE EXAMPLE OF M.M. PRISHVIN'S CREATIVE WORK)**

**Abstract:** the article is devoted to teaching children the basics of humanism through the books of M.M. Prishvin about nature. The author proves the importance and necessity of forming a good attitude to every living being, the formation of a comprehensive humanism in a modern child through short stories of M.M. Prishvin about nature.

**Keywords:** creative work of M.M. Prishvin, humanism, good attitude to all living beings.

Что такое гуманизм? Ответ на этот вопрос может дать каждый. Самый распространенный: «Гуманизм – это человеколюбие». Определение гуманизма дает огромное количество словарей (философские, культурологические, толковые, медицинские). Например, в «Идеографическом словаре русского языка» читаем следующее: «гуманизм

▲ **отношение**

↑ **основываться на, добро**

⟷ **эгоцентризм**

гуманизм - доброе отношение ко всему живому.

гуманистический (# идеи).

гуманность. гуманист. гуманный.

человечность. человеческий.

человеческий. по человечески.

человечественный.

человеколюбие. человеколюбивый.

доброе сердце.

милейшей души человек.

кооперативность – действия во благо себе и другим.

коллективизм. коллективист.

товарищество.

социцентризм.

светлое чувство» [1].

В «Словаре иностранных слов» понятие гуманизм (ново лат. humanismus, от homo – человек) определяется как «человечность, человеколюбие. В другом смысле, означает гармоническое развитие нравственных и умственных свойств, характеризующих человека» [2].

Эти определения, на наш взгляд, отражают главную сущность понятия гуманизм в его духовно-личностном бытовании.

М.М. Пришвин глубоко и всесторонне рассматривает проблему гуманизма, его основы в общественном сознании и культурной традиции. Писатель, ученый, философ понимает гуманизм в самом широком, всеобъемлющем значении – «доброе отношение ко всему живому».

В условиях современного прагматичного общества, когда человеку часто приходится выживать в столкновении со множеством проблем, гуманизм вытесняется на периферию необходимых человеку качеств. Поэтому воспитание чувства любви к живому сегодня важная, актуальная и очень сложная задача.

По-доброму нравственно звучит рассказ «Ребята и утята». Баловство мальчишек перерастает в осознание важности того, что происходит на их глазах. Именно в охватившем героев душевном порыве М.М. Пришвин показал удивительную суть человека – быть добрым и внимательным к живым существам: «И те же самые шапки, запыленные на дороге при ловле утят, поднялись в воздух; все разом закричали ребята:

– До свидания, утята!» [3;14].

Уникален широко известный рассказ М.М. Пришвина «Золотой луг». На примере обычного, не очень интересного цветка писатель учит видеть мир вокруг, замечать любопытное в простых повседневных явлениях. Растения, как дети, утром рано просыпаются, раскрывают свои цветки, поэтому и луг становится золотым, а вечером засыпают, закрывая соцветия, и поляна становится зеленой. М.М. Пришвин убеждает читателя в том, что в природе много удивительного, но эти чудеса надо уметь разглядеть. Рассказ учит видеть красоту в природе, необычное в обыденном. «Золотой луг» – это рассказ о любви ко всему живому, он учит внимательности и наблюдательности.

Иногда М.М. Пришвин прибегает к несвойственному для него приему внешней занимательности в описании событий происходящих с героями. Это помогает иначе посмотреть на взаимоотношения человека и животных. Например, в рассказе «Белый ожерелок» комически забавными представлены оба главных героя: старик и медведь. Спасаясь от волков, медведь спрятался в избе старика, и они вместе дали злодеям отпор. А затем медведь «остался в избе зимовать под охраной старика». Финал рассказа удивителен своей жизнеутверждающей силой добра, дружбы, нравственного оптимизма: «Весной же, когда медведи выходят из своих берлог, старик будто бы надел на этого медведя белый ожерелок и всем охотникам наказал, чтобы медведя этого – с белым ожерелком – никто не стрелял: этот медведь – его друг» [5;12]. Белый ожерелок – это символ чистоты, бескорыстия, наивной радости единства человека и медведя.

Полон радости открытий рассказ М.М. Пришвина «Лисичкин хлеб». Само название уже интригует, заставляет задуматься. Это яркий метафорический образ единого мира человека и природы. Писатель вовлекает читателя в игру-

наблюдение, помогая увидеть удивительную жизнь леса, где деревья сами лечатся смолкой, где растут чудесные травы: кукушкины слезки, петров крест, заячья капуста.

Рассказы М.М. Пришвина о природе познавательны в своей основе. Они дают читателю конкретные знания о жизни леса, животных и птиц. М.М. Пришвин – педагог, хотя никогда не занимался преподавательской деятельностью. Но воспитательные цели были для писателя не менее важными. Нравственные уроки М.М. Пришвина неназойливы. Носителями добра в произведениях художника являются сами герои: ежи, лягушата, утята, жаворонки. Анимизм – основной прием рассказов М.М. Пришвина для детей. Но он не очеловечивает обитателей мира природы, животные, птицы, растения показаны в их естественном поведении, повадках, «мышлении». Природная душа открывается при общении, столкновении с человеком. Интересен в этом плане рассказ «Наш сад (Рассказ старого садовника)». Время действия «очень давно, еще в царское время и даже не при последнем царе», но как актуально его звучание в контексте современной культурно-нравственной ситуации. В рассказе представлены два взгляда на сад. Один – видение сада художником, которое открывает нечто такое, что заставляет человека становиться мудрее, добрее. Так под воздействием созданных художником картин рассказчик навсегда определяет вектор своего жизненного пути – быть садовником, воплотить картину в жизнь, создать такой «незабываемый сад, без противных старых заборов», в котором «чем дальше, становится все лучше и лучше, и плоды умоляют тебя их попробовать...» [5; 7].

Другой взгляд – прагматичный, потребительский. Так смотрит на сад герой, прозвище которого говорит за себя – Проглот. Это злой человек, вор, способный на убийство, чтобы доказать силу своего зла. Его душа, «как кошелек», в который только можно складывать деньги. Душа же художника вмещает и землю, и небо, и сад. Она объемлет все. В народе это называется великодушием, о котором настойчиво и убедительно говорит автор таких удивительных произведений.

М.М. Пришвин утверждает, что человек видит в природе тем больше, чем богаче, а значит добрее, его внутренний духовный мир. Исходя из этого, следует сказать, что природа, по М.М. Пришвину, как индикатор, определяющий насколько нравственен, гуманен, добр человек, общество в целом.

### Список литературы

1. Баранов, О.С. Идеографический словарь русского языка [Электронный ресурс] / О.С. Баранов. М.: Издательство ЭТС, 1995. URL: [http://www.endic.ru/rus\\_ideographic/Gumanizm-3904.html](http://www.endic.ru/rus_ideographic/Gumanizm-3904.html)
2. Словарь иностранных слов (Источник: «Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка». Чудинов А.Н., 1910) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.endic.ru/fwords/Gumanizm-10874.html>
3. Пришвин, М.М. Луговка. Рассказы / М. М. Пришвин. – М., 1957.
4. Пришвин, М.М. Золотой луг. Рассказы / М. М. Пришвин. – М., 1988.
5. Пришвин, М. Зеленый шум / М. Пришвин. – М., 1983.

*О.П. Закоморная,  
учитель-логопед,  
(МБДОУ «Детский сад №71  
г. Ельца «Румяные щёчки», Россия, г. Елец)  
lesyanoskova@yandex.ru*

## **ОСОБЕННОСТИ ТЕМАТИЧЕСКОЙ НАПОЛНЯЕМОСТИ НОВЫХ СЛОВ, СКОНСТРУИРОВАННЫХ СОВРЕМЕННЫМИ ДОШКОЛЬНИКАМИ В ПРОЦЕССЕ РЕЧЕВОГО ТВОРЧЕСТВА В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ**

**Аннотация:** в статье предпринята попытка анализа новых слов, придуманных современными детьми дошкольного возраста в условиях дошкольных образовательных организаций, в зависимости от той или иной лексической темы к которой может относиться данное слово: профессии людей, домашние животные, дикие животные, птицы, насекомые, посуда, явления природы и др.

**Ключевые слова:** новые слова, современный дошкольник, речевое творчество, конструирование новых слов, лексические темы.

*O.P. Zakomornaya,  
Teacher speech therapist  
(MBDOU "Kindergarten No. 71  
Yelets "Ruddy cheeks", Russia, Yelets)  
lesyanoskova@yandex.ru*

## **FEATURES OF THEMATIC FILLING OF NEW WORDS DESIGNED BY MODERN PRESCHOOLERS IN THE PROCESS OF SPEECH CREATION UNDER CONDITIONS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS**

**Abstract:** the article attempts to analyze new words invented by modern children of preschool age in the conditions of preschool educational organizations, depending on a particular lexical topic to which this word can refer: people's professions, domestic animals, wild animals, birds, insects, dishes, phenomena nature and others.

**Keywords:** new words, modern preschooler, speech creativity, designing new words, lexical topics.

Речевое творчество детей дошкольного возраста – это процесс, в основе которого лежит поисковая речевая деятельность детей, ведомая взрослым и направленная на решение необычных речевых задач. Она требует активного воображения, мышления, памяти, проявления наблюдательности, волевых усилий, участия положительных эмоций (Е.Д. Дугаржапова) [1; 78]. Исследователь

Краснова В.А. речевое творчество детей старшего дошкольного возраста рассматривает как вид деятельности, который захватывает личность ребёнка в целом: требует активной работы воображения, мышления, речи, проявления наблюдательности, волевых усилий, участия положительных эмоций [2; 56].

На основе анализа результатов особенностей развития речевого творчества современных дошкольников мы выявили, что дети придумали 89,76% слов, обозначающих имена существительные, намного меньше имена прилагательные (6,3%) и глаголы всего несколько слов (3,94%). Других частей речи: наречие, местоимение, числительное, причастие и деепричастие выявлено не было. В связи с этим, встала необходимость распределить данные слова, по группам обобщающих слов и тех понятий, которые входят в смысловой контекст обобщения, т.е. лексическим темам.

Мы выделили следующие лексические темы слов, обозначающих имена существительные: «Профессии», «Домашние животные», «Дикие животные», «Детёныши животных», «Домашние птицы», «Зимующие птицы», «Игрушки», «Орудия труда», «Транспорт», «Посуда», «Части тела», «Постельные принадлежности», «Развлечения», «Сказочные герои», «Инструменты для творчества», «Явления природы», «Человеческие качества и характеристики», «Бытовая техника», «Овощи», «Насекомые», «Виды деятельности», «Предметы быта», «Спортивные принадлежности». В особую группу мы выделили «Слова без определённой лексической темы».

Дошкольники трёх-четырёх летнего возраста чаще других слов придумывали названия животных как домашних, так и диких, например, «мычица» – корова, «ползуха» – черепаха и др. Всего в лексиконе детей было зафиксировано четыре таких слова (20%). Также отмечены «профессии людей», например, «поюн» – певец (3 слова), «домашние птицы» («гагачник» – гусь) тоже 3 слова. Наряду, с выше указанным, присутствовали следующие лексические темы: «Части тела», «Постельные принадлежности», «Сказочные герои», «Игрушки», «Инструменты для творчества», «Развлечения». Также несколько слов («приседки» – корточки, «плюнки» – слюни) мы не отнесли ни к одной из лексических тем, а выделили в группу без определённой лексической темы. Результаты представлены в таблице 1.

**Таблица 1**

**Лексические темы имён существительных, сконструированных детьми 3-4 летнего возраста**

Лексическая тема	Слово в речи ребёнка	Значение	Количество слов	%
«Дикие животные»	«ползуха «ползук» «питонец»	черепаха червяк змея	3	15%
«Домашние животные»	«мычица»	корова	1	5%
«Профессии»	«швинья» «ремонтёрщик»  «поюн»	швея тот, кто делает сломанные игрушки певец	3	15%

«Домашние птицы»	«гагчник» «курок» «кукорешечка»	гусь петух петух	3	15%
«Сказочные герои»	«кругобок» «колобиха»	колобок мама Колобка	2	10%
«Части тела»	«пупоня»	пупок	1	5%
«Постельные принадлежности»	«наподушник»	наволочка	1	5%
«Игрушки»	«ехалка»	машинка	1	5%
«Развлечения»	«вертиха»	карусель	1	5%
«Инструменты для творчества»	«мазюка»	кисточка для рисования	1	5%
«Детёныши животных»	«козеножка»	козлёнок	1	5%
«Слова без определённой лексической темы»	«плюнки» «приседки»	слюни корточки	2	10%

В 4 – 5 лет дошкольники больше всего придумывали слова, обозначающие человеческие качества и характеристики – 9 слов, например, «грязнуха» – испачкавшийся ребёнок; профессии людей – 7 слов, например, «продовальник» – продавец, «писальщик» – писатель. Наряду с этим зафиксированы слова, обозначающие орудия труда, предметы быта, явления природы, животных, постельные принадлежности, посуду, транспорт, развлечения. Анализ лексической наполняемости слов, придуманных дошкольниками среднего возраста представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Лексические темы имён существительных, сконструированных детьми 4-5 летнего возраста**

Лексическая тема	Слово в речи ребёнка	Значение	Количество слов	%
«Человеческие качества и характеристики»	«замозулька»	грязный ребёнок	10	30%
	«болтуля»	болтун		
	«мастерушка»	девочка, которая мастерит поделку		
	«грязнуха»	испачкавшийся ребёнок		
	«задиралка»	задира		
	«выручатель»	человек, который выручает		
	«хитрёныш»	хитрый мальчик		
	«добыватель»	добыдчик		
	«терпяшка»	терпеливый ребёнок		
	«остроумец»	остроумный человек		

«Профессии»	«фруктовичка» «продовальник» «скрипник» «гармошник» «кранник»  «писальщик» «барабанник» «молольник»	хозяйка фруктового сада продавец скрипач гармонист тот, кто работает на кране писатель барабанщик мельник	8	24%
«Детёныши животных»	«ослёныш»	детёныш осла	1	2%
«Предметы быта»	«галелка» «температурник»	свеча градусник	2	6%
«Явления природы»	«мокровик» «капельник»	дождь сильный дождь	2	6%
«Постельные принадлежности»	«укрывало»	одеяло	1	3%
«Посуда»	«поварня»	кастрюля	1	3%
«Транспорт»	«водовозник»	машина, которая возит воду	1	3%
«Развлечения»	«качалки»	качели	1	3%
«Насекомые»	«байбачонок»  «скрипчик»	маленькая бабочка  кузнечик	2	6%
«Орудия труда»	«капайка»	лопата	1	3%
«Вид деятельности»	«лепь»	лепка	1	3%
«Слова без определённой лексической темы»	«царёныш» «небывалица»	царевич небылица	2	12%

Старшие дошкольники больше всего придумывали слова, обозначающие профессии людей – 14 слов, на втором месте человеческие качества и характеристики (9 слов). Единичные случаи зафиксированы следующих лексических тем: «Бытовая техника», «Постельные принадлежности», «Игрушки», «Транспорт», «Животные», «Явления природы и погоды», «Зимние развлечения», «Орудия труда». Три слова мы не отнесли ни к одной из тем («царёныш» – царевич, «ветреница» - ветряная мельница, «молодичка-невеличка» – что-то маленькое). В своих исследованиях К.И. Чуковский также отмечал в лексиконе детей дошкольного возраста, слова, связанные с орудием труда. Например, копатка – это то, чем копают, колоток - это то, чем колотят [4; 98]. Результаты тематической наполняемости новых слов, придуманных современными дошкольниками 5-6 лет представлены в таблице 3.

Таблица 3

**Лексические темы имён существительных, сконструированных  
детьми 5-6 летнего возраста**

Лексическая тема	Слово в речи ребёнка	Значение	Количество слов	%
«Профессии»	«изобразитель» «деньгодел»  «красочник» «зверинщик» «швейник» «рулевод» «легендатор»  «сказун» «шпионисты» «швиха» «фотольщик» «пилотчик» «печитель» «плавчук»	художник изготавливает деньги маляр работает в зоопарке портной водитель рассказывает легенды сказочник шпион швея фотограф пилот пекарь пловец	14	45%
«Человеческие качества и характеристики»	«прикрыватель» «обмануша» «исполнист»  «нескладун» «мастерок»  «наряжальница»  «попросун» «хвосток» «мудрота» «обсуждательница»	покровитель обманщица исполнительный человек говорит нескладно ребёнок, который что-то смастерил девочка, которая наряжается попрошайка хвастун мудрость девочка, которая всех обсуждает	10	27%
«Бытовая техника»	«вещемойка»	стиральная машинка	1	3%
«Постельные принадлежности»	«укрывало»	одеяло	1	3%
«Транспорт»	«грязовик»	грузовик	1	3%
«Животные»	«спячник»	животное, которое спит зимой	1	3%
«Игрушки»	«кубица»	коробка для кубиков	1	3%
«Явления природы»	«дождюлька»	капелька	1	3%
«Спортивные принадлежности»	«гоньки»	коньки		
Слова без определённой лексической темы	«царёныш» «ветриница» «молодичка-невеличка»	царевич ветряная мельница что-то маленькое	3	9%



В 6 – 7 лет зафиксированы следующие лексические темы: «Профессии» – 9 слов («газетница» – почтальон, «подстригун» – парикмахер), «Человеческие качества и характеристики» – 5 слов «умность» – сообразительность, «Животные» – 2 слова («овец», «рыбан»), «Детёныши животных» – 2 слова («рыбёнок», «акульник»). По одному слову отмечены из следующих лексических тем: «Транспорт», «Постельные принадлежности», «Птицы», «Овощи», «Игрушки», «Зимующие птицы», «Предметы быта», «Слова без определённой темы» [3; 24]. Результаты представлены в таблице 4.

Таблица 4

**Лексические темы имён существительных, сконструированных детьми 6-7 летнего возраста**

Лексическая тема	Слово в речи ребёнка	Значение	Количество слов	%
«Профессии»	«больничник» «накухник» «подстригуша» «подстригун» «подстригатель» «рисовачка» «деревяшник» «рулевод» «стиратель» «изучатель» «газетница»	врач повар парикмахер парикмахер парикмахер художница столяр водитель прачка учитель почтальон	11	40%
«Человеческие качества и характеристики»	«банкоматник»  «наряжалка» «умность» «плохун» «попросун»	человек, у которого много денег модница сообразительность тот, кто обидел попрошайка	5	18,5%
«Постельные принадлежности»	«укрывало»	одеяло	1	3,7%
«Транспорт»	«человековоз»	автобус	1	3,7%
«Животные»	«овец» «рыбан»	папа ягнёнка муж рыбы	2	7,4%
«Детёныши животных»	«рыбёнок» «акульник»	детёныш рыбы детёныш акулы	2	7,4%
«Игрушки»	«игровоз»	машина с игрушками	1	3,7%
«Зимующие птицы»	«чирика»	воробей	1	3,7%
«Овощи»	«горькота»	лук	1	3,7%
«Предметы быта»	«трзвонник»	будильник	1	
Слова без определённой лексической темы	«страшность»	страшная сказка	1	3,7%

Современные дети на протяжении всего дошкольного возраста придумывают слова, обозначающие профессии людей, часто дошкольники конструируют различные вариации профессии парикмахер: «подстригун», «подстригуша»,

«подстригатель»); профессии швея или портной: «швиха», «швинья», «швейник» и даже придумывают свои названия редким профессиям: прачка, мельник и др. В старшей группе детского сада отмечается 45% слов, связанных с профессиями людей в отличие от других групп. Также дети 3-7 лет придумывают слова, обозначающие животных: диких, домашних; детёнышей животных, птиц: зимующих и домашних, но этих слов ни так много как слов, обозначающих профессии. Мы отметили большое разнообразие таких слов в 3-4 года: «ползук», «ползуха», «питонец», «мычица», «гагчник», «курок», «кукорешечка», «козеножка».

В средней группе детского сада появляются слова, связанные с человеческими качествами и характеристиками. Дети в этом возрасте начинают характеризовать сверстников или взрослых людей, придумывая имена существительные: если ребёнок много говорит, значит он «болтуля», если обманывает «обмануша», если хитрит, то «хитрёныш» и таких слов в речи детей мы выявили достаточное количество: 4-5 лет (30%), 5-6 лет (27%) и 6-7 лет (18,5%) от всех придуманных слов.

Такая лексическая тема как «Постельные принадлежности» встречается на протяжении всего дошкольного возраста: в 3-4 года выявлено слово «нападушник» (наволочка), а в остальных возрастных группах встречается слово «укрывало» (одеяло). Редко встречаются слова обозначающие названия частей тела, только в 3-4 летнем возрасте «пупоня» (пупок), «Инструменты для ртвочества» «мазюка» (кисточка), «Орудия труда» «капайка» (лопата), «Сказочные герои» «кругобок» (колобок), «Транспорт» Спортивные принадлежности», «Овощи» и «Посуда».

Мы отметили появление в лексиконе детей 5 – 7 лет сконструированных слов, связанных с реалиями современного общества. Это такие слова как «вещемойка» – стиральная машина; «банкоматник» – человек, у которого много денег; «деньгодел» – человек, изготавливающий деньги. Но данных слов было отмечено незначительное количество.

Таким образом, наиболее часто современные дошкольники придумывают слова, связанные с профессиями людей. Например, такие слова, которые обозначают профессию швея и портной проявляются в различных вариациях: «швиха», «швейник», «швинья». Наряду с этим дошкольники наиболее часто придумывают различные названия животным: «мычица», «ползуха» и др. Также дошкольники 5- 7 лет достаточно часто конструируют новые слова, связанные с человеческими качествами и характеристиками: «терпяшка» (терпеливый ребёнок), «выоброжулистая» и т.п.

### **Список литературы**

1. Дугаржапова, Е.Д. Развитие речевого творчества детей-бурят в дошкольных учреждениях: дис. ... канд. пед. наук / Е.Д. Дугаржапова. – Улан-Удэ, 2000. – 175 с.
2. Краснова, В.А. Формирование способности к речевому творчеству у старших дошкольников (на материале сказок): дис. ... канд.пед. наук / В.А. Краснова. – М., 2000. – 197 с.

3. Пилипенко, О.П. Особенности конструирования новых слов современными детьми старшего дошкольного возраста в процессе речевого творчества в условиях дошкольных образовательных организаций / О. П. Пилипенко // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2017. – Т. 2, № 38. – С. 126-130.

4. Чуковский, К. И. От двух до пяти / К.И. Чуковский. – М.: Терра, 2001. – 342 с.

**УДК 372.881.111.1**

*О.М. Кудрявцева,  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры иностранных языков и  
методики их преподавания  
(ЕГУ им. И.А. Бунина, Россия, г. Елец)  
omk.279@mail.ru*

## **РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Аннотация:** в статье рассматривается специфика развития иноязычной социокультурной компетенции у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Автор конкретизирует понятие «социокультурная компетенция», раскрывает содержание аспектов социокультурной компетенции у детей на раннем этапе обучения иностранному языку.

**Ключевые слова:** социокультурная компетенция, иноязычный, дошкольный, младший школьный, возраст.

*О.М. Kudryavtseva  
Candidate of Pedagogical Sciences,  
Associate Professor of  
the Department of Foreign Languages and  
teaching methods  
(Bunin Yelets State University, Russia, Yelets)  
omk.279@mail.ru*

## **DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE SOCIOCULTURAL COMPETENCE OF CHILDREN OF PRESCHOOL AND JUNIOR SCHOOL AGE**

**Abstract:** the article discusses the specifics of the development of foreign-language sociocultural competence of children of preschool and primary school age. The author concretizes the concept of «sociocultural competence», reveals the content of aspects of sociocultural competence of children at an early stage of teaching a foreign language.

**Keywords:** sociocultural competence, foreign language, preschool, primary school, age.

Неуклонный рост интереса к раннему обучению иностранным языкам, свидетельствует о том, что раннее иноязычное образование переживает этап качественного преобразования. С пониманием важности раннего изучения иностранного языка в развитии личности ребенка повышается его роль в учебном процессе, в повышенной мотивации к изучению иностранного языка и культуры. Результатом такого изучения иностранного языка на начальном этапе является формирование иноязычной социокультурной компетенции у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Изучение иностранного языка не может не сопровождаться изучением иноязычной культуры, иной культурной среды, в ее сравнении и сопоставлении с родной культурой. В Государственном стандарте начального общего образования указывается значимость социокультурных и страноведческих знаний. Без знания социокультурного фона нельзя сформировать коммуникативную компетенцию даже в минимальных пределах [6]. Социокультурная компетенция заключается в знании культурных особенностей носителей иностранного языка, их привычек, традиций, норм поведения и этикета и умении понимать и адекватно использовать их в процессе общения.

Социокультурная компетенция призвана сформировать у учащихся, начинающих изучать иностранный язык, представление о различных сферах современной жизни иноязычного общества. Поэтому необходимыми в данном контексте для детей дошкольного и младшего школьного возраста становятся знания: национальных праздников, традиций; этикета; современных аспектов жизни сверстников в стране изучаемого языка.

Анализ современной научной литературы показывает многообразие определений «социокультурная компетенция». Елизарова В.Г. определяет социокультурную компетенцию как «комплекс знаний о ценностях, верованиях, поведенческих образцах, обычаях, традициях, языке, достижениях культуры, свойственных определенному обществу и характеризующих его» [3; 28].

В.В. Сафонова под социокультурной компетенцией понимает знания учащихся о национально-культурных особенностях стран изучаемого иностранного языка, умения осуществлять речевое поведение в соответствии с этими знаниями, а также готовность и способность жить и взаимодействовать в современном поликультурном мире. Социокультурная компетенция требует знания истории страны изучаемого языка, особенностей ее современного развития, подразумевает знакомство обучаемых с национально-культурной спецификой речевого поведения, означает владение способностью пользоваться теми элементами социокультурного контекста, адекватными для порождения и восприятия речи с точки зрения носителей языка. Автор полагает, что социокультурная компетенция представляет собой совокупность ценностных ориентаций, моделей поведения, обычаев и традиций, элементов языка, характерных для определенного общества [5; 7].

Анализ данных выше определений позволил нам сформулировать собственное определение социокультурной компетенции детей дошкольного и

младшего школьного возраста: социокультурная компетенция на раннем этапе обучения иностранному языку представляет собой совокупность знаний, умений и навыков социокультурной направленности, реализующиеся в способности осуществлять и управлять процессом иноязычного общения.

Обзор научной литературы дал возможность выделить несколько аспектов содержания социокультурной компетенции. Социокультурная компетенция включает в себя: общие фоновые знания, знания об особенностях речевого поведения представителей других культур, умения подобрать средства выражения речевого этикета, адекватные требуемым ситуациям, владение лингвистическим инструментарием, обеспечивающим успешную реализацию актов межкультурной коммуникации, знания о социокультурной специфике стран изучаемого языка, речевое поведение.

Анализ указанных выше источников и наши представления о социокультурной компетенции у детей дошкольного и младшего школьного возраста позволили разработать содержание аспектов, входящих в нее.

**Таблица 1**

**Содержание аспектов социокультурной компетенции**

<b>Знания</b>	<b>Умения</b>	<b>Личностные характеристики</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– знание социокультурно-маркированных языковых и речевых единиц, используемых носителями языка в различных сферах межкультурной коммуникации/ социокультурно-маркированных языковых единиц, используемых в родном языке;</li> <li>– знание социокультурных особенностей людей стран изучаемого языка, их традиций, менталитета, этикета / социокультурных особенностей родной страны, своих традиций, этикета, особенностей менталитета своего народа;</li> <li>– знание исторических и социокультурных этапов иноязычного общества / общества своей страны</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– умение использовать иноязычные этикетные формулы в устной и письменной коммуникации (приветствие, прощание, поздравление, извинение, просьба);</li> <li>– умение дать описание страны изучаемого языка, ее культуры и традиций / представлять свою страну, свою культуру в ходе иноязычной поликультурной коммуникации;</li> <li>– умение строить свое речевое и неречевое поведение в соответствии с культуроведческими нормами социума родной страны и страны изучаемого языка</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– коммуникабельность (умение находить общий язык с людьми различных взглядов, убеждений, национальностей);</li> <li>– дружелюбие (отсутствие подозрительного отношения, недоверия, избегание установления контактов с представителями других народов);</li> <li>– терпимость (лояльное / нейтральное отношение к непривычному / чуждому в других культурах и социумах; отсутствие предрассудков и стереотипов по отношению к представителям иной культуры);</li> <li>– уважительность, самостоятельность (способность слышать и слушать собеседника);</li> <li>– открытость (желание изучать новые понятия, реалии);</li> <li>– мотивированность (потребность добывать дополнительные социокультурные знания в иностранном языке во внеурочное время);</li> <li>– самостоятельность (углубление знаний социокультурного характера в свободное время)</li> </ul>

Большая часть из социокультурных умений «закладывается» в процессе формирования исходной грамотности на начальном этапе обучения иностранному языку, например, при овладении «азбукой вежливости», когда усвоение речевого образца происходит одновременно с его социокультурным фоном, что не требует специального времени и методических приемов для развития социокультурных умений. На этом этапе обучения можно говорить о минимальном учете фактора личности собеседника, поскольку само речевое намерение не сложно, оно не требует социокультурного толкования и усваивается на уровне навыка.

Социокультурные знания, навыки, умения и способности, наличие которых свидетельствует о сформированной социокультурной компетенции, не могут быть адекватно освоены, развиты и сформированы, если в учебно-познавательной коммуникативной деятельности школьников по овладению иностранным языком они не будут соотнесены со следующими наиболее основополагающими умениями по формированию социокультурной компетенции в говорении и письме:

– умения выбирать приемлемый в социокультурном и, естественно, коммуникативном плане стиль речевого и неречевого поведения;

– умения учитывать фактор собеседника и корректно реагировать в ситуациях общения (вербально и невербально).

Однако знание содержания подробного компонентного состава социокультурной компетенции не обеспечивает развитость данной компетенции. Можно выделить несколько условий, способствующих, на наш взгляд, ее эффективному овладению учащимися на раннем этапе изучения языка.

1. Обучение иностранным языкам должно иметь культуроведческую направленность, знакомить учащихся с иноязычной культурой, реалиями и традициями. Приобщение младшего школьника к иноязычной культуре посредством обучения иностранному языку позволяет лучше осознать культуру своей страны, способствует формированию умения её представить в условиях межкультурного общения, то есть способствует развитию социокультурной компетенции младших школьников [4; 78].

2. Использование технологии личностно-ориентированного обучения способствует эффективности и успешности формирования социокультурной компетенции учащихся. Личностно-ориентированный подход затрагивает все компоненты системы (образовательные цели, содержание обучения, методы, технологию обучения) и весь учебно-воспитательный процесс в целом (взаимодействие учителя и учеников, ученик и средства обучения), способствуя созданию благоприятных условий для школьника, учебной и образовательной среды. Многие исследователи, такие как Е.М. Верещагин, Н.Д. Гальскова, В.Г. Костомаров и Е.И. Пассов, занимавшиеся проблемой развития социокультурной компетенции у школьников утверждают, что представление о разнообразии культур и сформированная способность к диалогу культур являются важнейшими факторами развития ребёнка как личности.

Благодаря личностно-ориентированному подходу в обучении ИЯ и выбору соответствующих обучающих технологий создаются особые отношения ме-

жду учениками и учителями, формируются разнообразные учебные и образовательные среды, часто с выходом за пределы урока и школы (зарубежные поездки, участие в программе обмена для школьников, переписка с иностранными сверстниками).

3. При развитии социокультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку, следует использовать социокультурный подход. Данный подход к обучению, разработанный В.В. Сафоновой, трактуется как «понятие, фиксирующее понимание культуры как широкого комплекса социальных явлений, представляющих собой результаты и средства общественного функционирования и развития. Это не только наука, искусство, система образования и другие духовнотворческие институты и соответствующая им деятельность, но и весь комплекс материальной культуры, культура социальных отношений, политическая культура и т.п., акцент делается не на привычной мысли, что состояние культуры определяется экономикой, а культурное развитие человека – образом жизни, а на том, что в современную эпоху именно культурные факторы в значительной мере определяют и экономический потенциал общества, и стабильность политической системы, а также экологическую и демографическую ситуацию и т.д.» [5; 56].

4. При формировании социокультурной компетенции у детей дошкольного, младшего школьного возраста следует соблюдать определенные этапы:

- знакомство с иноязычной культурой. На данном этапе учителю необходимо направить внимание учащихся на разнообразие культур в мире. Знакомство с обычаями и менталитетом других стран должно происходить в контексте учебной ситуации, соответствовать цели и задачам урока,

- сопоставление предусматривает включение в учебный материал информации о родной стране, ее культуре, обычаях, традициях и её сравнение с полученными ранее сведениями о культуре иноязычных стран,

- изучение культурных и ментальных различий носителей языка. Воспитание толерантного отношения к изучаемой культуре является важным аспектом в обучении. На этом этапе формируется готовность дошкольников, младших школьников к восприятию нового образа мыслей, принятие иной точки зрения, объективная оценка традиций и обычаев других народов,

- готовность к диалогу культур. На данном этапе учащиеся способны представлять свои знания об иноязычных культурах в ходе диалогов, ответов на вопросы учителя. Они выражают собственную точку зрения, исходя из усвоенной информации о традициях, обычаях и менталитете других народов, анализируя её и самостоятельно сравнивая с культурой родной страны [1].

5. Эффективность формирования социокультурной компетентности также в значительной степени зависит от личности учителя, его профессионализма, индивидуального стиля, опыта, способности строить отношения на занятии и за его пределами. Учитель должен умело использовать разнообразные средства: тексты, иллюстративные материалы, аудиоматериалы, мультимедийные и другие средства в их творческом сочетании при развитии социокультурной

компетенции в процессе обучения речевым видам деятельности: говорению, чтению, аудированию и письму. Способность учителя организовать интеграцию урочной и внеурочной деятельности расширяет сферу применения иностранного языка, способствует формированию широкой и разнообразной творческой образовательной среды, помогает в становлении всесторонне развитой личности, создает благоприятные условия для формирования и дальнейшего развития социокультурной компетенции.

6. Необходимо обучать детей дошкольного и младшего школьного возраста интерактивным речевым и перцептивным коммуникативным способностям. Интерактивные способности представляют собой способности согласовывать и координировать свои действия с действиями партнера на всех фазах совместной деятельности, помогать и поддерживать его в ходе ее выполнения, сопереживать и сочувствовать в случае неудачи. Именно на этой основе строятся эффективные взаимодействия общающихся. Перцептивные способности отвечают за точность и полноту восприятия, понимания и оценивания сложившейся ситуации; субъектов, участвующих в ней; полученной в ходе их взаимодействия информации и за установление деловых и личностных взаимоотношений, требующихся для результативной совместной деятельности [2].

7. Одним из условий успешности развития социокультурной компетенции при обучении иностранному языку является учет речевых возможностей и потребностей дошкольников и младших школьников, характеристику которых мы дали выше. Значимость данного условия убедительно доказана в работах З.Н. Никитенко, одного из ведущих специалистов в области иноязычного образования в начальной школе. При организации раннего обучения иностранным языкам необходимо опираться «на речевой опыт в родном языке и опыт овладения этим языком» [4; 10]. Это условие имеется в виду, когда речь идет о том, что процесс обучения иноязычному общению должен базироваться на механизмах, участвующих в общении на родном языке, качество работы которых будет улучшаться при условии целенаправленного развития коммуникативных способностей учащихся и их включения в те виды деятельности, которые наиболее характерны для этого возраста. Таковыми, как мы отметили выше, являются игровая и учебная деятельность.

Таким образом, развитие иноязычной социокультурной компетенции у детей дошкольного и младшего школьного возраста должно проходить с учетом содержательной стороны социокультурной компетенции и условий, требуемых для организации этого учебного процесса.

### **Список литературы**

1. Белякова, Н.М. Формирование социокультурной компетенции у студентов начальных курсов языковых вузов при самостоятельной работе в сети Интернет: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.М. Белякова. – СПб, 2008. – 24 с.
2. Бухбиндер, В.А. Лингвистические основы методики / В.А. Бухбиндер, В. Штраус / [Электронный ресурс]. - URL: <http://www.twirpx.com/file/1692063/> (дата обращения: 25.08.2018).



3. Елизарова, Г.В. Культурологическая лингвистика: опыт исследования понятия в методических целях / Г. В. Елизарова. – М.: РГБ, 2005. – С.28.

4. Никитенко, З.Н. Методика овладения иностранным языком на начальной ступени школьного образования: учебное пособие / З. Н. Никитенко. – М.: МПГУ, 2013. – 288 с.

5. Сафонова, В.В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В.В. Сафонова. – М., 1993. – 56 с.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт / [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru> (дата обращения: 25.08.2019).

УДК 336

*Е.Н. Чукардина,  
музыкальный руководитель  
(МБДОУ «Детский сад №25 города Ельца», Россия, г. Елец)  
elena.chukardina@yandex.ru*

## **ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ ЧЕРЕЗ ОЗНАКОМЛЕНИЕ С ТВОРЧЕСТВОМ Т.Н. ХРЕННИКОВА**

**Аннотация:** в статье обосновывается возможность использования творческого наследия композитора Т. Н. Хренникова в нравственно – патриотическом воспитании дошкольников через проектную деятельность музыкального руководителя.

**Ключевые слова:** музыкальное воспитание, нравственно – патриотические чувства, проектная деятельность музыкального руководителя.

*E.N. Chukardina  
Music director,  
(MBDOU «The kindergarden № 25 of Yelets», Russia, Yelets)  
elena.chukardina@yandex.ru*

## **FORMATION of MORAL and PATRIOTIC FEELINGS THROUGH FAMILIARIZATION with the WORK of T. N. KHRENNIKOV**

**Abstract:** the article substantiates the possibility of using the creative heritage of the composer T. N. Khrennikov in moral and Patriotic education of preschool children through the project activities of the music Director.

**Keywords:** musical education, moral and Patriotic feelings, project activity of musical Director.

*Искусство должно быть средством  
воспитания, но цель его удовольствие.  
Бертольд Брехт*

Социально-экономические изменения повлияли на духовную сферу общества, что привело к снижению воспитательного потенциала культуры, искусства и образования как главных сторон в развитии нравственного воспитания. При этом наблюдается нарушение связи и преемственности между поколениями в передаче жизненного опыта, главных нравственных ценностей и установок, норм морали. А ведь сформированность нравственных ценностей является одним из главных показателей целостной личности, самостоятельной, ответственной и способной создавать будущее на основе знаний прошлого. Доступная массовая культура не помогает детям разобраться в нравственных ценностях, не ориентирует их в нравственных проблемах [6].

Усиливается пробел в знаниях детей о традиционных ценностях отечественной культуры, о веками накопленном богатейшем наследии знаменитых писателей, поэтов, композиторов, дети не знают имена выдающихся деятелей культуры и искусства, не говоря уже о их творчестве и вкладе в мировую культуру. Потому так важна сейчас задача нравственно – патриотического воспитания детей, приобщения их к родной культуре, знание родной истории и культурного наследия страны и своего края.

В связи с этим одной из актуальных задач дошкольного образования выступает нравственно – патриотическое воспитание, воспитание любви к родному краю и, прежде всего, к родному городу.

Известно, что произведения искусства открывают в ребёнке особые «тайники»: эмоции и чувства, ощущения и размышления, желания и стремления. Именно в дошкольном возрасте формируются основы нравственности, желание следовать хорошему и противостоять плохому. Одна из важнейших задач музыкального образования – это воспитание души ребенка средствами музыки, воздействие на процесс становления его нравственных качеств. Основная цель не в воспитании отдельных талантов, а в том, чтобы дети полюбили музыку, чтобы для них она стала духовной потребностью. В этом и состоит роль музыкального воспитания дошкольников.

Воспитанию нравственных чувств в истории русской, советской и прогрессивной зарубежной педагогики всегда уделялось большое внимание. В трудах В. Г. Белинского, Н. А. Добролюбова, А. И. Герцена, К. Д. Ушинского, Н. Г. Чернышевского и др. отмечается, что дети рано начинают чувствовать доброту и справедливость со стороны взрослых, сверстников и чутко реагируют на различные проявления недоброжелательности к ним. Они считали, что воспитание в ребенке гражданина своей Родины неотделимо от воспитания в нем гуманных (благородных) чувств – доброты, справедливости, способности противостоять лжи, своекорыстию, жестокости.

В советской педагогике особенно большое внимание вопросу воспитания чувств ребенка уделял В. А. Сухомлинский. Он считал, что важно с малых лет воспитывать чувства ребенка, учить его соразмерять собственные желания с

интересами других. Тот, кто во имя своих желаний отбрасывает в сторону законы совести и справедливости, никогда не станет настоящим человеком и гражданином.

Психологи и педагоги подчеркивают, что чувства детей наиболее интенсивно развиваются в дошкольном детстве. Они могут проявляться и в отношении ребенка к самому себе (чувство собственного достоинства, превосходства или, наоборот, чувство неполноценности, уверенность или отчаяние и др.), и в отношении к другим людям (симпатия или антипатия, сочувствие, злоба, гнев, безразличие, чувство дружбы, любви, товарищества, чувство стыда, вины и др.), к коллективу (чувство коллективизма, солидарности), к искусству (эстетические чувства). У ребенка старшего дошкольного возраста формируются уже начала сложных чувств, таких, как, например, справедливость, любовь к своей Родине, расположение к детям других национальностей. В дальнейшем это переходит в более сложное чувство патриотизма, гражданственности, интернационализма.

Методику воспитания у детей гуманности, гражданственности, патриотизма, воспитание сочувствия и формирование этических представлений рассматривала А. М. Виноградова и др. В соавторстве с Р. С. Буре, Г. Н. Годиной и А. Д. Шатовой она отмечала, что «развитие эмоциональной сферы ребенка и воспитание на этой основе его чувств является первостепенной задачей, «не менее, а в каком-то смысле даже более важной, чем воспитание его ума» [1].

Методические обоснования и выкладки воспитания нравственных чувств у дошкольников средствами музыки описаны в теоретических трудах Н. Ветлугиной, Б. Асафьева, К. Тарасовой, И. Мулько и др.

Каждая встреча с музыкой несет в себе воспитательный аспект. Это и восприятие музыкальных образов, вызывающих у детей разнообразные эмоциональные переживания, чувства радости, грусти, нежности, доброты, и содержание, и характер музыкальных произведений, и выразительность музыкального языка, яркость и поэтичность стихов, позволяющие детям почувствовать душевность песен, воспевающих красоту родной природы [2].

Обстановка праздников и развлечений так же помогает проявить свои эмоции, выразить свое любовное отношение к родному городу, родной стране, своим близким. Формирование таких качеств, как коллективизм, взаимовыручка, интерес к народному творчеству и знание народных традиций, любовь и уважение к семье, окружающим людям, бережное отношение к природе и всему живому, развитие интереса к многонациональной культуре народов России непременно осуществляется на музыкальных занятиях. Незаметно для самих себя, дети учатся сопереживать, сочувствовать, упражняются в хороших поступках, пополняют свой духовный мир новыми ощущениями.

Следует процитировать слова Аристотеля: «Музыка способна оказывать известное воздействие на этическую сторону души; и раз музыка обладает такими свойствами, то, очевидно, она должна быть включена в число предметов воспитания молодежи».

Таким образом, воздействуя на чувства, настроения ребенка, музыка способна преобразовывать его нравственный и духовный мир. Потому мы имеем возможность через музыку формировать внутренний мир ребенка.

Тем интереснее становится формирование нравственно – патриотических чувств на основе творчества известных деятелей, к жизни которых дети могут прикоснуться непосредственно, к своим землякам, к своим соотечественникам.

Елец – это город с богатой культурой и искусством. С нашим городом связаны имена знаменитых художников, писателей, композиторов, таких, как И.А. Бунин, М.М. Пришвин, Н.Н. Жуков, Т.Н. Хренников.

Культурное наследие нашего земляка Тихона Николаевича Хренникова многогранно. Это и песни, и музыка к многочисленным кинофильмам, балетам, операм, и симфонические произведения. Музыка Т. Н. Хренникова имеет мировую известность, сохраняет характер русской национальной культуры, обладает романтичностью и необычным мелодическим богатством, отличается красочностью и эмоциональной насыщенностью.

Его музыка ориентирована на людей разного возраста. Невозможно выделить в творчестве композитора произведения, написанные специально для детей, но это не значит, что содержание музыкальных произведений недоступно для детского понимания. Музыка Тихона Николаевича легка, мелодична, в ней отчетливо слышится характер и определяется настроение. Через музыку Т.Н. Хренникова можно формировать такие важные нравственные черты характера, как воспитание патриотических чувств, любви к родному краю, к малой родине – Ельцу, умение наблюдать и восхищаться красотой природы, а также воспитание семейных ценностей, чувство сопереживания и отзывчивости к ближнему. Яркая музыка Тихона Николаевича – помощник в раскрытии образа.

Мы предлагаем приобщать детей к родной культуре, формируя нравственные чувства, через ознакомление с музыкальным наследием композитора Т. Н. Хренникова. Музыкальные произведения Тихона Николаевича Хренникова, нашего земляка, знаменитого пианиста и композитора – это неоценимое богатство, с которым можно и даже необходимо знакомить детей старшего дошкольного возраста.

Музыка Тихона Николаевича легка для восприятия, мелодична и понятна детям по средствам выразительности, а самое главное, она проникает в сердце, воспитывает душу. Тихон Николаевич говорил о современной музыке: в ней больше рассудка, чем сердца, «моя же музыка построена на распевах и мелодии» [4].

«Считаю, что Елец для меня, – это самое святое место на земле, – говорил Тихон Николаевич. – И раньше в юности, и сейчас для меня самое приятное – приехать в Елец, походить по его улицам. До сих пор я сочиняю музыку и до сих пор так легко сочиняю, потому что меня так напитали все елецкие родники и источники, что я никак не могу выговориться» [4].

Знакомство с музыкой Т.Н. Хренникова возможно начинать с дошкольного возраста. Прежде всего, это песни, которые легки для восприятия, песни, воспитывающие нравственные основы, например: «Колыбельная Светланы» (к/ф «Гусарская Баллада»), «В нашем старом городке», «Песенка мамы» (к/ф

«Копилка»), «Московские окна», «Песня о Москве» (к/ф «Свинарка и пастух»), «Марш артиллеристов», «Лодочка» (к/ф «Верные друзья»), музыка к короткометражному фильму «Маша и три медведя», кинофильму «Руслан и Людмила», песня, посвященная родному городу «Живи, Елец», а также многие другие произведения. Считаем, что музыка Т.Н. Хренникова помогает справиться с этими важными воспитательными задачами. Приведенные доводы послужили основанием для создания проекта по ознакомлению с творчеством композитора, в основе которого лежат образовательная деятельность по восприятию музыки и художественному творчеству, досуговая деятельность по ознакомлению с произведениями Т.Н. Хренникова, музейная педагогика, а итогом большой проектной работы можно считать документальный фильм, созданный силами детей и педагогов детского сада о Тихоне Николаевиче Хренникове.

Цель проекта: приобщение детей дошкольного возраста к музыкальному наследию Тихона Николаевича Хренникова посредством формирования интереса к его творчеству, расширению музыкального кругозора и воспитание нравственно – патриотических чувств.

Задачи проекта:

- познакомить детей с жизнью и творчеством композитора Т.Н. Хренникова;
- сформировать интерес к слушанию музыки у участников проекта;
- обогатить музыкальный опыт детей, вызвать эмоциональный отклик на музыку;
- расширить представления об образном языке и художественно-выразительных средствах музыки Т.Н. Хренникова;
- развивать способность ценить музыкальное наследие Т.Н. Хренникова;
- воспитывать любовь к творчеству композитора Т.Н. Хренникова, как части общей национальной культуры, чувство гордости и уважения;
- воспитывать эмоционально-доброжелательное отношение к окружающему миру, себе, сверстникам и взрослым;
- воспитывать чувство патриотизма и любви к родному городу.

Предварительная работа включала постановку цели, формулировку задач, определение приёмов, методов и форм обучения, составление плана реализации проекта.

На основе проведенной работы, взяв за основу разработанные дидактические задания, изучив современную методическую и музыковедческую литературу были разработаны ряд занятий (образовательная деятельность по слушанию музыки и образовательная деятельность по художественному творчеству с использованием художественного слова и музыки Т. Н. Хренникова), цикл мероприятий, развлечений и экскурсий, осуществлен подбор музыкального материала, создан банк дидактических заданий, иллюстраций, аудио- и видеозаписей, снят документальный фильм о проектной деятельности детей и педагогов, организованы музыкальные уголки творчества композитора, оформлены фотоальбомы [5].

Особое внимание было уделено работе с родителями. Их ознакомили с целями и задачами проекта. Для них оформили стенды с информацией о био-

графии и творчестве композитора. Для домашнего прослушивания подготовили аудиозаписи музыки знаменитого соотечественника, с детьми и родителями были проведены совместные экскурсии в Дом-музей Т. Н. Хренникова.

Реализованный педагогическими работниками нашего детского сада проект по знакомству с творчеством Т. Н. Хренникова позволил убедиться, что музыка современного композитора может быть использована для слушания дошкольниками, она не потеряла своей актуальности, несет духовную ценность, помогает в формировании нравственно – патриотических качеств личности и в истории музыкальной культуры занимает особое место. Ельцу выпала честь быть родиной великого композитора. Всю жизнь Хренников любил и прославлял Елец, гордился своей малой родиной. Мы тоже живем в Ельце и должны гордиться этим. А еще важно своим трудом славить наш город.

### Список литературы

1. Буре, Р.С. Книга для воспитателя детского сада / Р.С. Буре, Г.Н. Година, А.Д. Шатова; Под ред. А. М. Виноградовой. – М.: Просвещение, 1989. – 96 с.
2. Ветлугина, Н.А. Нравственно-эстетическое воспитание ребенка в детском саду / Под ред. Н.А. Ветлугиной. – М.: Просвещение, 1989. – 79 с.
3. Ветлугина, Н.А. Музыкальное воспитание в детском саду / Н.А. Ветлугина. – М.: Просвещение, 1981. – 240 с.
4. Документальный фильм из серии «Жизнь замечательных людей» о Тихоне Николаевиче Хренникове «О любви немало песен сложено...».
5. Поливанова, К.Н. Проектная деятельность школьников: пособие для учителя / К.Н.Поливанова. – М.: Просвещение, 2011.
6. Настольная книга музыкального руководителя / авт.-сост. Равчеева И.С. – Волгоград: Учитель, 2015. – 123 с.

УДК 373.2

*О.А. Бородина,  
воспитатель,  
(МБДОУ детский сад №25, Россия, г. Елец)  
oborona1975@mail.ru*

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ РЕЧИ ДЕТЕЙ 4-5 ЛЕТ

**Аннотация:** статья посвящена возможностям использования театрализованной деятельности в развитии речи детей дошкольного возраста. В работе представлен опыт ее организации в средней группе детского сада.

**Ключевые слова:** дети дошкольного возраста, театрализованная деятельность, развитие речи.

*O.A. Borodina,  
Preschool teacher,  
(Municipal Budgetary Pre-school Educational Institution  
nursery school №25, Russian, Yelets)  
oborona1975@mail.ru*

## **USE OF THE THEATRICAL ACTIVITY IN THE DEVELOPMENT OF SPEECH OF CHILDREN OF FOUR-FIVE YEARS OLD**

**Abstract:** the article discusses the possibilities of using the theatrical activity in the development of preschool children's speech. In the paper the author presents the experience of its organization in the middle group of preschool.

**Keywords:** preschool children, theatrical activity, speech development.

Среди используемых в педагогическом процессе в дошкольном учреждении видов художественного творчества театр занимает особое место.

Являясь искусством синтетическим, в котором тесно переплетены литература и музыка, вокал и хореография, живопись и другие роды искусства, он непосредственно связан с ведущей деятельностью ребенка-дошкольника – игрой. Как отмечал известный советский психолог Л.С. Выготский в не потерявшей своей актуальности и практической ценности книге «Воображение и творчество в детском возрасте», будучи основанной на действии, совершаемом самим ребенком, театрализованная деятельность «наиболее близко, действенно и непосредственно связывает художественное творчество с личными переживаниями» [1; 61].

В научной литературе театрализованная деятельность рассматривается как специфический вид художественно-творческой деятельности, позволяющей детям овладевать соответствующими возрасту средствами сценического искусства, в соответствии с выбранной ролью (актера, сценариста, художника-оформителя, зрителя и т.д.) принимать участие в подготовке и разыгрывании разного рода театральных представлений, приобщаться к театральной культуре [5; 10].

Театрализованная деятельность обладает большим образовательным и воспитательным потенциалом. Благодаря ей у ребенка:

- обогащается словарь, совершенствуется звуковая культура речи, ее грамматический строй, развивается связная речь;
- задействуются невербальные средства коммуникации (мимика, жесты, поза);
- раскрываются креативные способности;
- корректируется личностное развитие, проявляющееся в преодолении застенчивости, робости, неуверенности в себе, в формировании адекватной самооценки;
- активизируются эмпатические реакции и переживания;
- формируется навык поведения в детском коллективе и обществе взрослых и т.д. [4, 3 – 6; 3].

В детском саду театрализованная деятельность может включаться во все режимные моменты: образовательную деятельность, самостоятельную деятельность детей, совместную деятельность дошкольников и воспитателей в свободное время. Инсценировки, игры-драматизации являются составной частью утренников и развлечений [2; 16].

Содержание театрализованных занятий разнообразно:

- просмотр спектаклей и беседы по ним;
- инсценировки;
- ролевые диалоги по иллюстрациям;
- игры-драматизации;
- режиссерские игры;
- упражнения, направленные на формирование выразительности исполнения как вербальной, так и невербальной;
- упражнения, направленные на социально-эмоциональное развитие детей и т.д.

В соответствии с указом президента Российской Федерации В.В. Путина №181 от 28 апреля 2018 г. 2019 г. был объявлен Годом театра. Поэтому в качестве приоритетного направления развития детей в МБДОУ детский сад №25 г. Ельца в 2018 – 2019 учебном году был определен длительный проект **«Волшебный мир театра»**.

Для средней группы тема была конкретизирована – **«Волшебный мир театра сказок В.Г. Сутеева»**. Данный проект был направлен на ознакомление детей с творчеством В.Г. Сутеева, замечательного русского писателя, художника-иллюстратора и режиссера-мультипликатора, на воспитание любви к авторской сказке и театральному творчеству, на формирование интереса детей к книге через сопровождение чтения небольших произведений игровыми действиями и инсценировками, на обогащение их словаря, на развитие диалогической и монологической речи.

В начале учебного года с детьми был проведен **цикл бесед «Что такое театр?», «Кто придумал театр?», «В театре»**, в ходе которых расширились знания дошкольников о театре, об устройстве зрительного зала и сцены, о театральных профессиях, они познакомились с правилами поведения в этом учреждении культуры.

Поскольку только в тесном взаимодействии с семьей можно добиться положительных результатов, необходимо было повысить компетентность родителей в вопросах, связанных с театрализованной деятельностью детей. Для этого нами было проведено **родительское собрание «Роль театра в развитии речи детей», консультации «Как устроить домашний театр дома», «Роль сказки в воспитании детей дошкольного возраста»** и т.д. В уголке для родителей помещались рекомендации по развитию речи и театрализованной деятельности, различные памятки, буклеты по теме.

Родители активно подключились к реализации проекта, они помогали изготавливать атрибуты, костюмы, элементы декораций, учили дома с детьми роли.



Выбор темы проекта *«Вошебный мир театра сказок В.Г. Сутеева»* обусловил необходимость *беседы с детьми «Кто такой Владимир Сутеев? Что он написал?»*, которая сопровождалась демонстрацией мультимедийной презентации, подготовленной воспитателем. Дошкольники узнали, что Владимир Сутеев – не только известный писатель, но и художник, сценарист, мультипликатор. Он написал множество сказок, которые доступны и понятны самым маленьким читателям.

В свободное время дошкольникам читали сказки В.Г. Сутеева: *«Яблоко»*, *«Палочка-выручалочка»*, *«Под грибом»*, *«Раз, два, дружно»*, *«Теремок»*, *«Цыпленок и Утенок»*, *«Три котенка»*, *«Кораблик»* и др. Дети рассматривали книги, проиллюстрированные автором, просматривали мультипликационные фильмы, созданные по его произведениям: *«Палочка-выручалочка»*, *«Мешок яблок»*, *«Кто сказал «мяу?»»*, *«Кот-рыболов»*, *«Это что за птица?»*. После чтения и просмотра с ребятами беседовали по их содержанию, дети анализировали героев и обыгрывали сюжеты и т.д.

Персонажи и последовательность сказочных событий нашли отражение в детских работах по изобразительности (*«Цыпленок и Утенок гуляют на полянке»*, рисунок методом тычка *«Котенок»* и др.), лепке (*«Мой любимый Щенок»*, *«Мышонок»*, пластилинография *«Яблоко»* и др.), аппликации (*«Грибок»*, *«Цыпленок и Утенок»* и др.), ручному труду (*«Кораблик»*, оригами *«Елочка»* и др.).

Во время прогулок, когда инициатива детей не ограничивается регламентирующей обстановкой и небольшим групповым пространством, дошкольники обыгрывали развитие сюжетной линии сказок *«Кот-рыболов»*, *«Под грибом»*. Они строго соблюдали правила появления того или иного персонажа, использовали необходимые атрибуты (удочку, зонтик, ведро) и шапочки-ободки с изображением животных.

На улице дети играли в подвижные игры, тесно связанные с текстом прочитанных произведений, а именно *«Мешок яблок» – подвижная игра «Кто быстрее соберет яблочки»*, *«Под грибом» – подвижная игра «Солнышко и дождик»*, *«Кто сказал «мяу?» – подвижная игра «Лохматый пес»*, *«Палочка-выручалочка» – эстафета «Передай палочку»* и др.

Творческие игры были нацелены на развитие воображения и фантазии дошкольников, пополнение их словарного запаса, развитие диалогической речи, на активизацию умения составлять сюжетные рассказы небольшие по объему.

В ходе *игры «Придумай диалог»* детям предлагалось распределиться на пары и построить диалог между героями сказок В.Г. Сутеева: Утенком и Цыпленком, Кошкой и Щенком, Зайцем и Вороной, Мышонком и Карандашом и т.д. При этом необходимо было учитывать характеры персонажей и ситуацию, в которой произошла беседа.

В игре *«Расскажи сказку от имени героя»* ребенок, вытянув карточку с изображением героя сказки *«Мешок яблок»* В.Г. Сутеева – Зайца, Зайчихи, Вороны, Медведя, Бельчонка, Ежа, Козы, Крота, Волка – должен был рассказать сказку от его имени.

На активное использование средств театральной выразительности: мимики, жестов, позы, движений – были направлены *этюды, пантомимические игры, игры-имитации*. Дети, передавая движения и эмоции, создавали образы сказочных персонажей: неуклюжего Медведя, идущего к домику Зайца с бочкой меда, мокрых котят, которые отряхивают капельки воды, вылупившегося из яйца Цыпленка, трусливого Зайца и т.д.

Неподдельный интерес у ребят вызвала *литературная викторина по сказкам В.Г. Сутеева*, в ходе проведения которой они определяли и называли произведение по отрывку, отгадывали загадки и перечисляли сказки, где встречались отгаданные животные.

В рамках выполнения проекта предметно-развивающая среда группы была пополнена. В театрализованный центр были включены следующие виды театров: *конусные театры «Кораблик» и «Мешок яблок», театры на палочках «Три котенка» и «Цыпленок и Утенок», театр на прищепках «Палочка-выручалочка», театры на стаканчиках «Дядя Миша» и «Под грибом», театр на магните «Кто сказал «Мяу»?»* и др. Дети с удовольствием играли и сейчас продолжают играть в театральном уголке с персонажами сказок В.Г. Сутеева, драматизируя известные им произведения автора и придумывая с помощью них собственные сказки.

Итогом проекта стала *образовательная деятельность по сказке В.Г. Сутеева «Кто сказал «мяу»?»*, отрывок из конспекта которой мы предлагаем ниже.

### ***I. Организационный момент и создание мотивации.***

**Воспитатель:** Я предлагаю вам отправиться в путешествие в сказку. С помощью каких волшебных предметов можно попасть в сказку? (*Ответы детей: волшебная палочка, клубочек и т.д.*).

**Воспитатель:** Я предлагаю отправиться на ковре-самолете. (*Воспитатель раскатывает коврик*).

**Воспитатель:** Занимайте места! Приготовились к полету! (*Дети располагаются на ковре. Звучит музыка*).

**Воспитатель:** Наш ковер – самолет поднимается все выше и выше. (*Воспитатель описывается маршрут полета*).

**Воспитатель:** Мы начинаем приземляться, держитесь крепче! Прилетели! Идите за мной.

*Дети с воспитателем сходят с ковра-самолета, перед ними мольберт с картинками (домик, изгородь, пруд, животные – персонажи сказки «Кто сказал «мяу»?»).*

**Воспитатель:** В какой сказке мы оказались? (*Ответ детей: в сказке «Кто сказал «мяу»?»*).

**Воспитатель:** Кто автор этой сказки? (*Владимир Сутеев*).

**Воспитатель:** Правильно, молодцы. Добро пожаловать в сказку! (*Дети проходят и садятся на стульчики*).

**Воспитатель:** Ребята, назовите героев сказки «Кто сказал «мяу»?» (*Щенок, кошка, пес, пчела, мышка, рыбка, петух*).

– Как можно охарактеризовать главного героя? Какой щенок? (*Ответы детей: маленький, любопытный, наивный, доверчивый, непоседливый, немного трусливый, любознательный и др.*).

– А какая кошка? (*вредная, пушистая, игривая, забавная*).

– Пес? (*большой, злой, лохматый, сердитый*).

– Рыбка? (*молчаливая, маленькая, быстрая, скользкая, золотая*)

– Петух? (*важный, серьезный, красивый, гордый, смелый*)

– Лягушка? (*веселая, озорная, зеленая*)

– Пчела? (*жужжащая, полосатая, сердитая*)

– Как жужжит пчелка? (*ответы детей*)

*Воспитатель обращает внимание на правильное произношение звука. Растяните губы в улыбке, зубы сомкните, а язык уприте в зубы.*

– Давайте, пожужжим, как маленькие пчелки. (*вызывает 2-3 детей: з-з-з-з*).

– А теперь как большие пчелки (*вызывает 2-3 детей: 3-3-3-3*)

**Игра-имитация:**

– Девочки, изобразите пчелок, полетайте на нашей полянке.

– Мальчики, изобразите злого пса. Пес рычит, сердится, охраняет дом.

– А вот по двору ходит важный петушок. Петушок звонким голосом будит весь двор.

– На берег пруда выбрались зеленые лягушки. Они высоко прыгают, весело квакают.

– Из норки вылезли маленькие мышки. Мышки бегают по двору, пищат, ищут хлебные корки. (*Дети садятся на стулья.*)

– В воде неслышно, тихо плавают рыбки, виляет хвостиком. (*Показывают руками движение.*)

**Воспитатель:** Вот сколько много героев в сказке. При встрече с ними щенок испытал много приключений.

**Воспитатель:** Расскажите, какая часть сказки вам больше всего понравилась. Мне понравилась встреча с большим сердитым псом.

**Воспитатель:** А тебе, .... (*имя ребенка*), какая часть сказки больше понравилась? (*Добиваться полных ответов, если ребенок не говорит, давать образец правильного ответа.*)

**Воспитатель:** Сегодня я предлагаю обыграть отрывок сказки, в котором щенок встретился с лягушкой и узнал, кто же сказал «мяу».

**Воспитатель:** Лягушкой сегодня будет *Лиза*, *Максим* – щенком, роль рыбки исполнит *Коля*, а кошку сыграет *Лера*. Актеры, берите шапочки. Я возьму на себя роль рассказчика, а вы (*обращается к остальным детям*) будете зрителями.

**Воспитатель:** Давайте вспомним, как ведут себя зрители в театре? (*Ответы детей*)

**Воспитатель:** Сядьте правильно, ручки на колени, спинка прямая.

**Воспитатель:** Итак, представление начинается!

**II. Обыгрывается отрывок сказки в стихах.**

**Воспитатель:** На этом наша сказка подошла к концу. Мы просим наших актеров выйти для поклонов, а зрители поблагодарите артистов аплодисментами.

**Воспитатель:** Ребята, нас уже заждался наш ковер-самолет. Занимайте места. Взлетаем. *(Дети располагаются на ковре. Звучит музыка.)*

### **III. Подведение итогов (на ковре).**

В заключение отметим, что в результате работы, проделанной в ходе реализации *проекта «Волшебный мир театра сказок В.Г. Сутеева»*, у детей увеличился интерес к театрално-игровой деятельности, повысился уровень речевого развития, обогатился словарный запас, усовершенствовалась интонационная выразительность речи, продолжили развиваться познавательные процессы (внимание, воображение, мышление, память), умения правильно оценивать поступки, контролировать эмоциональное состояние.

### **Список литературы**

1. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк: книга для учителя / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.

2. Губанова, Н.Ф. Театрализованная деятельность дошкольников 2 – 5 лет: методические рекомендации, конспекты занятий, сценарии игр и спектаклей / Н.Ф. Губанова. – М.: ВАКО, 2011. – 256 с.

3. Доронова, Т.Н. Театрализованная деятельность как средство развития детей 4 – 6 лет / Т.Н. Доронова // Дошкольное образование – развивающее и развивающееся. – 2014. – № 4. – С. 6 – 9.

4. Маханева, М.Д. Занятия по театрализованной деятельности в детском саду / М.Д. Маханева. – М.: ТЦ Сфера, 2009. – 128 с.

5. Томчикова, С.Н. Подготовка студентов педвуза к развитию творческих способностей старших дошкольников в театрализованной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.Н. Томчикова. – Магнитогорск, 2002. – 23 с.

**УДК 373.2**

*У.П. Сибирцева,*

*педагог-психолог*

*(МКУДО «ДДЮТ», Россия, г. Ефремов)*

*[sibirtsevau@mail.ru](mailto:sibirtsevau@mail.ru)*

## **РЕЗУЛЬТАТЫ ПРИМЕНЕНИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ МЕТОДИКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННОГО ВЫБОРА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Аннотация:** в статье представлены результаты применения экспериментальной методики педагогического регулирования нравственного выбора детей старшего дошкольного возраста. Актуальность проведения данной работы обу-

словлена потребностями современного общества и требованиями, предъявляемыми к личности человека, которая должна осознавать и нести ответственность за сделанный нравственный выбор. В статье подчеркивается необходимость педагогического регулирования нравственного выбора детей старшего дошкольного возраста, а также дальнейшие перспективы изучения этой проблемы. Материал статьи включает описание возможностей методики педагогического регулирования нравственного выбора детей старшего дошкольного возраста, которая влияет на формирование у них начал нравственного сознания, развитие нравственных чувств и эмоций, формирование первоначального опыта нравственно-направленных действий, поступков, нравственного поведения, нравственного выбора детей старшего дошкольного возраста.

**Ключевые слова:** нравственный выбор, педагогическое регулирование нравственного выбора, методика педагогического регулирования нравственного выбора детей старшего дошкольного возраста, дети старшего дошкольного возраста.

*U. P. Sibirtseva,  
Educational psychologist  
(MKODO DDYUT, Russia, Efremov)  
sibirtsevau@mail.ru*

## **THE RESULTS OF APPLYING EXPERIMENTAL METHODS OF TEACHING REGULATION NRAVSTVENNOGO SELECTION OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE**

**Abstract:** the article presents the results of experimental methods of pedagogical regulation of moral choice of preschool children. The relevance of this work is due to the needs of modern society and the requirements imposed on the individual, who must be aware of and be responsible for the moral choices made. The article emphasizes the need for pedagogical regulation of moral choice of preschool children, as well as further prospects for the study of this problem. The material of the article includes a description of the possibilities of the methodology of pedagogical regulation of moral choice of preschool children, which affects the formation of their moral consciousness, the development of moral feelings and emotions, the formation of the initial experience of morally-directed actions, actions, moral behavior of moral choice of preschool children.

**Keywords:** moral choice, pedagogical regulation of moral choice, methods of pedagogical regulation of moral choice of preschool children, preschool children.

В условиях современного этапа развития нашего государства социальные отношения, демократизация и свобода общества исключительно важны, поэтому необходимо, чтобы сама личность стремилась быть нравственной, чтобы она выполняла нравственные нормы и правила не по принуждению, а в силу внутреннего стремления к добру, справедливости, благородству в межличностных отношениях. В этой ситуации особенно актуально нравственное воспитание

подрастающего поколения в условиях дошкольного образования, результатом которого должен стать правильный нравственный выбор, сделанный человеком самостоятельно, осознано и без принуждений. Об этом говорят в своих научных трудах многие ученые, а также они отмечают, что нравственный выбор доступен для детей старшего дошкольного возраста: Г.И. Морева, И.В. Сушкова, Н.А. Холина, С.Г. Якобсон В.В., Зайцев, В.Т. Ганжин и т.д. [1, 2, 3, 4, 5].

Старший дошкольный возраст – это период интенсивного формирования тех особенностей личности ребенка, которые определяют его поведение и отношение к окружающему миру, в том числе ценностей здорового образа жизни, развития их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка. Поэтому, очевидно, для формирования правильного нравственного выбора детей старшего дошкольного возраста необходимо комплексное применение воспитательных средств и приемов.

В ходе психолого-педагогического исследования нравственного выбора детей старшего дошкольного возраста, посещающих дошкольные образовательные учреждения, была разработана диагностика его особенностей. Таким образом, особенностями нравственного выбора детей старшего дошкольного возраста проявляются:

- в уровне характере этого выбора (наличие трех уровней, наиболее количественно выраженным из которых является средний);
- в доминировании у большей части обследуемых детей компромиссных и колеблющихся видов нравственного выбора;
- в наличии значительного количества отрицательных видов нравственного выбора;
- в превалировании мотивов установления хороших отношений со взрослыми и получения одобрения с их стороны;
- в достаточно четких и правильных оценках поведения других детей;
- в недостаточной осознанности нравственного выбора;
- в недостаточном овладении умением высказывать моральные суждениями и объяснять собственные поступки и поступки других.

Выделенные особенности этого выбора были положены в основу определения направлений его дифференцированного педагогического регулирования. Поэтому на формирующем этапе опытно-экспериментальной работы была разработана методика педагогического регулирования нравственного выбора для педагогов дошкольного образования и рекомендации для родителей воспитанников, и включало комплексные воздействия на нравственные чувства, нравственное осознание совершаемых поступков и на нравственно-ценное поведение, направленное на управление нравственным выбором до его совершения, в процессе его совершения и после его совершения и имело блоковое распределение:

- блок № 1 – управляющие воздействия, связанные с обогащением знаний о моральных нормах развития личностного отношения к их соблюдению или нарушению, развитие нравственных чувств;
- блок № 2 – регулирование мотивов нравственного выбора детей;

– блок № 3 – управляющие воздействия, направленные на осознание детьми соотношения между знаниями о нормах и правилах поведения и реальными поступками.

При разработке методики педагогического регулирования нравственного выбора детей старшего дошкольного возраста было определено главное средство и метод как основа этой методики. В качестве данной основы можно использовать ситуации морального выбора.

Для проверки эффективности проведенной работы, осуществлялся контрольный эксперимент. В процессе, которого было выявлено, что последовательная, системная реализация методики педагогического регулирования нравственного выбора детей старшего дошкольного возраста проявляется:

- в устойчивом желании ребенка совершать нравственные поступки;
- в проявлении эмоционально-значимой моральной мотивации действий, поступков, взаимодействий и взаимоотношений со взрослыми и сверстниками;
- в общей гуманной направленности и нравственной ценности поступков и поведения детей.

В таблице 1 представлен сравнительный анализ констатирующего и контрольного этапов итоговых результатов диагностики.

**Таблица 1**

Уровни	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Кол-во уч-ся	%	Кол-во уч-ся	%
Высокий	6	20	17	56
Средний	15	50	12	40
Низкий	9	30	1	4

Итоговый уровень сформированности нравственного выбора определялся на основе превалирования уровней эмоционального отношения к нравственным нормам, мотивированности и поведения в ситуации нравственного выбора. Таким образом, мы выяснили, что после проведенной работы с детьми, они стали более осознано и самостоятельно делать нравственный выбор в реальных ситуациях, мотивы проявлений моральных ценностей в ситуациях морального выбора стали в основном положительные. Дети стали лучше понимать потребности взрослых и сверстников, и что они смогут для них сделать.

Результаты проведенного исследования позволяют прогнозировать широкие возможности для разработки модели и технологий педагогического регулирования нравственного выбора дошкольников. Перспективным также представляется выявления особенностей нравственного выбора дошкольников разных возрастных категорий, изучение педагогических влияний на мотивацию нравственного выбора детей, обусловленности особенностей нравственного выбора дошкольников условиями семейного воспитания.

Также было установлено, что управлять процессом выбора достаточно сложно, так как он должен быть самостоятельным и протекает в умственном плане и часто внешне никак не выражен, то возможности управления процессом выбора невелики и педагогическое регулирование является обычно косвен-

ным, чтобы не лишить этот выбор самостоятельности. Поэтому педагогическое регулирование нравственного выбора детей заключается не только в его контроле и коррекции, но и, в конечном счете, в перспективном мотивировании совершения нравственных поступков. Воспринимая правильные нравственные образцы, усваивая нравственные ценности, пропуская их через свое сознание, переживая нравственные эмоции и чувства, ребенок приобретает нравственный опыт, который позволяет ему совершать нравственный выбор. Необходим определенный творческий подход в побуждении детей к самостоятельности, инициативе, активности и ответственности в процессе принятия нравственного решения. Особое внимание педагога в этой связи должно быть направлено на поддержку детской инициативы.

Таким образом, одним из условий эффективной работы по формированию нравственного выбора детей старшего дошкольного возраста является работа с педагогами дошкольного образования, которая должна быть направлена на обогащение педагогического опыта, чтобы они осознали, что нравственный выбор должен всегда отличаться свободой и самостоятельностью. Для этого с педагогами нужно организовывать беседы, в ходе которых раскрывать теоретические основы нравственного выбора старшего дошкольного возраста и даваться методические рекомендации по его педагогическому регулированию.

Экспериментальная проверка эффективности теоретически обоснованной методики педагогического регулирования нравственного выбора детей старшего дошкольного возраста показала, что ее применение в процессе образования и воспитания детей способствует активизации процесса формирования у них способности совершать правильный нравственный выбор. А также о необходимости дальнейшего его изучения и совершенствования методики с учетом работы с семьями воспитанников, так как родители должны быть образцом нравственного поведения для своего ребенка. Так как дети в первую очередь усваивают все, что происходит в семье, поведение родителей и их отношение к соблюдению нравственных норм.

Часто ребенок, находясь во власти сиюминутных желаний, совершает отрицательные поступки, не задумываясь о последствиях. Важно, чтобы такое поведение не осталось без внимания взрослого. Необходимо показать малышу, в чем он не прав, дать оценку его действиям, так как отрицательный нравственный выбор закрепляются очень быстро, а для его исправления нужно много времени и сил.

### Список литературы

1. Ганжин, В.Т. Моральная рефлексия и выбор / В.Т. Ганжин // Моральный выбор / В.Т. Ганжин. – М., 2016. – 190 с.
2. Зайцев, В.В. Стимулирование свободного морального выбора поступка как средство нравственного воспитания младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.В. Зайцев. – Волгоград, 1989. – 20 с.
3. Сушкова, И.В. Формирование начал нравственного сознания у детей 6-7-го года жизни: актуальные вопросы теории и практики: монография / И.В. Сушкова. – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2006. – 237 с.



4. Холина, Н.А. Развитие у дошкольников морального выбора в условиях воображаемого действия [Электронный ресурс] / Н.А. Холина. URL: <http://childpsy.ru/dissertations/id/19991.php>.

5. Якобсон, С.Г. Образ себя и моральное поведение дошкольников / С.Г. Якобсон, Г.И. Морева // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 34 – 41.

УДК 373

*О.Н. Шумкина,  
кандидат педагогических наук, доцент,  
доцент кафедры начального образования  
(МГОУ, Россия, г. Мытищи)  
shon\_04@mail.ru*

## **СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ СТИЛИСТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**Аннотация:** в статье определяется роль социально-коммуникативного подхода к формированию стилистических умений младших школьников; рассматриваются возможности использования приемов детской журналистики в обучении стилистике; анализируются жанровые умения.

**Ключевые слова:** социально-коммуникативный подход, стилистические умения, жанровые умения, детская журналистика, начальное образование.

*O.N. Shumkina,  
Candidate of Pedagogical Sciences,  
Associate Professor, Department of Primary Education  
(MGOU, Russia, Mytishchi)  
shon\_04@mail.ru*

## **SOCIAL AND COMMUNICATIVE APPROACH TO FORMING STYLISTIC ABILITIES OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN**

**Annotation:** the article defines the role of the socio-communicative approach to the formation of stylistic skills of younger students; the possibility of using the techniques of child journalism in teaching stylistics; genre skills are analyzed.

**Keywords:** social and communicative approach, stylistic skills, genre skills, children's journalism, primary education.

Понятие «подход к обучению» занимает в современных исследованиях самое частотное место, является базисной категорией методики и определяется как стратегия обучения и выбор метода обучения, реализующего такую стратегию, или как точка зрения на сущность предмета, которому надо обучать. Методика обучения русскому языку оперирует общедидактическими терминами,

хотя и придает им свое смысловое звучание, а также создает свою терминологию. Развитие содержания подходов к обучению идет за счет их объединения, укрупнения, что отражается в уточнении терминологического аппарата методики. Появление большого количества терминов-словосочетаний связано со все углубляющейся дифференциацией проблематики методики преподавания русского языка, ее развитием, когда все увеличивающиеся знания об изучаемом предмете требуют постоянного добавления новых атрибутов к уже известным терминам, а сложившиеся понятия уточняются и конкретизируются [1; 5].

Современными подходами обучению русскому языку являются системно-деятельностный, компетентностный, личностно-ориентированный, системно-функциональный, коммуникативный, текстоориентированный, аксиологический, лингвокультурологический и др. Разделы методики имеют свои подходы к обучению, отражающие специфику целей и содержание материала (структурно-семантический, структурно-синтаксический, функционально-семантический подход к изучению морфологии, когнитивно-коммуникативный подход к обучению орфографии и др.).

В обучении стилистике в начальной школе принят практико-ориентированный подход, согласно которому расширяются представления учащихся о языке, его богатстве и выразительности за счет освоения стилистических ресурсов русского языка и способствует совершенствованию речи учащихся. Стилистические умения проявляются в способности анализировать условия и выбирать те или иные языковые средства в зависимости от назначения и целей коммуникации. Применение на практике в разных речевых ситуациях полученных сведений, сознательное и уместное употребление языковых средств в зависимости от назначения и цели высказывания, свободное владение тем или иным стилем и жанром – таков путь развития у школьников стилистических умений. Коммуникативная направленность является ведущим принципом организации уроков стилистики.

Однако вызовы времени определяют появление новых подходов, в частности социально-коммуникативного подхода. Запросом общества является подготовка выпускников, способных свободно говорить и обсуждать вопросы, связанные с различными событиями класса, школы, общества, и насущными задачами является создание при обучении ситуаций, при которых у школьников была бы потребность и желание создавать свое речевое произведение и личная заинтересованность в речевой деятельности.

Социально-коммуникативный подход направлен на формирование у школьников умений реагировать на социально значимые факты, давать оценку и доказательно обосновывать свое мнение, строить аргументативные тексты с социальной аргументацией. В формировании стилистических (жанровых) умений – умений создавать текст того или иного жанра, использовать его в определенной коммуникативной ситуации ключевым фактором является знакомство со стилевыми признаками текста и обучение на этой основе восприятию текста (устного и письменного) и созданию своего речевого произведения по законам того или иного жанра.

В окружающем младших школьников текстовом пространстве представлены тексты всех стилей: научного (научно-учебного и научно-популярного), художественного, публицистического, официально-делового, разговорного. С точки зрения социально-коммуникативного направления, разрабатываемого научной школой профессора Н.Д. Десяевой, основное внимание уделяется изучению жанров публицистического стиля как наиболее востребованных в современной речевой практике, и рассматривается специфика детской журналистики.

Детская журналистика вводит ребенка в сферу социальной коммуникации, которая воплощается в газетах, журналах, теле- и радиопередачах, созданных для детей и с участием детей [2; 29]. Основной функцией детских средств массовой информации является социализация – включение ребенка в определенное сообщество, ценности которого становятся для ребенка значимыми, и формирование представлений об окружающем мире. «Введение ребенка в мир детской журналистики способствует формированию у обучающихся – на основе освоения комплекса начальных социально-коммуникативных компетенций, навыков в области создания и понимания текстов – устойчивой потребности в самореализации и социально-коммуникативном развитии, в филологическом творчестве посредством участия в социальной коммуникации» [2; 29].

Прежде всего отметим, что образовательный потенциал детских журналов достаточно богат, современные журналы могут использоваться не только для формирования читательской самостоятельности и читательского интереса младших школьников, но и формирования информационной грамотности, исследовательских умений. Многие журналы стимулируют развитие литературного творчества детей. Тексты СМИ вызывают отклик в душе ребенка, воздействуют на него и вызывают потребность в ответной речевой реакции, тем самым развивается умение ориентироваться в целях, задачах, средствах и условиях общения, выбирать адекватные языковые средства для успешного решения коммуникативных задач в области социальной практики. Организация на уроках русского языка и в кружковой внеурочной деятельности знакомства с публицистическими жанрами (заметка, зарисовка, репортаж, интервью и др.), организация занятий самодеятельной журналистикой дает возможность вовлечь детей в активное социальное взаимодействие.

Современные детские журналы могут использоваться на всех без исключения уроках начальной школы, на которых программными требованиями предусмотрено чтение и понимание текстов. Определяя работу с текстом, учитель определяет интеграцию предметов. Тексты журнала дают возможность работать в иной образовательной среде, использование новых средств обучения позволяет управлять самостоятельной познавательной деятельностью обучающихся. К примеру, в журнале «Мурзилка» основную часть составляют художественные тексты, но публикуются также искусствоведческие тексты, научно-популярные тексты о природе, предусмотрены различные формы обращений («Пишу письмо Мурзилке», отзывы и др.). Искусствоведческий текст рассматривается исследователями (А.Д. Дейкина, Л.А. Ходякова, Н.Д. Десяева, Л.В. Янбулатова и др.) как средство формирования у учащихся жанрово-стилистических умений, обеспечивающих информационно-оценочное пред-

ставление содержания произведения искусства в речевом произведении. Искусствоведческий текст служит способствует развитию речи и культуроведческой компетенции, в том числе через осознание базовых концептов. В начальной школе целесообразно рассматривать искусствоведческие тексты научно-популярной разновидности, в ходе интерпретации которых школьники учатся создавать высказывание о тексте: видеть в исходном тексте предмет речи, рассматривать языковые единицы исходного текста как средство выражения его смысла и как факты, позволяющие аргументировать собственное мнение о нем.

Публицистические тексты способствуют развитию образности, метафоричности речи, способности воспринимать и оценивать изобразительно-выразительный аспект речевого высказывания, чувствовать эмоционально-оценочные коннотации слов. Освоение поэтики заглавия, развитие умения прогнозировать содержание текста, осмысливать прямой и скрытый смысл заголовка, устанавливать его связь с содержанием и главной мыслью способствует освоению стилевых признаков текста и на этой основе формирования читательских умений школьников. Подобная работа исследовательского характера с журналистскими текстами может быть связана с подготовкой проектов «В творческой мастерской журналиста», «Об одном и том же, но по-разному» и др.

Особенностями публицистических текстов, адресованных детям, является использование игровых приемов и технологий. С.Н. Десяев, Н.Д. Десяева рассматривают игровые технологии как последовательность педагогических действий, направленную на освоение детьми в форме игры той или иной социально значимой деятельности и представляют варианты их применения для развития у школьников способностей к журналистскому творчеству. Авторы определяют, что социально-коммуникативная текстовая деятельность ребенка может быть смоделирована с помощью таких игровых приемов, как клоузтесты (восстановление текстов с пропущенными компонентами исходя не только из смысловой организации текста, но и из социально-коммуникативной практики детей); введение нового персонажа в сюжет любого знакомого ребенку произведения художественной литературы, интерпретации художественных сюжетов в событийную основу игровой журналистики (создания на основе известных сюжетов текстов с элементами журналистских жанров – репортажа, блиц-портрета, интервью и под.) [4].

Использование игровых приемов детской журналистики позволяет воссоздать и использовать в обучении речевые ситуации с учетом той разновидности, над которой предполагается работать (разговорная, художественная или деловая). В ходе такой работы формируется стилистическое умение различать художественные и «деловые тексты» (тексты научные, публицистические, официально-деловые), тексты разговорного характера и «книжные тексты».

В речеведении доказано, что создание на уроке речевых ситуаций, естественных или специально создаваемых, является методическим условием формирования коммуникативной компетентности учащихся. Понимание школьниками того, кому, зачем и при каких обстоятельствах адресуются их высказывания, какова их коммуникативная задача, обеспечивает понимание функции речи, что является первоначальным понятием для освоения понятия «стиль речи».

Содержанием речевой ситуации является речевое событие. Его основными компонентами являются адресант – речь – адресат, а ситуация общения определяется условиями общения, официальностью или неофициальностью общения [6]. Знакомство с жанрами детской журналистики, первоначальные представления о которых могут быть сформированы на основе сведений, что одни и те же факты могут быть сообщены в разных формах, обладает значительным потенциалом для осознания стилевых признаков различных высказываний. При этом школьники получают «социальный опыт коммуникативного взаимодействия и продуктивной деятельности» [2; 30].

Схема (модель) ситуации общения может быть обозначена моделью подбора фактов в журналистике (что-кто-кому-где-когда-почему-зачем-как). В процессе игры можно научить детей анализировать факты на основе наблюдений, из печатных источников информации (из книг или журналов) или интернета. Реальное, вымышленное или виртуальное событие могут дать информационный повод для моделирования ситуации.

Так, например, ситуация, связанная с необходимостью проинформировать друзей о посещении театра, определяет разговорную форму речи, непринужденность, устную форму, свободу в выборе языковых средств. Если задача ставится по-другому: выразить при этом свое отношение, настроение, поделиться с друзьями своими впечатлениями, рассказать учителю, написать об этом событии в социальной сети, написать отзыв на сайте театра, то эта планируемая задача решаться будет по-другому, ей будут подчинены характер наблюдений, отбор обсуждаемых сведений, сопоставление и выбор языковых средств.

Устное или письменное воплощение речевого намерения ученика зависит от учителя, он и создает это высказывание только потому, что получил задание учителя. Наличие фактического материала, создание речевой среды являются важными условиями, но немалую роль играет эмоциональный настрой, желание или потребность высказаться, есть ли у ребенка мотивация речи (*ради чего я говорю?*). Для ребенка является событием любое сочинение или устное высказывание, а если он передает свои мысли и чувства, рассказывает о событии, которое он пережил, то тогда в большой степени приобщается к процессу самопознания, освоению своего собственного Я, ощущению себя во времени. Событийный подход подтверждает поиски методистов организовать обучение так, чтобы стимулировать у школьников желание высказываться. Один из главных его признаков – значимость для школьников личного участия и присутствия в ситуации, потребность в социально-коммуникативной деятельности.

Образовательное событие, по мнению исследователей (Н.Д. Десяева, Ю.А. Серебренникова и др.), обязательно завершается «рассказом о себе» и о своем участии в событии во внутренней речи (акт рефлексии) и во внешней речи (акт социальной коммуникации). При организации образовательных событий, включающих младших школьников в деятельность с элементами исследования, проектную деятельность в области филологии, самодеятельную журналистику (изготовление рукописных, печатных изданий или ведение социальной сети), происходит активизация социально-коммуникативной деятельности.

Школьники представляют образовательное событие через реконструкцию собственного опыта, например описывая собственные действия в подготовке проекта, сценарную реконструкцию события (характеристик последовательности этапов того или иного явления образовательной реальности – например, описание прошедшего конкурса чтецов, праздника русского языка и под.) либо через моделирование образовательного события (написание сценария события) [5; 115]. Эти речевые ситуации существуют в речевой практике детей, вызывают к жизни и сопровождают естественную речевую монологическую деятельность.

Н.Д. Десяева, Л.В. Хаймович отмечают, что в настоящее время среди школьников «очевидно снижение мотивации к использованию жанров устной монологической речи, стремление создавать письменные научные тексты на основе копирайтинга и др.» [6; 27]. С этим трудно не согласиться. Принятая на современном этапе идея обучения русскому языку «для жизни», утверждение в качестве ведущих принципов сознательности и коммуникативности, обращение к понятию языковая личность влияют на содержание обучения и его основную составляющую – текст. Развитие электронных образовательных ресурсов средств предполагает необходимость специального обучения общению в интернет-сообществах, в том числе внимательному отношению к речи партнера по коммуникации в блогах, смс-переписке, что также определяет изменение в содержании обучения русскому языку и формировании стилистических умений.

Таким образом, реализация социально-коммуникативного подхода в обучении русскому языку в значительной мере влияет на общую культуру и социально-нравственные ориентиры младших школьников. Практическая совместная деятельность в форме занятий детской журналистикой позволяет формировать у детей чувство культурной общности, социально-коммуникативной компетентности, способствуют достижению личностных результатов (система ценностных отношений обучающихся к себе, другим участникам образовательного процесса, самому образовательному процессу и его результатам); предметных (усвоение обучающимися конкретного элемента социального опыта – знаний, умений и навыков, опыта решения проблем, опыта творческой деятельности); метапредметных (освоенные обучающимися способы деятельности, применимые как в образовательном процессе, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях).

### Список литературы

1. Баранов, М.Т. Методика преподавания русского языка и ее терминология / М.Т. Баранов – Русский язык в школе, 1980. – № 1. – С. 3–8.
2. Десяева, Н.Д. Детская журналистика как социализирующая среда / Н.Д. Десяева // Начальное филологическое образование и подготовка учителя в контексте проблемы социализации личности: материалы Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, студентов (1 марта 2018 года) / Сост. и отв. ред.: Т.И. Зиновьева. – М.: Изд-во «Экон-Информ», 2018. – 412 с.

3. Десяева, Н.Д. Кружок по журналистике в школе // Методика обучения русскому языку и литературному чтению: учебник и практикум для академического бакалавриата / под ред. Т.И. Зиновьевой. – М.: Издательство Юрайт, 2016. – 468 с.

4. Десяев, С.Н. Дидактическая направленность игровых приемов и технологий в детской журналистике / С.Н. Десяев, Н.Д. Десяева // Современные проблемы науки и образования, 2015. – № 2-2. – С. 336.

5. Десяева, Н.Д. Система образовательных событий по филологии в начальной школе / Н.Д. Десяева, Ю.А. Серебренникова // Известия института педагогики и психологии образования МГПУ, 2018. – № 2. – С.115–123.

6. Десяева, Н.Д. Типы образовательных событий по филологии как критерии отбора электронных ресурсов / Н.Д. Десяева, Л.В. Хаймович // Известия института педагогики и психологии образования МГПУ, 2018. – № 2. – С. 27–32.

7. Смелкова, З.С. Риторические основы журналистики. Работа над жанрами газеты: учебное пособие. / З.С. Смелкова, Л.В. Ассуирова, М.Р. Саввова, О.А. Сальникова. – М.: Флинта: Наука, 2003.

8. Шумкина, О.Н. Развитие устной речи младших школьников в контексте проблемы социализации / О.Н. Шумкина // Начальное филологическое образование и подготовка учителя в контексте проблемы социализации личности: материалы Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, студентов (1 марта 2018 года) / Сост. и отв. ред.: Т.И. Зиновьева. – М.: Изд-во «Экон-Информ», 2018.

**УДК 373.2**

*И.А. Комарова,  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры педагогики детства и семьи  
(МГУ имени А.А. Кулешова, Республика Беларусь, г. Могилев  
komarovamgu@mail.ru*

## **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ИГРОВОЙ КУЛЬТУРЫ ДЕТЕЙ В КОНТЕКСТЕ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ**

**Аннотация:** в статье раскрываются теоретико-методические аспекты развития игровой культуры детей дошкольного возраста в контексте современных нравственных ценностей. Особое внимание уделяется роли педагогического сопровождения и игровой позиции педагога в образовательном процессе дошкольного учреждения.

**Ключевые слова:** игровая культура, игровое пространство, нравственные ценности, образовательный процесс, дети дошкольного возраста, игровая позиция педагога, педагогическое сопровождение.

*I.A. Komarova*  
*PhD of pedagogical sciences*  
*Associate Professor, Department of Childhood and Family*  
*(Mogilev State A.Kuleshov University, Mogilev)*  
*komarovamgu@mail.ru*

## **THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE DEVELOPMENT OF GAME CULTURE OF CHILDREN IN THE CONTEXT OF MORAL VALUES**

**Abstract:** The article reveals the theoretical and methodological aspects of the development of the game culture of preschool children in the context of modern moral values. Particular attention is paid to the role of pedagogical support and the playing position of a teacher in the educational process of a preschool institution.

**Key words:** game culture, game space, moral values, educational process, preschool children, teacher's playing position, pedagogical support.

В современных социокультурных условиях усиливается значение культурологической составляющей образовательной деятельности и, соответственно, возрастает внимание ученых из разных областей научного знания к изучению феномена игровой культуры, определению путей ее развития и формирования у ребёнка дошкольного возраста. Игровая культура дошкольника тесно связана с социализацией, межличностным взаимодействием и требует особого тщательного и разностороннего изучения в следующих направлениях: гуманизации образовательного процесса как приоритета в обеспечении доступности качественного образования на основе педагогического сопровождения и поддержки ребёнка-дошкольника; эффективного функционирования и развития педагогического процесса в учреждениях дошкольного образования разного уровня на основе лично-ориентированного подхода; совершенствования организационной структуры педагогического процесса с использованием современных игровых технологий; обеспечения качественной профессиональной подготовки будущих специалистов дошкольного образования на игротехнической основе с целью развития их направленности на игру и формирования игровой позиции как носителей ценностей культуры.

Следует отметить, что провозглашённые наукой позитивные тенденции гуманизации образовательных процессов не реализуются в полной мере в практической работе, что объясняется проявлением некоторых инерционных факторов. Так, в информационном пространстве активно пропагандируются деструктивные модели поведения, наносящие вред нравственному развитию ребёнка. Негативные явления в детской среде (агрессивные модели поведения, жестокое и безнравственное обращение с детьми в семье) находят отражение в играх дошкольников, что свидетельствует о деформации психического развития ребёнка и снижении влияния воспитательной деятельности в учреждении дошкольного образования и семье.



На основе тщательного анализа диссертационных исследований и наблюдений практики работы с детьми белорусскими учёными (Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько и др.) выделены причины снижения уровня игровой субкультуры и уровня развития игровой деятельности дошкольников: изменение социокультурных условий жизни детей, разрыв между поколениями детей и родителей, высокая степень занятости последних; ценностное отношение родителей к обучающим играм, недопонимание полноценного проживания детства в самостоятельной игре; появление профессий, «закрытых» для ребёнка (программист, дизайнер, стилист и др.); утрата представленности идеального образа взрослого, отсутствие содержательного материала для позитивной игровой деятельности; отсутствие дворового общения, активное внедрение современных информационных технологий и компьютеризированных игр и игрушек, чрезмерная увлечённость которыми признается опасной для здоровья и психического развития; ограниченные возможности проникновения дошкольников во внутренний, чувственный мир взрослого; сложность социального мира для освоения [4].

Кроме того, изменения в век информатизации некоторых сфер жизнедеятельности человека значительно повлияли на игровую культуру как общества в целом, так и ребёнка, в частности. Изменились материальные носители этой культуры – игрушки: размыты требования к их разработке и производству с позиции эстетических и нравственных критериев; многие игрушки сложно назвать первым произведением искусства для ребёнка; в свободных играх отражение детьми окружающей действительности пронизано идеями современной мультипликации. Т.В. Бажанова отмечает, что материалом современных сюжетно-ролевых игр дошкольников становятся естественные чувства и эмоции, с которыми ребёнок пытается справиться: это желание обладать игрушками и переживание, связанное с необходимостью отказаться от них; чувство расставания с родным и близким человеком; обида, желание быть любимым и нужным; чувство своей разрушительной силы, всемогущества; попытка осознать, что значит умереть, быть мёртвым; чувство страха; переживание неуспеха; чувство власти над другим человеком; чувство, вызванное необходимостью выполнять режим; переживание своей незащищённости перед внешним миром [4]. Дошкольники, сталкиваясь с негативными явлениями социума и комплексом его острейших проблем, не могут без системной поддержки противостоять деструктивным воздействиям. Следовательно, проблема педагогического сопровождения становления и развития игровой культуры ребёнка-дошкольника с позиции привития нравственных ценностей и нравственного воспитания в целом приобретает особую актуальность в связи с современной социокультурной ситуацией, которая характеризуется многими исследователями как ситуация духовно-нравственного кризиса, причины которого разнообразны и расплывчаты.

В современных условиях игра как феномен человеческой культуры, в которой отражаются многие эталоны ценностей, приобретает статус гуманистического средства формирования культуры взаимоотношений и нравственности. Смысл конструктивных изменений личности ребёнка постигается через осознание ценности полученного в игре социального опыта, умений и навыков, при-

обретаемых качеств. Концептуальными основаниями широкого использования игры в образовательном процессе учреждений дошкольного образования выступают следующие положения: игра как форма нравственности и сфера свободного общения, связанная с дружбой, способствует оптимальной реализации индивидуальности (Ф. Шлейермахер); игра является средством усвоения социальных установок (Л.С. Выготский); игра способствует реализации свободы личности в воображении (А.Н. Леонтьев); игра является формой психогенного поведения, способствует удовлетворению личности в самоопределении, самоутверждении, самореализации (Д.Н. Узнадзе); игра является ведущим видом деятельности детей дошкольного возраста (Д.Б. Эльконин). В данной связи проблема игровой культуры современного детства выдвигаются в ранг приоритетной в дошкольной педагогике.

В научной литературе моральные нормы определяются как объективные ценности, а нравственность означает сознательное принятие и соблюдение личностью моральных ценностей и их совершенствование на основе собственного поведения. Осознанное выполнение моральных норм, как правило, наблюдается лишь в условиях свободных отношений межличностного общения детей. Проблема свободы и становления самостоятельности ребёнка в развивающейся пространственно-предметной среде при умелом руководстве педагога прослеживалась в трудах Л.Н. Толстого, М. Монтессори, Л. Колберга и др. Проведенный анализ состояния основных категорий и норм морали в нравственном воспитании дошкольников показывает, что внесение в него принципа свободы и осознанного выбора нравственного поведения требует обращения к игровым средствам.

Педагог учреждения дошкольного образования должен осознавать развивающее значение игры как ведущего вида деятельности ребёнка, и, соответственно, уметь занимать игровую позицию и развивать личностную направленность на игру. В период детства игра определена как наиболее подходящая форма организации жизни ребёнка (Л.С. Выготский, Г.П. Щедровицкий), она оказывает влияние на сознание дошкольников, наполняет их жизнедеятельность и обеспечивает единство социализации и индивидуализации. Поэтому, на наш взгляд, педагогу необходимо понимать зависимость образовательной деятельности от организации игрового культурного пространства в образовательном процессе дошкольного учреждения; относиться к ребёнку как субъекту жизни, способному к культурному саморазвитию. В данной связи востребованы педагогические умения комбинированно использовать знания о феномене игры; оперативно находить игровые варианты решения проблем и жизненных ситуаций; динамично использовать приёмы игрового общения и игровой техники; широко использовать модификации уже известных идей; создавать новые способы взаимодействия в образовательной деятельности [2].

Современный философский аспект игровых явлений рассмотрен в трудах Т.А. Апинян, Р.Р. Ильясова, Л.Т. Ретюнских, В.М. Розина, В.И. Устиненко, Г.П. Щедровицкого и др. В философском понимании игра характеризуется как один из важных видов социальной деятельности, которой присущи отношения взаимозависимости, коммуникативные связи, продуктивность и результатив-

ность; элемент человеческой культуры, творящий самого человека и являющийся неотъемлемым атрибутом его жизни. Так, Т.А. Апинян рассматривает категорию игры как феномен человеческого сознания и как вид непродуктивной деятельности [1]. Р.Р. Ильясов отмечает равнозначную опасность тенденций обесценивания игровой культуры и игрового позитивизма. В игре, по его мнению, выражено стремление к балансу человеческих сил и возможностей, поиску меры и нормы. Человек в игре, по мнению автора, выступает как существо творческое, реализующее потенциал своего развития, и самодостаточное, что позволяет преодолевать хаотичное начало личности [3]. Важной для нашего исследования является позиция Л.Т. Ретюнских, согласно которой игровые явления представлены как феномен бытия и сложная целостность коммуникации, сознания и действий [5]. При рассмотрении игры, как культурного феномена, нами учитывались положения методологического анализа проблем игры в педагогике и алгоритм её изучения, представленные Г.П. Щедровицким [8]. Значимым является и определение игры, данное В.И. Устиненко, где игра характеризуется как произвольная деятельность, отражающая отношение человека к миру, к людям, к самому себе в условной форме [6].

Для целостного представления об игре как универсальной специфической форме, существующей в культуре, нами выделены те инвариантные признаки, которые позволяют отличать её от других феноменов человеческой жизни. Игра – это свободное, добровольное занятие, которое освобождает от жёсткой социальной и природной детерминированности (Р.Р. Ильясов, Й. Хейзинга, С.А. Шмаков и др.); она условна и символична, с одной стороны, и реальна как вид деятельности; с другой стороны – в этой реальности проявляется фантазия и действует принцип «как будто» (А.М. Жигун, А.И. Лазарев, Д.Б. Эльконин и др.); игра интерактивна, по воле человека наделяется некоторой субъектностью, втягивает в совместную деятельность (С.С. Кашлев, А.П. Панфилова, Л.П. Павлова и др.); имеет свои пространственно-временные ограничения (А.И. Лазарев, А.И. Мазаев и др.); структурирующим компонентом и условием сохранения игры являются правила, регламентирующие игровое поведение, условность игровых отношений, эмоциональность (Н.П. Аникеева, О.С. Газман и др.); игра двойственна, так как наряду со структурной упорядоченностью она характеризуется неопределённостью и непредсказуемостью (Ю.М. Лотман, А.И. Мазаев); игра самодостаточна и внеутилитарна (М.Я. Басов, Е.И. Добринская, В.И. Устиненко и др.); самоценна как культурная форма, развивается по своим правилам и нормам (Й. Хейзинга), но находится в стадии становления и совершенствования.

С психологической точки зрения традиции игровой культуры исследовала А.В. Чёрная, представляя их как условия для развития внутреннего психического пространства личности [7]. Таким образом, в структурном плане, игровая культура – это синтез взаимообусловленных компонентов (знаний об игре; опыта игрового взаимодействия; ценностей игры; соотношения традиционного и инновационного видов деятельности), предполагающий их обогащение и саморазвитие.

В психолого-педагогических исследованиях игра рассматривается как условие развития и формирования личности; как средство обучения, воспитания, социализации и просвещения человека. Качественную характеристику игры как в теории, так и в практике составляют традиционные и инновационные функции (воспитательная, развивающая, коммуникативная, гедонистическая, психотерапевтическая и др.), позволяющие подчеркнуть её педагогическую сущность, основанную на гуманистическом потенциале культуры (А.А. Вербицкий, О.С. Газман, В.В. Давыдов, Л.В. Луцевич, А.А. Тюкова, М.Г. Яновская и др.). Полифункциональный характер актуализирует значимость игрового феномена, что позволяет воспринимать игровое обучение как освоение новых форм реальной жизнедеятельности.

В исследованиях дошкольного образования (Н.Я. Михайленко, Е.В. Зворыгина, С.Л. Новосёлова, Е.А. Панько, Д.Б. Эльконин и мн. др.) особое внимание уделяется роли педагога в организации игр и методике работы по руководству детскими играми. Отечественные исследователи (А.В. Запорожец, А.М. Леонтьев, Н.А. Короткова, Н.Я. Михайленко, Д.Б. Эльконин и др.) отмечают, что игровая культура усваивается детьми, с одной стороны, стихийно, на основе традиций; с другой – под воздействием взрослых с целью её развития. Соответственно, будущий педагог, как носитель и транслятор ценностей общества, должен обладать и соответствующим уровнем высокой игровой культуры. Однако в практике работы наблюдаются такие явления, как навязывание взрослыми детям своих волевых решений, авторитарное изменение направленности игры, отсутствие отношений партнёрства в совместной игровой деятельности, стереотипное представление об игре как регламентированном процессе, практики стимулирования детской игры; отсутствие представлений о возможностях развития игры, её планирования, установления связей с другими видами деятельности. Данные тенденции отмечены и в ряде научных исследований (Е.В. Груздова, Р.М. Миронова, Л.В. Луцевич, Е.В. Коробова и др.).

Анализ социально-философских и педагогических публикаций по проблеме игровой культуры (В.А. Аликин, К.Ю. Баннов, Ю.С. Башкирцева, Т.С. Бибарцева, О.С. Газман, Е.В. Груздова, Н.П. Дмитриева, Н.А. Мазрова, Я.Ю. Манусова, В.М. Розин и др.) позволил нам выделить следующие компоненты данного феномена: знаниевый – это осведомлённость об игре (углубление знаний, касающихся феномена игровой культуры); деятельностный – опыт игровой деятельности (развитие способов игровой деятельности, формирование игровых умений, освоение игровых техник и повышение уровня оперирования ими); эмоциональный – опыт эмоционально-ценностного отношения в игровом взаимодействии; личностный – личностные качества, способности, ценностные ориентации, духовные качества, достигнутый уровень развития личностной культуры.

Теоретическое изучение разнообразных аспектов игровой культуры современного детства позволило признать необходимость разработки педагогического сопровождения процесса развития игровой культуры ребёнка-дошкольника.

Педагогическое сопровождение рассматривается как системный инструментарий, обуславливающий качество и эффективность развития детей; варьирование средств и методов с целью достижения целевых ориентиров, в частности, познавательных интересов, способов решения проблемных ситуаций, а также любознательности, целеустремлённости, самостоятельности и других личностных качеств; мониторинг, проектирование индивидуальной траектории развития ребёнка (Е.А. Рыбакова); системный инструментарий педагогической деятельности (И.Э. Куликовская); процесс взаимодействия педагогов с группой детей для оказания помощи в реализации их потенциала (А.Л. Уманский); процесс создания оптимальных условий развития и проявления способностей и нейтрализации (либо коррекции) факторов, негативно влияющих на их реализацию (В.А. Лазарев); пролонгированную педагогическую поддержку (П.А. Эльканова); один из механизмов длящегося, двустороннего, солидаристического педагогического взаимодействия (М.В. Шакурова); умение педагога быть рядом, следовать за ребёнком, сопутствуя в его индивидуальном образовательном маршруте, индивидуальном продвижении в учении (Н.Б. Крылова, Е.А. Александрова) и др.

Параметры, характеризующие педагогическое сопровождение, дают возможность его применения к ребёнку в развитии детской игровой культуры. Нами определены условия педагогического сопровождения развития игровой культуры дошкольников с целью ориентации на нравственные ценности: актуализация развития игровой культуры ребёнка в образовательном процессе учреждения дошкольного образования и семейном воспитании; наполнение игрового пространства современными игровыми средами, прошедшими психолого-педагогическую экспертизу; использование игровых технологий в работе с детьми; варьирование средств и методов для достижения целевых ориентиров; повышение профессиональной компетентности педагогов в сфере современной игровой культуры. Сформированность у будущих педагогов научных представлений о современных подходах и концепциях игры, системное видение процесса воспитания игровой культуры, теоретическая и методическая готовность к деятельности по совершенствованию и обновлению игровой деятельности в дошкольном образовательном учреждении являются, на наш взгляд, показателями результативности профессиональной подготовки к работе с детьми дошкольного возраста.

### **Список литературы**

1. Апинян, Т.А. Игра в пространстве серьёзного: Игра, миф, ритуал, сон, искусство и другие / Т.А. Апинян. – СПб : изд-во СПбГУ, 2003. – 400 с.
2. Здорикова, Н.Г. Организация обучения будущих педагогов дошкольного образования на игротехнической основе / Н.Г. Здорикова // «Веснік ВДУ імя П.М. Машэрава». – 2014. – № 4. – С. 97 – 102.
3. Ильясов, Р.Р. Игра как предмет философского познания: онтологический и гносеологический аспекты: дис. ... д-ра филос. наук / Р.Р. Ильясов. – Уфа, 2006. – 326 л.

4. Игра в жизни дошкольника: пособие для педагогов учреждений дошкольного образования / Е.А. Панько и др.; под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. – Мозырь: Белый Ветер, 2014. – 184 с.
5. Ретюнских, Л.Т. Философия игры / Л.Т. Ретюнских. – М.: Вузовская книга, 2002. – 256 с.
6. Устиненко, В.И. Место и роль игрового феномена в культуре / В.И. Устиненко // Философские науки. – 1980. – № 2. – С. 69 – 77.
7. Черная, А.В. Феноменология традиций игровой культуры: опыт историко-генетического исследования / А.В. Черная // Развитие личности. – 2011. – № 2. – С. 82 – 105.
8. Щедровицкий, Г.П. Методологические замечания к педагогическому исследованию игры / Г.П. Щедровицкий. – Избр. труды. – М.: Школа культурной политики, 1995. – С. 687 – 716.

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

<i>Крикунов А.Е.</i>	Дихотомия «ребенок – взрослый» как основание современной педагогической парадигмы.....	3
<i>Сушкова И.В.</i>	Нравственный выбор дошкольников: особенности и регулирование.....	8
<i>Бурлакова И.А., Лебедева Т.А.</i>	Символ как средство развития ценностных представлений у дошкольников.....	18

### РАЗДЕЛ 1. ПСИХОЛОГИЯ ДЕТСТВА:

#### ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

<i>Пронина А.Н.</i>	Влияние этнической идентичности на статусное положение младших школьников в полинациональном классе.....	25
<i>Медведева Н.И.</i>	Развитие личностной рефлексии младшего школьника как фактор успешности в учебной деятельности.....	30
<i>Масалова В.С.</i>	К вопросу о гендерных особенностях просоциального поведения дошкольников.....	35
<i>Колесниченко Ю.Ю.</i>	Формирование эмоциональной отзывчивости у детей как метод профилактики буллинга в ДОО..	40
<i>Будякова Т.П.</i>	Проявление конкретного мышления в умозаключениях старшего дошкольника.....	49
<i>Кудрявцева Е.А.</i>	Специфика социализации дошкольников в условиях преодоления конфликтов.....	54
<i>Комлик Л.Ю.</i>	Особенности творческого воображения у детей младшего школьного возраста.....	59
<i>Штирой С.В.</i>	Детско-родительские отношения как предмет психолого-педагогических исследований.....	63
<i>Гасанова О.М.</i>	Особенности социального интеллекта и межличностных отношений у старших дошкольников с низкой самооценкой.....	69
<i>Камнева А.В.</i>	Психологический анализ развития памяти одаренного ребенка.....	74
<i>Давидович В.Н.</i>	Развитие эмоций у детей дошкольного и младшего школьного возраста.....	80
<i>Лобурец Н.Е.</i>	Работа с психоэмоциональной травмой обучающихся, как профилактика проблем в обучении.....	85
<i>Головки М.И., Поликутина Н.А.</i>	Психолого-педагогическое сопровождение детей старшего дошкольного возраста с ОНР.....	89
<i>Жилкибаева Л.В.</i>	Психологические проблемы аутсайдера младшего школьного возраста.....	96

## РАЗДЕЛ 2. СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОФИЗИОЛОГИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ВОЗРАСТА

<i>Меренкова В.С., Ельникова О.Е. Дуванова С.П.</i>	Сравнительный анализ сенсомоторной реакции у младших школьников и подростков.....	101
	Использование нейропсихологических подходов в коррекции расстройств развития школьных навыков у учащихся начальных классов.....	106
<i>Деханова И.М.</i>	Специфика эгозащитных механизмов мальчиков.....	111
<i>Каменская В.Г., Томанов Л.В.</i>	Психофизиологические особенности развития детей 6-8 лет в информационно-цифровом обществе.....	115
<i>Широкова И.В.</i>	Специфика тормозного контроля у детей младшего школьного возраста .....	121
<i>Буркова С.А.</i>	Тормозный контроль как основа самоконтроля у старших дошкольников.....	129

## РАЗДЕЛ 3. ЗАЩИТА ДЕТСТВА: СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

<i>Плетенева И.Ф.</i>	Принцип системности в организации процесса защиты детства.....	137
<i>Зайцева И.А.</i>	Формы и технологии социальной работы с детьми, оставшимися без попечения родителей (на примере Липецкой области).....	143
<i>Киянченко Е.А.</i>	Формирование социальной компетентности у детей старшего дошкольного возраста.....	150
<i>Звезда Л.М.</i>	Модели дистанционного on-line консультирования родителей (законных представителей): проблемы и перспективы развития.....	155
<i>Миронова Э.Л.</i>	Педагогические аспекты влияния семейного воспитания на формирование личности младшего школьника.....	161
<i>Плотникова Е.Е.</i>	Особенности взаимодействия общественного и семейного воспитания в России.....	166
<i>Командин Е.Н.</i>	Модель психолого-педагогического сопровождения ребенка-мигранта в рамках взаимодействия семьи и дошкольной образовательной организации.....	171
<i>Волынчикова Т.В.</i>	Социализация ребенка в условиях семьи и ДОУ....	177

## РАЗДЕЛ 4. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ, МЕТОДИЧЕСКИЕ И ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

<i>Емельянова И.Д.</i>	Подготовка кадров для системы дошкольной логопедической помощи в ЕГУ им. И.А. Бунина: прошлое, настоящее, будущее.....	183
<i>Рощеня А.Л.</i>	Подготовка будущих педагогов к эффективному использованию компьютерных средств обучения при формировании элементарных математических представлений у дошкольников.....	190



<i>Лазарева М.В.</i>	Педагогические условия формирования исследовательских умений у магистрантов профиля «Теория, технология и менеджмент дошкольного образования».....	197
<i>Лаврова Л.Н.</i>	Преимственность дошкольного и начального общего образования как одно из условий обеспечения качества дошкольного образования.....	204
<i>Маркова С.В.</i>	Развитие рефлексивной компетентности педагогов ДОО как условие конкурентоспособности.....	212
<i>Карпачева И.А.</i>	Принципы проектирования образовательных программ подготовки кадров для работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста в бакалавриате.....	217
<i>Сальникова Ю.Н.</i>	Пути развития профессиональной компетентности педагога при обеспечении принципа преемственности профессионального стандарта и ФГОСВО по направлению «Педагогическое образование» (уровень бакалавриат).....	223
<i>Рукавишников Е.Е.</i>	Профессиональное развитие педагога ДОО в системе непрерывного образования.....	229
<i>Никифорова О.В.</i>	Технологии проектного обучения менеджменту в ДОО .....	235

## **РАЗДЕЛ 5. СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ И СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СТРУКТУРЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

<i>Чуйкова Ж.В.</i>	Вклад И.А. Сикорского в методику развития речи и обучение дошкольников родному языку.....	239
<i>Ушакова О.С.</i>	Развитие речи ребенка раннего возраста: эмоциональный аспект.....	246
<i>Савушкина Е.В.</i>	Развитие словесного творчества детей.....	251
<i>Зайцева Н.В.</i>	Воспитание основ гуманизма у детей через природоведческие книги (на примере творчества М.М. Пришвина).....	256
<i>Закоморная О.П.</i>	Особенности тематической наполняемости новых слов, сконструированных современными дошкольниками в процессе речевого творчества в условиях дошкольных образовательных организаций.....	260
<i>Кудрявцева О.М.</i>	Развитие иноязычной социокультурной компетенции у детей дошкольного и младшего школьного возраста .....	267
<i>Чукардина Е.Н.</i>	Формирование нравственно-патриотических чувств через ознакомление с творчеством Т.Н. Хренникова..	273
<i>Бородина О.А.</i>	Использование театрализованной деятельности в развитии речи детей 4-5 лет.....	278

<i>Сибирцева У.П.</i>	Результаты применения экспериментальной методики педагогического регулирования нравственного выбора детей старшего дошкольного возраста.....	284
<i>Шумкина О.Н.</i>	Социально-коммуникативный подход к формированию стилистических умений младших школьников...	289
<i>Комарова И.А.</i>	Теоретико-методические аспекты развития игровой культуры детей в контексте нравственных ценностей.....	295

Научное издание

**ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ  
ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО  
ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА:  
ДИАЛОГ НАУК О ДЕТСТВЕ**

**СБОРНИК НАУЧНЫХ СТАТЕЙ  
ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ВСЕРОССИЙСКОЙ НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ  
С МЕЖДУНАРОДНЫМ УЧАСТИЕМ, ПОСВЯЩЁННОЙ  
100-ЛЕТИЮ ЕЛЕЦКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМ. И.А.БУНИНА  
И 40-ЛЕТИЮ КАФЕДРЫ ДОШКОЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Часть I.**

*Техническое исполнение – В. М. Гришин  
Технический редактор – Н.П. Безногих  
Книга печатается в авторской редакции*

Формат 60 x 84 1/16. Гарнитура Times. Печать трафаретная.  
Печ.л. 19,2 Уч.-изд.л. 18,4  
Тираж 500 экз. (1-й завод 1-170 экз.). Заказ 88

Отпечатано с готового оригинал-макета на участке оперативной полиграфии  
ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»  
399770, г. Елец, ул. Коммунаров, 28,1