

Министерство науки и высшего образования
Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный
педагогический университет им. К. Д. Ушинского»

**ДОШКОЛЬНОЕ И НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
МНОГООБРАЗИЕ ПОДХОДОВ**

Материалы конференции «Чтения Ушинского»
5–6 марта 2019 г.

Часть 2

Ярославль
2019

УДК 373.2; 373.1
ББК 74.10 я 434 +74.20 я 434
Д 71

Печатается по решению
редакционно-издательского со-
вета ЯГПУ им. К. Д. Ушинского

Д 71 **Дошкольное и начальное образование: многообразие подходов:** материалы научно-практической конференции «Чтения Ушинского» / под науч. ред. Н. Н. Иванова. – Ч. 2. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2019. – 209 с.

ISBN 978–5–00089–388–3
978–5–00089–390–6 (Часть 2)

В издание включены материалы международной научной конференции «Чтения К. Д. Ушинского», посвященной теоретическим, научно-методическим и прикладным вопросам высшего профессионального, общего, начального и дошкольного образования.

Издание адресовано теоретикам и практикам в области педагогики, психологии, управления образованием, студентам педагогических и психологических специальностей, а также широкому кругу читателей.

Редколлегия:

В. Н. Белкина, доктор педагогических наук, профессор
Е. В. Карпова, доктор психологических наук, профессор
С. Г. Макеева, доктор педагогических наук, профессор
И. В. Налимова, кандидат педагогических наук, доцент
Н. Н. Иванов, доктор филологических наук, профессор
(отв. редактор)

УДК 37
ББК 74.5

ISBN 978–5–00089–388–3
978–5–00089–390–6 (Часть 2)

© ФГБОУ ВО «Ярославский
государственный педагогический
университет им. К. Д. Ушинско-
го», 2019
© Авторы материалов, 2019

Содержание

КАФЕДРА ДОШКОЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

СЕКЦИЯ 1. ПЕДАГОГ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА

Белкина В. Н. Содержание и формы повышения квалификации педагогов в условиях детского сада: из опыта работы профильных дошкольных образовательных организаций _____ 7

Елкина Н. В. Формирование коммуникативной компетенции у студентов в педагогическом вузе _____ 13

Шкатова Т. Г. Технологии формирования профессионального педагогического интеллекта у студентов в учебном процессе вуза _____ 21

Тарабарина Т. И. Организация методической работы по повышению профессиональной компетентности педагогов дошкольной образовательной организации _____ 29

Сивкова Д. Э., Виноградова М. А. Особенности проявления барьеров профессионально-педагогического общения у педагогов дошкольного образования _____ 33

Малькова И. Н. Возможности психологического тренинга в работе с педагогами в рамках сопровождения взаимодействия детской образовательной организации с семьей _____ 42

Ефимова Е. Н. Технология организации эколого-педагогической недели как формы самостоятельной деятельности студентов в учебно-воспитательном процессе _____ 45

Михайлова М. А. Подготовка студентов к использованию музыкально-творческих заданий в работе с детьми дошкольного возраста _____ 49

Моисеева Ю. А. Профессиональная компетентность педагогов дошкольного образования в сфере общения с родителями воспитанников _____ 55

Редька А. А. Организация работы со студентами по развитию основ профессионального самосознания _____ 59

Смирнова К. В. Личностные особенности как фактор профессиональной компетентности педагога в области взаимодействия с семьей _____ 64

СЕКЦИЯ 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ РЕБЁНКА

Коточигова Е. В., Лепешкова М. П. Социальные компетенции: значимость для дошкольного образования сегодня и завтра _____ 69

Захарова Т. Н. Взаимодействие «педагог-ребенок» в игровом пространстве детского сада _____ 73

Маслова Е. Ю., Тарабарина Т. И. Формирование культуры взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста _____ 78

Старкова Е. Ю., Белкина В. Н. Расширение экологических представлений у детей младшего школьного возраста на занятиях по английскому языку _____ 82

Жбанникова О. А. Из опыта организации познавательной-исследовательской деятельности детей старшего дошкольного возраста _____ 87

Сафарова Е. В. Особенности создания замысла в совместной изобразительной деятельности детей _____ 92

Криулева М. Г. Формы работы с детьми по формированию коммуникативной готовности к школьному обучению _____ 95

Шакирова Е. В. Один из подходов к диагностике творческой активности ребенка в условиях вариативности предметно-пространственной среды группы детского сада _____ 99

Тюрина С. Н. Приобщение детей дошкольного возраста к русской народной культуре и традициям _____ 106

Кондратенко А. М. Практика использования картинок для изучения детской речи _____ 110

Смирнов Е. А. Интегральная оценка физического развития и двигательной подготовленности детей дошкольного возраста ____ 116

Соколова В. К. Формирование словаря младших дошкольников в продуктивных видах деятельности _____ 121

Шоматова Е. В. Пальчиковые игры как средство формирования словаря у детей младшего дошкольного возраста _____ 124

Охупкина Н. А., Белкина В. Н. Основные факторы развития образа Я у дошкольников _____ 130

Шкатова Т. Г., Папоян М. М. Психологические особенности конфликтов у мальчиков и девочек дошкольного возраста в общении со сверстниками _____ 135

СЕКЦИЯ ТЕОРИИ И МЕТОДИКИ МУЗЫКАЛЬНО-ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

Бочкарева О. В. Мобильность как профессиональное качество учителя музыки _____ 140

Волегова Ю. Б. Модель развития и охраны певческого голосового аппарата младших школьников средствами здоровьесберегающих технологий _____ 145

Фалетрова О. М. Проблема взаимодействия музыки и движения: историко-теоретический аспект _____ 151

Алексеева Е. А., Теплова Н. В. Формы самостоятельного музыкального творчества в подготовке студентов педагогического вуза _____ 158

Теплова Н. В. Организация самостоятельной работы студентов-музыкантов в процессе изучения дисциплины «Хоровое сольфеджио» _____ 161

Новикова Л. П. О церковном пении _____ 164

Плигина С. А., Новикова Л. П. Развитие музыкального слуха у детей 5-6 летнего возраста с задержкой психического развития в процессе игры на детских музыкальных инструментах _____ 168

Гайсин Г. А., Козырева Е. В. Проблема начального этапа обучения игре на музыкальном инструменте _____ 171

Гайсин Г. А., Козырева Е. В. Проблема освоения гармонических закономерностей в курсе Основы музыкально-теоретических знаний _____ 177

СЕКЦИЯ КАФЕДРЫ ТЕОЛОГИИ

Лихоманов Н. И. К определению святости как духовно-нравственного понятия _____ 185

Добродеев В. В. История перевода Библии на славянский язык __ 187

Зорин А. С. Полемика с представителями организации «Общество Сторожевой башни»: разговор об имени «Иегова» _____ 191

Лях Е. Е. Священные тексты езидизма _____ 195

Чистюхин Д. И. Монашество в Ярославском крае в эпоху гонений на Русскую Православную Церковь в XX в. _____ 198

Юсупов В. Т. Богословие и философия в свете христианских традиций Востока и Запада _____ 202

Сведения об авторах _____ 207

СЕКЦИЯ 1. ПЕДАГОГ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА

УДК 378

В. Н. Белкина

*Содержание и формы повышения квалификации педагогов в
условиях детского сада: из опыта работы профильных
дошкольных образовательных организаций*

Статья посвящена одному из направлений непрерывного профессионального образования педагогов дошкольного профиля. Наиболее трудным в профессиональной деятельности воспитателя детского сада является период начала педагогической деятельности. Поэтому вхождение в профессию требует не только усилий самого молодого специалиста, но и помощи со стороны коллег. В ряде детских садов накоплена практика наставничества молодых воспитателей со стороны опытных коллег. В статье выделены наиболее важные аспекты и направления такого опыта на основе анализа программ работы дошкольных образовательных организаций с молодыми педагогами. Обобщение и распространение содержания и форм повышения квалификации педагогов на базе детских садов – сегодня одна из приоритетных задач дошкольного образования.

Ключевые слова: дошкольное образование, деятельность воспитателя детского сада, адаптация педагога, формирование профессиональных компетенций педагога дошкольного образования, принципы и направления повышения квалификации молодых педагогов детских садов.

Проблема подготовки педагога дошкольного образования – задача чрезвычайно непростая. Во-первых, в силу специфики самой деятельности воспитателя детского сада: ориентация на целостное развитие ребенка, не столько его обучение, сколько воспитание (а это интегративная задача); высокая степень импровизационных и креативных характеристик; особый механизм взаимодействия

взрослого («чужого» взрослого, каковым является педагог) с ребенком, безусловный авторитет педагога и необходимость уважения личности маленького человека со стороны воспитателя; разносторонность интересов ребенка и способность взрослого удовлетворять эти интересы; множество специальных умений у педагога, дающих ему возможность развить разнообразные умения, в том числе и прикладные, у детей, выявить склонности каждого ребенка. Во-вторых, педагог дошкольного образования включен в несколько уровней социального взаимодействия: с детьми, с другими педагогами, с родителями, социальными партнерами. При этом общая идея такого взаимодействия связана с разносторонним развитием ребенка. По сути именно воспитатель фокусирует содержание и направления взаимодействия всех взрослых, ответственных за воспитание дошкольника.

Период вхождения начинающего педагога в профессию отличается напряженностью, важностью для его личностного и профессионального развития. От того, как пройдет этот период, зависит, состоится ли воспитатель как профессионал, останется ли он в сфере дошкольного образования или найдет себя в другой сфере деятельности. И это позволяет выделить несколько областей, где молодой специалист приобретает профессиональный статус: «молодой специалист – ребенок», «молодой специалист – коллега», «молодой специалист – родители».

Собственно именно эти области деятельности педагога сферы зафиксированы в нормативных документах в виде необходимых трудовых действий (компетенций).

Вот их суть.

Общекультурные компетенции (ОК): способность работать в команде; способность использовать базовые правовые знания в различных видах деятельности.

Общепрофессиональные компетенции (ОПК): осознание значимости своей профессии; способность осуществлять обучение с учетом возрастных, индивидуальных особенностей воспитанников; готовность к сопровождению учебно-воспитательного процесса.

Профессиональные компетенции (ПК): владение современными методами и технологиями обучения и воспитания; умение решать задачи воспитания; умение использовать возможности среды для достижения результатов обучения и воспитания; готовность к взаимодействию с участниками образовательного процесса; способ-

ность проектировать образовательный процесс; способность проектировать индивидуальный маршрут развития ребенка.

Вместе с тем, ряд требований связан с собственным ростом педагога: способность к самоосознанию и самообразованию; способность проектировать свой профессиональный рост.

Когда речь идёт о системе профессионального становления и роста, мы прежде всего имеем в виду институциональные уровни профессиональной подготовки (колледж, вуз, система дополнительного образования). Не менее важным является и самообразование педагога. В связи с этим приведем несколько цифр (на примере детского сада № 226), обосновывающих широту проблемы повышения профессионального мастерства педагогов. В дошкольном образовательном учреждении работают 27 педагогов, из них 22 % – педагоги со стажем более 20 лет, 45 % – педагоги, имеющие стаж от 5 до 20 лет, а также 22 % молодых воспитателя. 75 % педагогов детского сада имеют высшее педагогическое образование, при этом лишь четверть из них – дошкольное образование.

Таким образом, проблема повышения педагогического мастерства молодых профессионалов – не надуманная проблема. Как показывает опыт, наиболее эффективным является повышение квалификации молодых педагогов на базе тех дошкольных учреждений, где начал свою педагогическую деятельность молодой специалист: активное вхождение в процесс взаимодействия с детьми, коллегами, родителями. Хорошо, если такой процесс не является спонтанным.

Попробуем проанализировать такой опыт в нескольких профильных (базовых для кафедры дошкольной педагогики и психологии нашего университета) дошкольных образовательных организациях (детские сады г. Ярославля: № 192, 82, 226, 106).

Все программы разработана в соответствии с нормативными правовыми документами [1; 2; 3; 4; 5], а также Уставом и Лицензией МДОУ на образовательную деятельность.

Прежде всего, общими во всех программах выступают принципы их построения: принцип непрерывности профессионального развития; принцип партнерства; принцип саморазвития.

Легко выделить и основные направления профессионального совершенствования молодых педагогов:

1. Развитие компетенций (интеграция знаний и профессиональных умений).

2. Владение принципами построения образовательного процесса.

3. Ориентация на ребенка, его развитие (проектирование индивидуальных маршрутов такого развития).

4. Адаптация к коллективу и формирование умения взаимодействовать с участниками образовательного процесса.

5. Владение новыми методами и технологиями, в том числе диагностическими (разработка карт для диагностики профессиональной теоретической подготовленности к педагогической деятельности, карт оценивания профессиональной компетентности педагогов, разработки анкеты для оценки потребностей педагогов в развитии, карта оценки квалификации педагогических кадров, создание портфолио и личного сайта).

6. Проектирование индивидуального маршрута собственного профессионального развития.

7. Овладение новыми формами, методами работы с родителями.

В некоторых программах достаточно четко обозначают задачи повышения квалификации молодых педагогов:

1. Создание условий для успешной *адаптации* молодого педагога в педагогической деятельности.

2. Формирование профессиональной культуры, компетенций педагогов, накопление педагогического опыта, индивидуального педагогического стиля.

3. Формирование профессионально значимых качеств молодых педагогов, необходимых для эффективного и конструктивного взаимодействия со всеми участниками педагогической деятельности.

4. Повышение мотивации педагогов в росте профессионального мастерства.

5. Активизация творческого потенциала педагогов по обобщению передового педагогического опыта и его распространения (детский сад № 82).

6. Формирование умения организации самостоятельной детской деятельности.

7. Формирование умения организации двигательной активности детей в течении дня.

8. Развитие умения руководства игровой деятельностью детей.

9. Формирование умения проектировать деятельность детей и свою собственную.

10. Развитие умений использования ИКТ в педагогическом процессе (детский сад № 226).

На наш взгляд, важным для молодых педагогов является и сформулированное кредо детского сада (детский сад № 192):

«Детскому саду нужен педагог:

- владеющий новыми технологиями организации педагогического процесса,
- умеющий осуществлять психолого-педагогическую поддержку ребенка,
- способный реализовать принципы построения образовательного процесса,
- ориентированный на личность ребенка,
- мотивированный на профессиональное совершенствование».

Для повышения квалификации и мастерства молодых воспитателей в дошкольных образовательных организациях используются и разнообразные формы работы, отраженные в программах: педсоветы и семинары; индивидуальные и групповые консультации; открытые занятия, взаимные посещения занятий; тренинги по совершенствованию профессиональных умений; мастер-классы; решение педагогических ситуаций; наставничество; ярмарки педагогических идей и многие другие.

Ярославская область всегда гордилась своим дошкольным образованием. Поэтому трансляция педагогических находок, опыта работы – это одно из достаточно традиционных направлений деятельности детских садов, лежащих в основе развития в целом дошкольного образования региона.

К примеру, дошкольное образовательное учреждение № 106 г. Ярославля использует следующие формы обобщения своего опыта работы с молодыми педагогами.

Работа региональной инновационной площадки «Система работы с детьми с особыми образовательными потребностями средствами учебных комплексов «Перспективная начальная школа» и «Предшкола нового поколения», «Функционирование муниципального ресурсного центра», «Системный подход в проектировании развивающей предметно-пространственной среды и развитие материально-технического обеспечения ДОО в современных условиях».

Работа муниципальной инновационной площадки «Развитие здоровьесформирующего потенциала дошкольной образовательной организации на основе партнерства с социальными институтами города». Функционирование муниципальной инновационной площадки «Современный детский сад – островок счастливого детства». Завершая разговор о проблеме вхождении молодого педагога дошкольного образования в профессиональную деятельность, можно сделать несколько выводов.

Во-первых, проблема существует, и она является одной из сторон реализации идеи непрерывности профессионального образования, в частности воспитателя детского сада.

Во-вторых, чрезвычайно важно осознать тот факт, что решение проблемы становления и развития профессионального мастерства педагога начинается, но не заканчивается, на уровнях формального образования – подготовки педагогов в колледже, вузе. Она захватывает довольно длительный промежуток от окончания колледжа или (и) вуза до вхождения в профессию молодого специалиста. Его сопровождение в начале профессионального пути – забота более опытных педагогов и коллективов, где начинает деятельность молодой специалист.

В-третьих, путь становления мастера всегда индивидуален. И это не только принцип деятельности системы дополнительного образования и курсов повышения квалификации педагогов. Это надо учитывать и в тех учреждениях, куда приходит молодой педагог.

В-четвертых, в каждой образовательной организации, а мы говорили сегодня о детских садах, накоплен опыт сопровождения молодого профессионала до высот его профессионального мастерства. Этот опыт требует обобщения и передачи другим.

Библиографический список

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 13.08.2013г. №1014 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования».

2. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)».

3. «Санитарно-эпидемиологическими требованиями к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных организациях».

4. «Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования» (от 17.10.2013).

5. «Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (от 29.12.2012).

Н. В. Елкина

Формирование коммуникативной компетенции у студентов в педагогическом вузе

Приоритетной задачей высшего педагогического образования сегодня является формирование будущего педагога как творческой личности, способной обеспечить эффективное педагогическое взаимодействие в разных, постоянно меняющихся условиях учебно-воспитательного процесса. Анализ отечественных и зарубежных исследований показал, что одними из основных составляющих педагогических способностей является коммуникативный компонент. Анализ научно-методической литературы, наши наблюдения за учебным процессом в педвузе, воспитательно-образовательным процессом в дошкольных учреждениях позволили определить возможные пути формирования коммуникативных умений у будущих педагогов. Рассматривается, что одним из возможных путей формирования коммуникативных умений педагог и в частности его подготовки к речевому общению, является внедрение в учебно-воспитательный процесс педвуза различного рода инноваций.

Ключевые слова: коммуникация, коммуникативный компонент, коммуникативные умения, профессиональная подготовка.

Развитие российского общества выдвигает новые требования к личности выпускника современного вуза, в первую очередь с позиции его успешной социализации. Последняя – в значительной степени зависит от умений: получать и использовать информацию, осуществлять общение в различных аудиториях, убеждать собеседников и т. д. В целом эти умения формируются в ходе освоения коммуникативных компетенций. Однако процесс формирования коммуникативных компетенций является достаточно неразработанным в отечественной педагогической науке.

Система высшего профессионального образования формирует будущего педагога и готовит его к будущей профессиональной деятельности. Сложный набор качеств, которыми должен обладать современный педагог, может выработать система, в которой будет

использовано все положительное, что есть в традиционном обучении, и внедрены новые, рациональные подходы, компенсирующие недостатки существующей системы в их взаимном дополнении.

Для успешного формирования у студентов коммуникативной компетентности необходимо обеспечить обучение их эффективной коммуникации. С этой целью работу со студентами необходимо построить с опорой на следующие моменты.

Обеспечение тематического и хронологического согласования смежных и одноименных курсов коммуникативной направленности.

Выделение сквозных направлений организации учебно-воспитательного процесса, обеспечивающих формирование и развитие коммуникативной компетентности у будущего педагога дошкольного образования.

Оптимальный выбор и целесообразное сочетание форм, средств и методов формирования у студентов коммуникативных компетенций.

Поэтапное формирование и развитие коммуникативных компетенций у студентов в процессе обучения эффективной коммуникации в вузе.

Создание условий для творческого применения коммуникативных знаний и умений в процессе учебной и педагогической деятельности.

Сегодня при формировании коммуникативной компетентности у будущих педагогов дошкольного образования целесообразна организация проблемно-ориентированного обучения, в процессе которого осуществляется решение профессионально-педагогических задач. Реализация такого подхода обеспечивается следующими условиями: включение в содержание образования проблемного контекста, создание на занятиях эмоционально-ценностного фона, мотивация речевой интенции обучаемых, вариативное использование форм сотрудничества преподавателя и студента, актуализация субъектного опыта в сфере коммуникаций и расширение субъектных функций будущих педагогов дошкольного образования.

Эффективными в формировании коммуникативной компетентности будут интерактивные формы преподавания, которые заставляют педагога осознавать каждое свое решение, осмысливать конечный результат, а между ними включаются поэтапные действия, требующие активных мыслительных и речевых (языковых) оформлений. Этому в наибольшей степени отвечают активные методы обучения: чтение проблемных лекций и докладов с активным уча-

ствием студентов; проведение деловых игр; тесты; анкетирование; индивидуальные беседы и тренинги; организацию работы парами и в командах; моделирование ситуации общения с партнером (ребенок, коллега, родители); анализ любых ситуаций педагогического общения; составление плана наблюдения; составление плана-конспекта педагогического исследования по теме, заданной преподавателем; обоснование выбранной проблемы для педагогического совета. Сложившийся образовательный процесс в вузах характеризуется как традиционно-репродуктивный, общение между преподавателем и студентами – субъект-объектное. Такая ситуация ставит студента в позицию пассивного слушателя, получателя информации, не проявляющего должной активности. В итоге формируется личность, обладающая набором стандартных качеств, которые отражают пассивность мышления, неумение высказывать собственное мнение, отстаивать свою позицию, продуктивно общаться. В этой связи актуальной остается проблема формирования профессиональной коммуникативной компетентности студентов на протяжении всего периода обучения. Внедрение в образовательный процесс новых образовательных стандартов создаёт благоприятные условия для использования инновационных технологий в вузовском обучении. Позитивные тенденции обучения показывают переход от преимущественно информативных форм к активным методам и формам обучения, что диктуется необходимостью организации обучения как коллективной совместной деятельности обучающихся и преподавателя, перенесением акцентов на самостоятельную познавательную активность студента [1].

Так, лекционная подача материала от монологического изложения учебного материала может быть трансформирована в рамках педагогики творческого сотрудничества к диалогу преподавателя и обучающегося.

Е. Н. Погребная выделяет в качестве условий формирования диалогического общения с обучающимися использование позиции не «законодателя», а собеседника, пришедшего поделиться личностным содержанием; стремления вызвать студентов на обсуждение разных точек зрения в решении проблемы; стимулирование самостоятельного поиска ответов на вопросы, вводимые в начале лекции, т. е., коммуникацию со студентами построить таким образом, чтобы подвести их к самостоятельным выводам, сделать со-

участниками процесса подготовки, поиска, нахождения решения, разрешения противоречий [2].

Также в качестве эффективного средства осуществления межличностного взаимодействия, развития коммуникативных способностей студентов используются активные методы обучения. Они способствуют снятию психологических барьеров, стимулируют самостоятельную познавательную творческую активность студентов и обеспечивают формирование готовности к профессиональной адаптации. Решению возникших задач способствует и использование педагогом разнообразных форм учебных занятий: проблемные семинары, дискуссии, тренинги, ролевые игры, «мозговой штурм», упражнения в парах, группах и др., позволяющих реализовать активные методы обучения. Последние оказывают положительное влияние на развитие коммуникативных, перцептивных, творческих, организаторских способностей, способствуют выработке устойчивости к стрессовым ситуациям. Участие в тренингах, дискуссиях, ролевых играх способствует познанию себя, своих возможностей, повышает уровень социальной адаптации, формируют навык активной самостоятельной деятельности, умение принимать решение в нестандартных ситуациях. Погружение студентов в специфичные формы занятий помогает отрабатывать профессиональные навыки в условиях, приближенных к реальным. Анализ ошибок студентов, проводимый при подведении итогов, снижает вероятность их повторения в реальной действительности.

На наш взгляд, контактная работа со студентами в условиях современного учебного заведения будет эффективна, если функция управления будет возложена на преподавателя, располагающего современными техническими средствами обучения. Для достижения цели качества обучения могут помочь новые информационные технологии в комплексе с традиционными методами преподавания.

В ходе аудиторной работы со студентами можно использовать творческие задания: заполнение схемы профессиональной ментальности педагога, презентация профессии, рынка труда. Практический аспект обучения студентов эффективной коммуникации должен включать систему тренинговых занятий, деловых игр, элементов театрализованной деятельности, педагогических ситуаций, направленных на осознание себя и ребенка субъектами коммуникации, на практическое овладение коммуникативными тактиками и стратегиями. При моделировании педагогического общения и под-

боре проблем целесообразно приблизить их к реальным профессиональным ситуациям, к которым могут быть отнесены совершенствование предметно-развивающей среды дошкольных образовательных учреждений, выступление на педагогических советах, проведение индивидуальных и коллективных консультаций для родителей, организация этических бесед с детьми и др.

Перспективное направление, характеризующее новую форму аудиторной работы, связано с внедрением в учебный процесс информационных технологий.

Эффективность использования средств информационных технологий в контактной работе со студентами во многом зависит от успешности решения задач методического характера, связанных с информационным содержанием и способом использования автоматизированных систем обучения. Целесообразно рассматривать автоматизированные системы обучения, используемые в конкретной учебной программе, определяемой предметным содержанием, целями и задачами обучения, как программно-методические комплексы.

Использование информационных технологий (электронные учебники; специальные программы для повторения пройденного материала или систематизации знаний; программы для просмотра удалённых информационных ресурсов из банков и баз данных; автоматизированные системы контроля знаний, тесты, оценки умений и навыков и др.) в учебном процессе позволяет изменить характер учебно-познавательной деятельности студентов, активизировать самостоятельность студентов в работе с различными электронными средствами учебного назначения.

При использовании в образовательном процессе вуза информационных технологий возрастает объём и расширяются организационные формы работы со студентами. Все это поможет формированию общей информационной культуры обучающихся, позволит не только закреплять полученные знания и навыки, но и управлять работой студентов, формируя основы для их дальнейшего самообразования и профессионального роста.

Актуализирует тему формирования профессиональных компетенций будущего педагога технический и технологический процесс, который влечет за собой появление новых видов информационных продуктов, объединяющих текст, звук, изображение, а также новых видов информационных услуг. Применение современных информационных систем в сфере образования обеспечивает принципиально

новый уровень получения и обобщения знаний, их распространения и использования в учебной деятельности студента.

В процессе профессиональной подготовки перед студентами ставятся задачи овладения информационной культурой, позволяющей ориентироваться в потоке разнообразной информации: документографической, библиографической и др. Будущие специалисты должны иметь представление об информационных ресурсах Internet по проблемам их будущей профессиональной деятельности; знать наиболее популярные Web-сайты по вопросам образования и науки; уметь производить поиск в электронных каталогах и базах данных информационных центров, занимающихся проблемами их профессиональной деятельности; уметь подготовить и представить презентацию в PowerPoint и многое другое [3; 4].

Мультимедийные презентации используются для того, чтобы выступающий смог наглядно продемонстрировать дополнительные материалы к своему сообщению. Эти материалы могут также быть подкреплены соответствующими звукозаписями.

Общие требования к презентации:

Презентация не должна быть меньше 8–10 слайдов. Первый лист – титульный, на котором представлены: название работы, Ф.И.О. автора, факультет, группа. Следующим слайдом должно быть содержание, где представлены основные этапы (моменты) презентации. Желательно, чтобы из содержания по гиперссылке можно перейти на необходимую страницу и вернуться вновь на содержание. Последним слайдом презентации может быть список литературы (обязателен, если это представление вторичных материалов).

На наш взгляд включенность информационных технологий в учебный процесс в вузе позволяет решить следующие задачи: обеспечение информацией студентов в учебном процессе; формирование ключевых компетенций студентов; интеграция базового и дополнительного образования; повышение мотивации студентов к обучению и др.

Учебный процесс в вузе целесообразно рассматривать как интегрированный, в котором необходимо учитывать содержание, средства, формы и методы обучения, но основное – это деятельность обучающегося и обучающего. Обучающиеся, испытывающие глубокую потребность в самостоятельности, должны играть ведущую роль в процессе своего образования. Задача преподавателя сводится в конечном итоге к тому, чтобы поощрять и поддерживать стремле-

ние студента к самоуправлению, оказывать помощь обучающемуся в определении параметров обучения и поиске информации. Основной характеристикой процесса обучения становится процесс самостоятельного поиска знаний, умений, навыков.

Актуальными в подготовке студентов становятся основные принципы обучения, которые составляют фундамент теории обучения взрослых.

Приоритет самостоятельного обучения. Самостоятельность является видом учебы взрослых. Под этим понимается не проведение какой-либо работы как вида учебной деятельности, а самостоятельное осуществление обучающимися своего обучения.

Принцип кооперативной деятельности, предусматривающий совместную деятельность обучающегося с обучающим, а также с коллегами по планированию, реализации, оцениванию и коррекции процесса обучения.

Принцип опоры на жизненный опыт обучающегося, бытовой, социальный, профессиональный, используемый в качестве одного из источников обучения.

Индивидуализация обучения. В соответствии с этим принципом каждый создает собственную программу обучения, ориентированную на конкретные образовательные потребности и цели и учитывающую его опыт, уровень подготовки, психофизиологические и когнитивные особенности.

Системность обучения. Этот принцип предусматривает соблюдение соответствия целей, содержания, форм, методов, средств обучения и оценивания результатов обучения.

Контекстность обучения (термин А. А. Вербицкого). В соответствии с этим принципом обучение, с одной стороны, преследует жизненно важные для обучающегося цели, ориентировано на выполнение им социальных ролей или совершенствование личности, а с другой, строится с учетом профессиональной, социальной, бытовой деятельности обучающегося и его пространственных, временных, профессиональных, бытовых факторов (условий).

Принцип актуализации результатов обучения. Данный принцип предполагает безотлагательное применение на практике приобретенных знаний, умений, навыков, качеств.

Принцип элективности обучения. Он означает предоставление обучающемуся свободы выбора целей, содержания, форм, методов,

источников, средств, сроков, времени, места обучения, оценивания результатов обучения.

Принцип развития образовательных потребностей. Согласно этому принципу, во-первых, оценивание результатов обучения осуществляется путем выявления реальной степени освоения учебных материалов и определения тех из них, без освоения которых невозможно достижение поставленной цели; во-вторых, процесс обучения строится в целях формирования у обучающихся новых образовательных потребностей, конкретизация которых осуществляется по достижении определенной цели обучения.

Принцип рефлексивности. Он означает осмысление обучающимся и обучающим всех параметров процесса обучения и своих действий по его организации.

Сформулированные принципы не являются чем-то совершенно противоположным дидактическим принципам педагогики. Частично они их развивают, частично коррелируют с ними.

Личность преподавателя, работающего в личностно-ориентированной парадигме, отличается творческой целенаправленностью, отсутствием амбициозности, готовностью к сотрудничеству на равных как с коллегами, так и со студентами. Для приверженцев данного направления характерны следующие особенности в их научно-педагогической деятельности и образовательной практике:

- отсутствие прямого или косвенного давления на обучающегося в процессе чтения лекций или проведении практических занятий; демократический стиль общения, позволяющий успешно применять авторские приемы активизации познавательной деятельности, то, что в значительной степени выражает уникальность, самобытность педагога и личности студента;

- целостность профессиональной деятельности преподавателя: взаимосвязь, логическая завершенность аудиторных, внеаудиторных занятий и научно-исследовательских интересов;

- широта кругозора, творческая интерпретация эмпирического знания сочетаются с фундаментальной теоретической подготовкой [3; 4].

Таким образом, особенностью подготовки студентов дошкольного образования является наличие в рамках будущей профессиональной деятельности форм и методов обучения эффективной коммуникации. Процесс формирования коммуникативных знаний и

умений у будущих педагогов дошкольного образования рассматривается на занятиях по различным предметам вузовской программы, а также во время прохождения практики и организации воспитательных мероприятий. Результатом работы должно стать формирование личности, способной свободно и правильно говорить, создавать устные и письменные тексты для решения коммуникативных задач, эффективно извлекать информацию из чужой речи, соблюдать этические нормы поведения.

Библиографический список

1. Захарова, С. Н. Формирование коммуникативной компетентности как условие профессиональной подготовки студентов в педагогическом вузе [Электронный ресурс] / С. Н. Захарова // Молодой ученый. – 2017. – №3.1. – С. 8–10. – URL: <https://moluch.ru/archive/137/38212/> (дата обращения: 19.02.2019).

2. Погребная, Е. Н. Психолого-педагогические основы активных методов обучения [Электронный ресурс]. – URL: <http://tnaia.narod.ru/sk/>.

3. Елкина, Н. В., Тарабарина, Т. И. Формирование коммуникативных умений у студентов в условиях комплекса «Пед. колледж – вуз». – Ребенок и современное общество [Текст] / Н. В. Елкина, Т. И. Тарабарина / Материалы конференции «Чтения Ушинского» педагогического факультета ЯГПУ. – Ярославль : ЯГПУ, 2002.

4. Тарабарина, Т. И., Елкина, Н. В. К проблеме профессиональной подготовки студентов в условиях комплекса «Пед. колледж – вуз» [Текст] / Т. И. Тарабарина, Н. В. Елкина. – Тезисы научно-практической конференции. – Ростов, 2002.

УДК 373.2

Т. Г. Шкатова

Технологии формирования профессионального педагогического интеллекта у студентов в учебном процессе вуза

В статье рассматриваются особенности различных технологий формирования профессионального педагогического интеллекта у будущих педагогов системы дошкольного образования в процессе их вузовской подготовки.

Ключевые слова: профессиональный педагогический интеллект, профессиональные компетентность, компетенции, профессиональный стандарт педагога, федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования.

Процесс модернизации системы высшего образования в современной России предъявляет повышенные требования к интеллектуальному развитию молодых специалистов нашего общества независимо от того, в какой сфере профессиональной деятельности они заняты. Использование современных научно-технических средств и методов доступно только специалистам с достаточно развитой интеллектуальной культурой. Кроме этого, не менее важно, чтобы специалист имел возможность эффективно использовать свой интеллектуальный потенциал. Современная цивилизация сформировала новый социум, насыщенный сложной техникой, интенсивными потоками информации, высоким уровнем межличностного взаимодействия. Всё это привело к тому, что доля интеллектуальной деятельности, интеллектуальной культуры в жизни человека всё возрастает и становится преобладающей.

Характерные изменения во всех сферах жизни и деятельности человека, активное освоение культурных ценностей объективно требуют превращения высшей школы в институт воспроизводства и создания интеллектуальной культуры. Необходимость повышения интеллектуальной культуры будущего педагога обусловлена и требованиями регулярно обновляемых федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование с учетом профессионального стандарта, сопряженного с профессиональной деятельностью выпускника (ФГОС ВО 3++). Данный стандарт, формулируя требования к планируемым результатам освоения образовательной программы, обеспечиваемым дисциплинами (модулями) и практиками обязательной части, выражает их в универсальных и общепрофессиональных компетенциях, а также предлагает индикаторы их достижения. Далее в таблице представлены те универсальные и общепрофессиональные компетенции, которые обеспечивают формирование такого интегрального качества выпускника, как профессиональный педагогический интеллект.

Таблица 1

Универсальные и общепрофессиональные компетенции и индикаторы их достижения

Категория универсальных и общепрофессиональных компетенций	Код и наименование универсальной, общепрофессиональной компетенции и индикаторов их достижения
Системное и критическое мышление	<p>УК-1. Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач:</p> <p>УК-1.1. Демонстрирует знание особенностей системного и критического мышления и готовность к нему.</p> <p>УК-1.2. Применяет логические формы и процедуры, способен к рефлексии по поводу собственной и чужой мыслительной деятельности.</p> <p>УК-1.3. Анализирует источник информации с точки зрения временных и пространственных условий его возникновения.</p> <p>УК-1.4. Анализирует ранее сложившиеся в науке оценки информации.</p> <p>УК-1.5. Сопоставляет разные источники информации с целью выявления их противоречий и поиска достоверных суждений.</p> <p>УК-1.6. Аргументированно формирует собственное суждение и оценку информации, принимает обоснованное решение.</p> <p>УК-1.7. Определяет практические последствия предложенного решения задачи.</p>
Разработка и реализация проектов	<p>УК-2. Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений:</p> <p>УК-2.1. Определяет совокупность взаимосвязанных задач, обеспечивающих достижение поставленной цели, исходя из действующих правовых норм</p> <p>УК-2.2. Определяет ресурсное обеспечение для достижения поставленной цели.</p> <p>УК-2.3. Оценивает вероятные риски и ограничения в решении поставленных задач.</p> <p>УК-2.4. Определяет ожидаемые результаты решения поставленных задач.</p>
Разработка основных и дополнительных	ОПК-2. Способен участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных

образовательных программ	<p>программ, разрабатывать отдельные их компоненты (в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий):</p> <p>ОПК-2.1. Разрабатывает программы учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), программы дополнительного образования в соответствии с нормативно-правовыми актами в сфере образования.</p> <p>ОПК-2.2. Проектирует индивидуальные образовательные маршруты освоения программ учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), программ дополнительного образования в соответствии с образовательными потребностями обучающихся.</p> <p>ОПК-2.3. Осуществляет отбор педагогических и других технологий, в том числе информационно-коммуникационных, используемых при разработке основных и дополнительных образовательных программ и их элементов.</p>
Контроль и оценка формирования результатов образования	<p>ОПК-5. Способен осуществлять контроль и оценку формирования результатов образования обучающихся, выявлять и корректировать трудности в обучении:</p> <p>ОПК-5.1. Осуществляет выбор содержания, методов, приемов организации контроля и оценки, в том числе ИКТ, в соответствии с установленными требованиями к образовательным результатам обучающихся.</p> <p>ОПК-5.2. Обеспечивает объективность и достоверность оценки образовательных результатов обучающихся.</p> <p>ОПК-5.3. Выявляет и корректирует трудности в обучении, разрабатывает предложения по совершенствованию образовательного процесса.</p>
Научные основы педагогической деятельности	<p>ОПК-8. Способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний:</p> <p>ОПК-8.1. Применяет методы анализа педагогической ситуации, профессиональной рефлексии на основе специальных научных знаний</p> <p>ОПК-8.2. Проектирует и осуществляет учебно-воспитательный процесс с опорой на знания основных закономерностей возрастного развития когнитивной и личностной сфер обучающихся, научно-обоснованных закономерностей организации образовательного процесса.</p>

Выбранные нами универсальные и общепрофессиональные компетенции для своего формирования требуют систематизации технологий профессионального вузовского образования. Такими технологиями в современном высшем педагогическом образовании стали технологии активного обучения.

Активное обучение строится на основе принципа проблемности и моделирования профессиональной деятельности, имеет характерные особенности, отличающие его от традиционного, пассивного обучения (А. А. Вербицкий, Н. А. Морева, Г. К. Селевко).

Во-первых, активные методы обучения принудительно, самой технологией учебного процесса активизируют мышление, познавательный интерес и творческие способности обучающихся. Во-вторых, познавательная активность студентов и интерес к обучению посредством активных методов обучения длителен и устойчив. В-третьих, активные методы обучения обслуживают самостоятельное принятие студентами творческих по своему содержанию, эмоционально окрашенных и мотивационно оправданных действий и решений. В-четвертых, какой бы из активных методов обучения не применялся, процесс обучения в этих случаях имеет коллективную основу (взаимодействие с преподавателем и с другими обучаемыми) и строится по определенному алгоритму. В-пятых, активные методы обучения представляют собой интенсивные методы, повышающие результативность обучения не за счет увеличения объема перерабатываемой информации, а благодаря глубине и скорости ее переработки.

Показателем активности обучаемого становятся интеллектуально-эмоциональный отклик на процесс познания, стремление к творческой интерпретации выполнения индивидуальных и коллективных учебных заданий, интерес к деятельности преподавателя и других студентов. Познавательная самостоятельность выражается в стремлении и умении студента мыслить самостоятельно, ориентироваться в новой ситуации, находить свой подход к решению задачи и способам добывания знаний, демонстрировать независимость собственных суждений, критически оценивать суждения других.

Существует несколько классификаций активных методов обучения [7]. Традиционная классификация разделяет их на две большие группы. Первая группа – неимитационные методы, нацеленные преимущественно на активизацию восприятия теоретического материала, самостоятельной переработки и осмысления учебно-

научной информации с установкой на её воспроизведение. Вторая группа – имитационные методы, предполагающие моделирование будущей реальной деятельности специалиста. Они разделяются на неигровые (анализ конкретных ситуаций, исследовательские задания) и игровые (деловые, ролевые, тренинг).

По другой классификации активные методы можно условно объединить в три основных блока [6]:

1. Дискуссионные методы – групповая дискуссия, разбор случаев из практики, анализ ситуаций морального выбора и др.

2. Игровые методы – дидактические, творческие, ролевые, деловые игры, контригра на основе транзактного метода осознания коммуникативного поведения.

3. Сенситивный тренинг.

Будем придерживаться уже представленной нами классификации [1]. Первая группа технологий демонстрирует скорее общие подходы к организации образовательного процесса в профессиональной школе. Вторая группа направлена на развитие способности будущего педагога к анализу, обобщению, интерпретации педагогической действительности и процесса развития ребенка. Рассмотрим возможности некоторых активных технологий обучения каждой из групп для формирования профессионального педагогического интеллекта.

Технология проблемного обучения [1].

Большую роль в интеллектуальном развитии студентов играет технология проблемного обучения. Существует множество определений проблемного обучения. Под проблемным обучением мы понимаем тип развивающего обучения, в котором сочетаются систематическая самостоятельная поисковая деятельность студентов с усвоением ими готовых выводов науки, а система методов построена с учетом целеполагания и принципа проблемности; процесс взаимодействия преподавания и учения ориентирован на формирование познавательной самостоятельности, устойчивости мотивов учения и мыслительных (включая и творческие) способностей в ходе усвоения ими научных понятий и способов деятельности, детерминированного системой проблемных ситуаций. Проблемным обучением можно назвать обучение решению нестандартных задач, в ходе которого обучаемые усваивают новые знания, умения и навыки, что обеспечивает формирование и развитие профессионального мышления как компонента профессионально-педагогического ин-

теллекта студента. Формирование профессионального мышления студентов – это, по сути дела, выработка творческого, проблемного подхода [4; 5; 6]. Суть проблемной интерпретации учебного материала состоит в том, что преподаватель не сообщает знаний в готовом виде, но ставит перед учащимися проблемные задачи, побуждая искать пути и средства их решения. Проблема сама прокладывает путь к новым знаниям и способам действия.

Новые знания даются не для сведения, а для решения проблемы или проблем. Проблемная ситуация и учебная проблема являются основными понятиями проблемного обучения, которое рассматривается не как механическое сложение деятельности преподавания и учения, а как диалектическое взаимодействие и взаимосвязь этих двух деятельностей.

Проблемное преподавание определяется как деятельность педагога по созданию системы проблемных ситуаций, изложению учебного материала с его (полным или частичным) объяснением и управлению деятельностью учащихся, направленной на освоение новых знаний – как традиционным путём, так и путём самостоятельной подготовки учебных проблем и их решения. А. М. Матюшкин характеризует проблемную ситуацию как особый вид умственного взаимодействия объекта и субъекта, характеризующийся таким психическим состоянием субъекта (учащегося) при решении им задач, который требует обнаружения (открытия или усвоения) новых, ранее субъекту неизвестных знаний или способов деятельности. Проблемная ситуация – это ситуация, при которой субъект хочет решить какие-то трудные для себя задачи, но ему не хватает данных, и он должен сам их искать.

Структура проблемного занятия, в отличие от структуры непроблемного, имеет элементы логики познавательного процесса (логики продуктивной мыслительной деятельности), а не только внешней логики процесса обучения.

Таким образом, применение технологий развития профессионального педагогического интеллекта обеспечивает быстрое встраивание студентов в социокультурное и профессиональное пространство педагогической деятельности, формирует и развивает интеллектуальные, творческие и коммуникативные компетенции, студенты приобретают способность проектировать новые формы действия, творчески проявлять себя, выстраивать коммуникацию при групповом решении проблемы, приучаются мыслить, исходя из

контрастных сопоставлений. Уровень самостоятельной умственной активности значительно повышается и способствует эффективности всего процесса профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе.

Библиографический список

1. Белкина, В. Н., Шкатова, Т. Г. Классификация технологий формирования профессионального интеллекта у студентов в процессе непрерывного педагогического образования [Текст] / В. Н. Белкина, Т. Г. Шкатова // Вестник Жетысуского государственного университета им. И. Жансугурова. – 2013. – №4. – С. 28–35.

2. Егорова, Г. И. Технологии развития интеллектуальной культуры будущего специалиста: учебное пособие [Текст] / Г. И. Егорова. – Тюмень: ТюмГНГУ, 2010. – 170 с.

3. Капоченя, Л. Ф. Использование технологии «дебаты» при подготовке студентов к учебно-исследовательской деятельности [Текст] / Л. Ф. Капоченя // Продуктивные технологии образовательного процесса в подготовке специалистов: сборник трудов международной научно-методич. конференции преподавателей вузов, ученых, специалистов. – Шуя: Шуйский государственный педагогический университет, 2008. – 69 с.

4. Коршунова, О. В. Опыт использования проблемного подхода в системе переподготовки педагогических кадров [Текст] / О. В. Коршунова // Продуктивные технологии образовательного процесса в подготовке специалистов: сборник трудов международной научно-методической конференции преподавателей вузов, ученых, специалистов. – Шуя: ГОУ ВПО «Шуйский государственный педагогический университет», 2008. – 79 с.

5. Кузьмина, Н. А. Педагогическая технология и компетенции специалиста [Текст] / Н. А. Кузьмина // Продуктивные технологии образовательного процесса в подготовке специалистов: сборник трудов международной научно-методической конференции преподавателей вузов, учёных, специалистов. – Шуя: ГОУ ВПО «Шуйский государственный педагогический университет», 2008. – 90 с.

6. Морева, Н. А. Технологии профессионального образования: учебное пособие [Текст] / Н. А. Морева. – М.: Академия, 2008. – 432 с.

7. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии Учебное пособие [Текст] / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998.

Т. И. Тарабарина

Организация методической работы по повышению профессиональной компетентности педагогов дошкольной образовательной организации

В статье рассматривается проблема организации методической работы по повышению профессиональной компетентности педагогов дошкольной образовательной организации. Представлены подходы к определению понятия «методическая работа», раскрыты модели организации методической работы в условиях дошкольной образовательной организации. Большое внимание уделено современной модели – модели сетевого педагогического взаимодействия.

Ключевые слова: методическая работа, профессиональная компетентность, модели методической работы, сетевое взаимодействие.

В соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании» ответственность за уровень профессионального развития педагогов несут образовательные организации. Поэтому в условиях модернизации системы дошкольного образования (введение новых программ, стандартов, изменение требований к профессиональной компетентности педагога) всё большее значение имеет грамотная, действенная и эффективная организация методической работы ДОО. Исследованиями в области организации методической работы как части системы непрерывного образования педагогических кадров, как деятельности по совершенствованию педагогического мастерства и развития профессиональной культуры педагогов, занимались С. Ф. Багутдинова, К. Ю. Белая, Л. М. Волобуева, А. И. Васильева, А. Н. Котко и другие [6; 7].

Следует отметить, что в современных исследованиях единого определения понятия методической работы нет. Так, например, И. В. Никишина определяет понятие методической работы как целостной системы взаимосвязанных мер, которые направлены на всестороннее повышение квалификации и профессионального мастерства каждого педагога и всего коллектива в целом [8].

Л. В. Поздняк, П. И. Третьяков, А. Н. Морозова методическую работу характеризуют как средство управления педагогическим процессом ДОО [2]. О. К. Александрова, Т. И. Шамова, Э. М. Шевченко определяют методическую работу как систематическую целенаправленную деятельность, которая направлена на повышение профессиональной компетентности педагога ДОО в целях повышения качества всего образовательного процесса. И.Л. Паршукова, М. М. Поташник, А. П. Ситник, Г. П. Троян рассматривают методическую работу как содержание и формы оказания помощи педагогам в их профессиональной деятельности. Л. М. Волобуева характеризует методическую работу как часть системы непрерывного образования педагогов, которая ориентирована на достижение и поддержание высокого качества образовательного процесса образовательной организации [3]. Несмотря на разнообразие мнений, исследователи едины в том, что методическая работа – это основной путь повышения профессиональной компетентности, мастерства педагога.

В отечественной системе образования методическая работа осуществляется в разных организационных формах: методических кабинетов, методических служб, методических центров, методических сообществ. Остановимся на организации методической работы в условиях ДОО.

В современной ДОО методическая работа по повышению профессиональной компетентности может осуществляться по различным моделям. Рассмотрим их.

Структурная модель характерна тем, что она определяет уровни и объёмы знаний, систематизирует их. Она состоит из определённых форм методической работы по повышению профессиональной компетентности педагога, таких как педагогические советы, семинары, консультации и так далее. Данная структурная модель позволяет педагогам приобрести необходимый опыт в педагогической деятельности и повысить профессиональную компетентность, но только в рамках подготовки и участия в конкретном мероприятии.

Комбинированная модель реализует решение актуальных задач педагогического коллектива в определённом «поле» или спектре проблем. В данной модели формы методической работы в области повышения профессиональной компетентности системно повторяются. Отличаются только отдельные комбинации из определённых форм методической работы.

Конструктивная модель – это более прогрессивная модель. В данной модели методическая работа и её формы в направлении повышения профессиональной компетентности взаимовлияют на результат решения проблем и задач в ДОО.

Интегративная модель повышения профессиональной компетентности характерна тем, что её образуют и характеризуют две составляющие при включении некоторых компонентов из других моделей:

1. Повышение профессиональной компетентности вне дошкольной образовательной организации.
2. Повышение профессиональной компетентности в стенах дошкольной образовательной организации.

Все рассмотренные модели имеют общие характеристики: они самостоятельны, так как могут быть реализованы отдельно друг от друга, при этом выполняя только формирующую функцию в области знаний, умений, деятельности, убеждений и так далее; они результативны при ориентированных методах.

В настоящее время, в период модернизации российского образования, очень трудно обеспечить необходимый уровень профессионализма педагога ДОО, используя только потенциал дошкольной образовательной организации в виду ограниченности её ресурсов. Поэтому на современном этапе механизмом повышения профессиональной компетентности педагога становится модель сетевого педагогического взаимодействия [1].

Т. И. Костина, Н. В. Молоканова, Г. Н. Битюкова и Н. А. Кудряшова определяют сетевое взаимодействие как систему, которая позволяет разрабатывать, апробировать и предлагать профессиональному педагогическому сообществу инновационные модели содержания и управления образованием, как способ деятельности по совместному использованию ресурсов. А. И. Адамский определяет образовательную сеть как совокупность объектов образовательной деятельности, которые предоставляют друг другу свои образовательные ресурсы в целях повышения результативности и повышения качества образования друг друга. При этом нормы деятельности сети не задаются сверху, а идут изнутри сети образовательных организаций, основываясь на реальности деятельности каждого участника сетевого педагогического взаимодействия.

Взаимодействие педагогов между дошкольными образовательными организациями строится в режиме системных мероприятий

через такие формы как: совместный педсовет, конференции, круглые столы, семинары-практикумы, встречи и дискуссии по обмену опытом, по проблемным вопросам, смотр-конкурсы, деловые игры, а также проведение дней партнёрского взаимодействия, методические недели и другое.

Кроме того, сетевая организация методической работы позволяет обеспечивать информационную поддержку всех участников сетевого взаимодействия; повышать эффективность использования методических ресурсов; повышать уровень работы методической службы (кабинета) в целом; объединить усилия участников сетевого взаимодействия в целях использования современных образовательных технологий [4, 5].

Сегодня сетевое взаимодействие должно стать современной высокоэффективной инновационной технологией, которая позволит дошкольным образовательным организациям не только просто функционировать, но и динамично развиваться.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что методическая работа в ДОО является важнейшей составляющей в системе непрерывного профессионального образования педагогов. От грамотной организации методической работы, то есть правильного выбора её модели в зависимости от целей, задач и подходов, на которых она создаётся, зависит успешность решения вопроса повышения профессиональной компетентности педагогов.

Библиографический список

1. Бурмистрова, И. В. Сетевое взаимодействие как одна из эффективных инновационных форм методической работы с педагогами ДОУ [Текст] / И. В. Бурмистрова // Молодой ученый. – 2016. – №12. – С. 17 – 22.

2. Виноградова, Н. А. Образовательные проекты в детском саду. Пособие для воспитателей [Текст] / Н. А. Виноградова. – М. : Айрис-пресс, 2008. – 208 с.

3. Вострухина, Т. Н. Методическое сопровождение роста профессиональной компетентности педагогов в дошкольном образовательном учреждении [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.rusnauka.com/4_SND_2013/Pedagogica/3_127044.doc.htm (дата обращения: 13.02. 2016 г.).

4. Гагарина, О. Ф. Условия повышения эффективности функционирования методической службы в системе повышения квалификации работников образования. – Ставрополь, 2005. Источник:

<http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08/dissertaciya-usloviya-povysheniya-effektivnosti-funktsionirovaniya-metodicheskoy-služby-v-sisteme-povysheniya-kvalifikatsii-rabotniko>.

5. Костина, Т. И., Молоканова, Н. В., Битюкова, Г. Н., Кудряшова, Н. А. Сетевое взаимодействие педагогов дошкольных учреждений как инновационная модель организации методической деятельности [Текст] / Т. И. Костина и др. // Молодой ученый. – 2016. – №23. – С. 56–59. – Дата обращения 16.10.2017. <https://moluch.ru/archive/127/35348/>.

6. Тарабарина, Т. И. Методическое сопровождение как условие формирования культуры патриотизма у педагогов дошкольной образовательной организации [Текст] / Т. И. Тарабарина // Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации: материалы седьмой всероссийской научно-практической интернет-конференции (с международным участием) / под науч. ред. М. В. Новикова. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2015. – 307 с. – С.239 – 251.

7. Фалюшина, Л. И. Управление качеством образовательного процесса в ДОУ [Текст] / Л. И. Фалюшина. – М. : АРКТИ, 2004. – 262с. – 161 с.

8. Чепурная, В. А. Управление и инновации в методической деятельности ДОУ [Текст] / В. А. Чепурная // Молодой учёный. – 2014. – № 10. – С. 447–450. Дата обращения 16.10.2017 <https://moluch.ru/archive/69/10105/>.

УДК 373

Д. Э. Сивкова, М. А. Виноградова

Особенности проявления барьеров профессионально-педагогического общения у педагогов дошкольного образования

В статье рассматривается проблема барьеров профессионально-педагогического общения у педагогов дошкольного образования. Определен тезаурус по проблеме, выделены специфические черты профессионально-педагогического общения. Предлагается классификация барьеров профессионально-педагогического общения педагогов. Приведены данные опытно-экспериментального исследования особенностей проявления барьеров профессионально-педагогического общения у педагогов одного из ДОО г. Череповца.

Ключевые слова: барьеры общения, коммуникативные барьеры, профессионально-педагогическое общение, дефективное общение.

Основной целью Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 гг. является обеспечение условий для эффективного развития образования, направленного на формирование конкурентоспособного человеческого потенциала. Содержание современных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования диктуют представления о современном специалисте в области дошкольной педагогики, как о сильной, инициативной личности, обладающей достаточно высоким уровнем профессионально-педагогического общения. Коммуникативные компетенции педагога, необходимые навыки общения, формируются и осваиваются в рамках дисциплин ВУЗа, однако, в основном их программа не предполагает включение задач профилактики потенциальных барьеров общения профессионально-педагогической среде. Сохранившаяся по сей день тенденция к сокращению должности психолога в ДООУ является фактором риска психологической безопасности образовательной среды, тем самым может способствовать возникновению дефективного общения в профессионально-педагогической среде всех субъектов образовательного процесса.

Таким образом, существует противоречие между государственным заказом и возможностями личности педагога; разрыв между имеющимся нормативно-правовым базисом государственной программы по обеспечению целей оптимизации образования и организационно-психологическими условиями, созданными в образовательных учреждениях для профессионального развития специалистов. Отметим, что научная разработанность проблемы механизма возникновения, развития, особенностей проявления барьеров общения в профессионально-педагогической среде на современном этапе недостаточно содержательна.

Концептуальные основы разработки проблемы общения в психологии и педагогике связаны с трудами Б. Г. Ананьева, Г. М. Андреевой и др.; в психолингвистике с работами И. Н. Горелова, В. А. Лабунской и др.; в философии и социологии с Л. П. Буйевой, Б. Д. Парыгиным и др.

В изучении проблемы профессионально-педагогического общения в работах отечественных авторов выделяется несколько направлений исследований. Это:

- работы, посвященные вопросам социальной перцепции (Бодалев А. А. и его сотрудники);
- исследования по теории коллектива и межличностных отношений в педагогическом процессе (Петровский А. В., Коломинский Я. Л.);
- труды по психологии педагогического труда (Кузьмина Н. В., Щербаков А.И.);
- исследования структуры и условий формирования коммуникативных умений педагога (Кан-Калик В.А., Емельянов Ю. Н., Ковалев Г. А. и др.);
- работы по проблеме взаимопонимания между педагогами и воспитанниками (Бодалев А. А., Кондратьева С. В. и др.);
- исследования норм педагогического общения, педагогической этики и такта (Гришин Э. А., Страхов И. В. и др.).

Профессионально-педагогическое общение представляет собой взаимодействие воспитателя со своими коллегами, воспитанниками и их родителями, с представителями органов управления образованием и общественности, осуществляемое в сфере его профессиональной деятельности, то есть, выходит за пределы контакта диады «воспитатель – ребенок» и предполагает взаимодействие педагога с другими субъектами педагогического процесса [9, с. 53].

Педагогическое общение выполняет практически все основные функции общения, реализующиеся в повседневной жизни человека, и в то же время функции педагогического общения имеют только им присущие отличительные особенности [7, с. 5]. Опираясь на результаты анализа литературы, в частности, положения деятельностного подхода к сущности и структуре общения, мы выделяем следующие черты профессионально-педагогического общения.

По цели: осуществляется с целью оказать положительное влияние на развитие воспитанника (формированию и развитию положительных личностных качеств), решению вопросов педагогической практики с представителями педагогического сообщества.

По мотиву: мотивы могут быть разными. Ведущим мотивом является оптимизация педагогического процесса.

По степени включенности в межличностные отношения: формальное и неформальное, имеет черты межличностного и функцио-

нально-ролевого общения, в зависимости от коммуникативной ситуации.

По характеру организации: целенаправленно, оперирует педагогической системой приёмов и методов, обеспечивающих реализацию целей и задач педагогической деятельности и организующих, направляющих социально-психологическое взаимодействие педагога с воспитуемыми и коллегами.

Мы считаем, что неисправная работа функциональных компонентов общения является главным индикатором затрудненного общения, обусловленного барьерами общения. «Понятие «затруднённое общение» может употребляться как для определения общения, характеризующегося незначительными сбоями <...>, так и для определения общения, протекающего в форме крайне выраженной затрудненности, когда коммуникативный процесс жестко блокируется и расстраивается настолько, что дальнейшее общение невозможно» [6, с. 70].

Под барьерами общения подразумевают те многочисленные факторы, которые служат условием затруднённого общения, могут являться причиной возникновения конфликтов или способствовать их появлению [1, с.14].

Барьер – это психологический феномен (представленный в форме ощущений, переживаний, образов, понятий и др.), в котором отражены свойства объекта ограничивать проявления жизнедеятельности человека, препятствовать удовлетворению его потребностей [9, с. 136]. Наполненное барьерами, общение становится дефектным (неполноценным).

Дефекты общения – помехи, создаваемые человеком, обладающим определёнными личностными свойствами; выражаются в свернутости контактов и содержательной стороны общения, непреднамеренном искажении истинных мотивов собеседника, снижении успешности общения и удовлетворенности общением со стороны партнера. Дефективность общения связывают с закреплением у субъекта общения, на основе психологической защиты, личностных свойств, способствующих сворачиванию контактов и уходу от предмета взаимодействия, искажению истинных мотивов собеседника и снижению успешности общения, а, следовательно, и удовлетворенности им [2, с. 185].

Условно барьеры общения подразделяются на психологические и собственно коммуникативные барьеры. В качестве психологиче-

ских барьеров выступают социально-психологические, индивидуально-психологические факторы, препятствующие эффективному общению. В качестве коммуникативных барьеров выступают нарушения компонентов структуры общения – речевые трудности.

К факторам, способствующим проявлению барьеров общения в профессионально-педагогической среде, опираясь на работы Г. М. Андреевой, Б. Д. Парыгина, А. П. Панфиловой, Б. Ф. Поршнева, мы отнесли: особенности мотивационно-ценностной сферы личности, особенности эмоционально-динамической сферы личности, особенности нарушения развития различных сторон общения, особенности познавательной стороны общения, некоторые социально-демографические факторы (табл. 1).

Таблица 1

Классификация факторов, способствующих возникновению и развитию барьеров общения в профессионально-педагогической сфере

Фактор 1. Особенности мотивационно-ценностной сферы личности			
Интересы	Потребность и	Мотивы	Ценности
Фактор 2. Особенности эмоционально-динамической сферы личности			
Различные эмоциональные состояния\реакции участников общения.		Различные типы темперамента участников общения.	
Фактор 3. Особенности нарушения развития различных сторон общения			
Коммуникативной стороны: фонетический барьер; стилистический барьер; семантический барьер; логический барьер.	Перцептивной стороны: отсутствие эмпатии; барьер имиджа; стереотипы.		Интерактивной стороны: барьер ведения различных стратегий общения.
Фактор 4. Особенности познавательной стороны общения			
Разная степень информированности участников общения.		Различия профессионального опыта.	

Фактор 5. Социально-демографические факторы, затрудняющие общение					
Различный управленческий уровень.	Различный социально-профессиональный статус.	Различный имущественный статус.	Возрастные различия.	Половые различия.	Национальные и этнические различия.

Опытно-экспериментальное исследование проводилось на базе одного из МАДОУ г. Череповца, в качестве респондентов выступили педагоги – воспитатели и специалисты детского сада в количестве 28 человек. Диагностическим инструментом исследования барьеров общения в профессионально-педагогической среде служила авторская анкета, которая включает 33 вопроса-суждения, заключающих в себе ситуации, обусловленные вышеприведенными факторами затрудненного общения. Данные вопросы-суждения предполагают выбор одного из четырех вариантов ответа: никогда\не часто\часто\постоянно.

Анкета позволяет получить данные о наличии или отсутствии коммуникативных барьеров респондента, а также узнать наиболее оптимальные для него варианты решения проблемы.

Результаты анкетирования дают следующую информацию на категорию вопросов, определяющих частоту проявления коммуникативных барьеров в профессионально педагогическом общении: 72 % опрошенных (20 человек) испытывают трудности в общении время от времени, Часть респондентов – 22 % (6 человек) признались, что никогда не испытывают трудностей в общении. Два человека – 6% – испытывают трудности в общении постоянно. Ответы на категорию вопросов, касающихся направленности коммуникативных барьеров в общении показали такие результаты: чаще всего направленностью трудностей в общении является несовпадение моральных ценностей – у 35 % опрошенных педагогов (10 человек), и установок – 29 % опрошенных (8 человек). Несовпадение интересов и потребностей у участников анкетирования не вызывают затруднений – оба показателя проявлены на 18 % (у 5 педагогов).

При анализе особенностей эмоционально-динамической сферы личности как фактора общения, было установлено: 83 % педагогов (23 человека) иногда чувствуют, что эмоции мешают им в процессе

общения. 17 % (5 человек) испытывают подобное редко. Никто из опрошенных не выделил эмоции как фактор серьезной преграды в общении. Результаты изучения влияния фактора различия типов темперамента на процесс общения педагогов показали, что для 78% опрошенных (22 человека) беседа с собеседником, чей темперамент отличается от их собственного, представляет трудность время от времени. 22 % (6 человек) не чувствуют этого. Ни один педагог не испытывает подобные трудности постоянно.

Изучение коммуникативной стороны общения позволяет сделать следующие выводы: в большей степени, для педагогов является препятствием в общении непонимание смысла сообщения собеседника, собственное искажение смысла слов. Ни для кого не представляется трудным фонетический аспект общения – грамматически верное изложение своей мысли. Данные анализа перцептивной стороны общения показывают, что большим препятствием в общении для педагогов является самопрезентация и восприятие партнера по общению на основе его образа – 41 % (12 человек).

Анализ интерактивной стороны общения дает следующие данные: 78 % (22 человека) испытывают трудности в ведении единой стратегии общения с собеседником временами. 17 % (5 человек) никогда не испытывают подобное. Для 6 % (2 человека) это является трудностью постоянно.

Полученные результаты позволяют утверждать, что факторы интерактивной стороны общения в большей степени создают трудности в процессе общения. Меньшими помехами в профессионально-педагогическом общении выступают факторы коммуникативной стороны общения.

На категорию вопросов, направленных на анализ фактора различной степени информативности большинство – 50 %, (14 человек) ответили, что испытывают трудности в общении, 39 % опрошенных (11 человек) иногда затрудняются в общении с людьми, чья осведомленность шире. Для 11 % (3 человека) опрошенных такое различие не представляется препятствием. На категорию вопросов, касающихся различий профессионального опыта педагогов, 57 % респондентов (16 человек) ответило, что иногда это становится барьером для их общения с коллегами, 43 % (12 человек) никогда не испытывают трудностей при таком различии; никто из педагогов не характеризует данный фактор общения как постоянно затруднительный.

Изучение социально-демографических особенностей как фактора, затрудняющего общение, показало следующее (рис. 1):

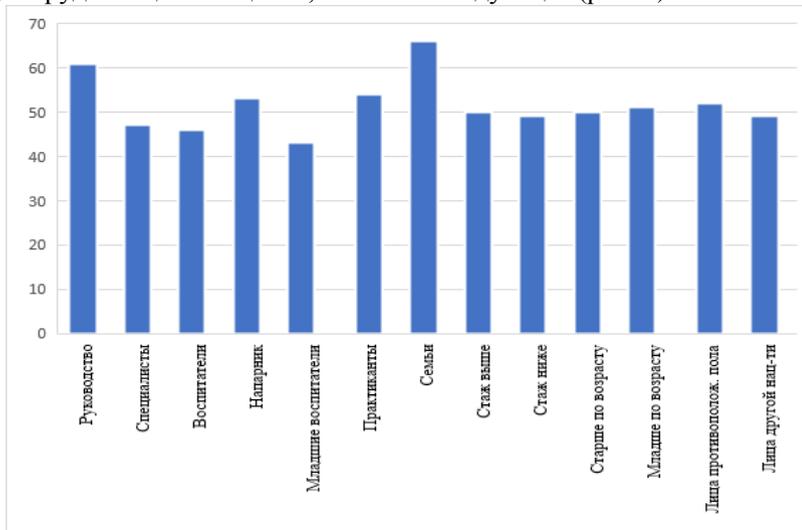


Рис. 1. Диагностика социально-демографического фактора барьеров в общении педагогов

Больше трудностей опрошенные педагоги находят в общении с руководством сада и семьями воспитанников. На третьем месте среди трудностей в профессионально-педагогическом общении – общение с практикантами. С небольшим отрывом затрудненным общением педагоги ДОУ считают общение со своими напарниками. В меньшей степени педагоги ДОУ испытывают трудности в общении с младшими воспитателями.

При анализе средств и методов преодоления и профилактики барьеров в общении, мы получили следующие данные: в большей степени результативными средствами преодоления и профилактики барьеров в профессионально-педагогическом общении педагоги считают социально-педагогический тренинг, индивидуальные консультации и культурно-массовые мероприятия; наименее эффективными средствами педагогам представляются научная литература, лекции и групповые консультации по проблеме исследования.

Таким образом, мы установили, что в опрошенной группе педагогов ДОУ проблема проявления барьеров профессионально-педагогического общения не обострена: практически в абсолютном большинстве педагоги чувствуют себя комфортно в процессе осу-

ществления коммуникативной деятельности; удовлетворительна оценка состояние общения педагогами при рассмотрении социально-демографических и индивидуально-типологических особенностей. Так или иначе, анализируя ведущие факторы, затрудняющие профессионально-педагогическое общение в данной группе педагогов, можно выделить факторы нарушения интерактивной стороны общения и факторы общения, обусловленные индивидуально-типологическими особенностями педагогов.

На наш взгляд, основным условием эффективного преодоления и профилактики барьеров общения будет являться комплексное организационно-психологическое и психолого-педагогическое сопровождение данной работы, заключающееся в реализации принципов системности, индивидуально-дифференцированного подхода; соблюдении компетентностного подхода при преодолении и профилактике коммуникативных барьеров общения; личностно-ориентированного подхода в работе по преодолению и профилактике психологических барьеров профессионально-педагогического общения; организации работы по преодолению и профилактике барьеров общения при взаимодействии между всеми субъектами образовательного процесса.

Мы считаем целесообразным организацию профилактических мероприятий по проблеме исследования уже на ранних этапах профессионализации молодых специалистов в высших учебных заведениях, осуществления взаимодействия в период практики студентов между образовательными учреждениями – ВУЗом и ДОУ, состоящего в разработке программы развития эффективного профессионально-педагогического общения студентов; активном приобщении студентов к общению с педагогическим сообществом, привлечении к общению с семьями воспитанников в рамках заданий практики; оказании организационно-психологической, психолого-педагогической помощи студентам «группы риска» в период прохождения практики по вопросам преодоления барьеров профессионально-педагогического общения в рамках программы развития эффективного профессионально-педагогического общения.

Библиографический список

1. Камардина, Г. Г. Психологические трудности общения: основы психотехнологии [Текст] : учебное пособие / Г. Г. Камардина. – Ульяновск, 2000. – 52 с.

2. Куницына, В. Н., Казаринова, Н. В., Погольша, В. М. Межличностное общение: Учебник для вузов [Текст] / В. Н. Куницына. – СПб.: Питер, 2001. – с. 370–385.

3. Лобанов, А. А. Основы профессионально-педагогического общения: учебное пособие [Текст] / А. А. Лобанов. – М. : Академия, 2002. – 192 с.

4. Максименко, С. Д. Общая психология [Текст] / С. Д. Максименко. – М. : «Рефл-бук», К. : «Ваклер» – 2004. – 528 с.

5. Матюхина М. В., Михальчик Т. С., Прокина Н. Ф. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов пед. ин – тов. по спец. № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения» [Текст] / М. В. Матюхина, Т. С. Михальчик, Н. Ф. Прокина. – М.: 1984. – 256 с.

6. Сарычев, С. В. Социальная психология : учеб.пособие для вузов[Текст] / С. В. Сарычев, О. В. Чернышова. – М.: Юрайт, 2019. – 127 с.

7. Слостёнин, В. А. и др. Педагогика / Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / В. А. Слостёнин и др. – М. : Академия, 2013. – 576 с.

8. Целуйко, В. М. Психологические основы педагогического общения [Текст] / В. М. Целуйко. – М. : ВЛАДОС, 2007 – 242 с.

9. Шакуров, Р. Х. Барьер как категория и его роль в деятельности [Текст] / Р. Х. Шакуров // Вопросы психологии 2001. – №1. – С. 3–18.

УДК 373

И. Н. Малькова

Возможности психологического тренинга в работе с педагогами в рамках сопровождения взаимодействия детской образовательной организации с семьей

Статья посвящена проблеме организации психолого-педагогического сопровождения процесса организации взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи. Раскрываются возможности и реализации тренинговой работы с педагогами с целью повышения эффективности профессиональной деятельности.

Ключевые слова: психологический тренинг, сотрудничество дошкольной организации и семьи, психологическое сопровождение.

В современных условиях развития дошкольного образования качество образовательных услуг напрямую зависит от двух основных критериев: уровень профессиональной компетентности педагогов и педагогическая культура родителей. Достижение высокого качества образования детей дошкольного возраста становится возможным только при создании единого образовательного пространства для развития и воспитания ребенка. В данных условиях дошкольная образовательная организация должна пересматривать организацию взаимодействия с семьей.

При организации взаимодействия с семьей дошкольная образовательная организация стремиться к созданию отношений доверия и сотрудничества. Сотрудничество предполагает общение «на равных», где ни родители, ни педагоги не выступают в роли экспертов, контролеров или оценщиков. Они являются равноправными участниками диалога, цель которого – создание безопасного и благоприятного пространства для развития ребенка, в котором он сможет реализовать свои возможные потенциалы и стремления и будет защищен от возможных рисков и угроз физическому и психологическому здоровью.

Однако на практике в процессе взаимодействия между педагогами и родителями не редко возникают трудности. Часто они связаны с отсутствием готовности одной из сторон: педагоги или родители – участвовать в диалоге. В связи с этим, одним из важных направлений психолого-педагогического сопровождения воспитательно-образовательного процесса в дошкольном учреждении становится работа с педагогами.

Для организации такой работы в первую очередь необходимо понимать основные причины трудностей общения. В рамках данной статьи мы обратим наше внимание только к тем причинам, которые связаны с особенностями отношения педагогов к процессу взаимодействия с семьей, что, однако, не умаляет двусторонней направленности данного процесса и существования ряда причин, касающихся сугубо стороны родителей.

Итак, к основным причинам возникновения трудностей в процессе взаимодействия дошкольной образовательной организации и

семьи, связанными с особенностями личности педагога, относятся: нежелание педагога учитывать опыт семьи; стремление к неукоснительной дисциплине и отсутствие гибкости в общении, как с детьми, так и с родителями; закрытость педагога, нежелание общаться с родителями; предпочтение интеллектуального подхода к общению, не готовность признавать и учитывать эмоции и чувства детей и родителей. Все эти причины, так или иначе, связаны с личностными особенностями педагога и могут иметь под собой глубокие психологические основания. А в этом случае только информирования педагогов о важности и целях сотрудничества с семьей становится недостаточно.

Одной из эффективных форм работы с педагогами является психологический тренинг. Психологический тренинг – это метод активного обучения и психологического воздействия, осуществляемого в процессе интенсивного группового взаимодействия и направленного на повышение компетентности в сфере общения [1]. Отличием тренингового обучения от других видов обучения является то, что приобретение участниками новых навыков и опыта происходит при их собственном активном участии. Ключевыми принципами тренинговой работы являются принцип активности и принцип обратной связи. Принцип активности предполагает не усвоение участниками готовых знаний и приемов, а самостоятельную выработку эффективных навыков общения. Принцип обратной связи задает необходимые предпосылки качественного общения в ходе работы группы. А именно необходимо выстраивать конструктивную обратную, для этого она должна носить описательный, а не оценочный характер, быть своевременной, специфичной и отвечать, в первую очередь, потребностям того, кому она адресована.

Тренинговая работа с педагогами может быть направлена на развитие рефлексии, повышения уровня толерантности в общении, в первую очередь через повышение уровня самопринятия, активизацию стремления к саморазвитию и так далее. Важной составляющей работы является «разворот» педагога на себя: свои особенности, свои смыслы, свои отношения, свои блоки и барьеры общения, а также свои сильные и ресурсные стороны. Тренинговая работы состоит из трёх основных этапов: вводный, основной или обучающий и завершающий.

На вводном этапе педагоги знакомятся с целями тренинга, а также с правилами работы в группе. К таким правилам относятся

работа «здесь и сейчас», направленность на самопознание, искренность и открытость взаимодействия, активность участников и конфиденциальность. В ходе основного или обучающего этапа используются психотерапевтические техники и приемы, игровые и проективные методы работы, подбираемые исходя из целей и задач работы. Завершающий этап работы предполагает подведение итогов, когда каждый участник тренинга обозначает свое состояние и отмечает свои личные результаты работы.

Тренинговая работа представляется эффективной и продуктивной формой работы с педагогами. С одной стороны, в ходе такой работы происходит сплочение коллектива и обращение внимания к личности своих коллег. С другой стороны, такая форма работы, позволяет обозначить и решить личные сложности каждого участника, найти индивидуальные способы организации общения для каждого педагога.

Библиографический список

1. Психотерапевтическая энциклопедия [Текст] / под ред. Б. Д. Корвасарского. – СПб. : Питер, 2010. – 584 с.

УДК 373.2

Е. Н. Ефимова

Технология организации эколого-педагогической недели как формы самостоятельной деятельности студентов в учебно-воспитательном процессе

В статье дается характеристика одной из форм организации самостоятельной деятельности студентов. Автор приводит примеры тематики и содержания эколого-педагогических недель, способствующих совершенствованию экологической культуры, развитию профессиональных умений студентов

Ключевые слова: самостоятельная деятельность студентов, эколого-педагогическая неделя, формы организации эколого-педагогической недели.

Одно из требований, которое предъявляется к новым педагогическим кадрам, – повышение уровня экологической культуры, эко-

логического мышления, ориентации в вопросах экологического образования детей дошкольного возраста. Компетентность педагога в данной области является важным фактором профессиональной подготовки, способствует становлению и развитию личности. Эколого-педагогическая компетентность рассматривается нами как качественный показатель результативности эколого-педагогической подготовки специалиста в области дошкольного образования [1]. Кафедра дошкольной педагогики и психологии ЯГПУ им. К. Д. Ушинского ведёт поиск форм её организации, чтобы каждый студент осознал свою сопричастность и ответственность за результат работы по воспитанию у детей основ экологической культуры.

Учебная деятельность может осуществляться студентом самостоятельно или совместно с педагогом. Самостоятельная работа является специфическим педагогическим средством организации и управления самостоятельной деятельностью студентов в учебном процессе. Необходимость организации со студентами разнообразной самостоятельной деятельности определяется тем, что удастся разрешить противоречие между трансляцией знаний и их усвоением во взаимосвязи теории и практики [2].

Самостоятельная деятельность может определяться как система индивидуальной и групповой деятельности студентов, осуществляемой под опосредованным руководством преподавателя во время аудиторных и внеаудиторных занятий и стимулирующей их познавательную активность, развивающей интеллектуальные способности и потребности в самореализации. В основе организации самостоятельной деятельности студентов лежит ряд принципов.

Рассмотрим основные принципы.

Принцип самостоятельности. Стремление к самостоятельности выступает естественной возрастной потребностью юношества. Она проявляется как самостоятельность действий и самостоятельность мышления. Учитывая это, преподаватель предоставляет право выбора студентам в планировании хода деятельности, проверке её результатов.

Принцип развивающе-творческой направленности, проявляющийся не только в разрешении творческих ситуаций, но в их проектировании.

Принцип личностных образовательных инициатив: реализация заданий для самостоятельной работы происходит на основе учета образовательных потребностей студентов.

Принцип комплексного подхода составляет основу для целенаправленного формирования навыков репродуктивной и творческой деятельности студентов.

Принцип личностно-деятельностного подхода, позволяющий учитывать потребности, особенности, уровень развития студентов [3].

Для организации самостоятельной деятельности студентов мы используем разные формы: конференции, проблемные группы и лаборатории, педагогические конкурсы и олимпиады, викторины и КВНы.

Положительно зарекомендовала себя эколого-педагогическая неделя, посвященная международному Дню Земли. По содержанию она представляет собой тематический цикл творческих экологически ориентированных мероприятий. Каждое мероприятие – это коллективное или индивидуальное кратковременное дело, где в той или иной форме студенты получают возможность проявить экологическую воспитанность, инициативу, творчество, эколого-педагогические знания и умения. В эколого-педагогической неделе участвуют студенты всех курсов, преподаватели, сотрудники, педагоги базовых образовательных дошкольных учреждений и их воспитанники. Темы и содержание недели определяются экологическим календарем (Международный день Земли, День Воды, День Птиц и др.) Формы проведения мероприятий ежегодно меняется. Это викторины, конкурсы плакатов, экологических листовок, игр, изготовления поделок, пантомимы, сказок, фотовыставки, экологическая мода, трудовые десанты, педагогические ринги, концерты, презентации методических и дидактических материалов.

Представим несколько тем недели.

Тема недели «Дети, взрослые и мир вокруг», девиз: «Природа – наш друг, её защитим. В обиду ее никому не дадим. Поможем ей жить, расти и цвести, здорова природа – здоровы и мы!». Содержание: субботник «Уютный дом своими руками»; фотовыставка «Не проходите мимо!»; конкурс проектов клумбы «Эти очаровательные сорняки!»; брейн-ринг «Обо всем понемногу»; конкурс «Чудеса для детей из ненужных вещей»; выставка методических материалов «Работаем с детьми»; экотеатр – экологические сказки; КВН «Дети, взрослые и мир вокруг»; концерт.

Тема недели – «Птицы – это тайна и красота. Птицы – друзья детства». Содержание: конкурсы природоохранного плаката «Земля без птиц – не Земля!»; пантомимы «Угадай, что за птица!»; газет

«Птицы – это тайна и красота!»; викторина «Птицы – это песнь и полет»; конкурс «Учимся, играя!»

Тема недели «Земля жива – пока есть вода!». Девиз: «Везде да здравствует вода!». Содержание: фотовыставка «Удивительное рядом!»; педагогическая копилка – занимательный урок на тему «Живая вода»; викторина «Вода, вода – кругом вода»; конкурсы экологического плаката «Чистая вода», моды «Образ воды в современной моде», рисунка, стихотворений на тему недели.

В организации недели мы выделяем несколько этапов: постановка цели, разработка сценария, организация общественного мнения об осуществляемых мероприятиях, проведение мероприятий, подведение итогов.

Возглавляет работу организационный совет – студенты 4 – 5 курсов, преподаватели, всего 5 – 6 человек. Совет определяет тему недели, девиз, разрабатывает сценарий, рекламу, оформление, сроки, организует мероприятия, подводит итоги, награждение победителей.

В основе проведения недели лежит соревнование между студенческими группами. Задача организаторов – создать для участников равные условия, учитывая уровень эколого-педагогической подготовки. В проекте есть «сквозные» мероприятия – для всех участников и на «поток», для студентов одного курса. Строгих ограничений для участия в любых мероприятиях нет. Инициатива, активность, самостоятельность студентов приветствуются. Победитель недели определяется по количеству набранных баллов за участие в мероприятиях.

Таким образом, эколого-педагогическая неделя – одна из форм активной, самостоятельной деятельности студента, где ему предоставляется возможность творческого определения образовательной траектории, и где он выступает как субъект собственной учебно-познавательной деятельности и профессионального становления.

Библиографический список

1. Ефимова, Е. Н. Эколого-педагогическая компетентность будущего специалиста дошкольного образования [Текст] / Е. Н. Ефимова // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном образовании: материалы международной заочной научно-практической конференции. – Ярославль – Минск. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2017. – С. 23–25.

2. Морева, Н. А. Технологии профессионального образования: учеб. Пособие для студ. вузов [Текст] / Н. А. Морева. – М. : Академия, 2008. – 432 с.

3. Самостоятельная работа студентов факультета дошкольного образования по дисциплинам педагогического цикла [Текст] / Т. И. Бабаева и др. – СПб., 1999. – 212 с.

УДК 378

М. А. Михайлова

Подготовка студентов к использованию музыкально-творческих заданий в работе с детьми дошкольного возраста

В статье рассматриваются вопросы подготовки студентов к профессиональной деятельности в области музыкального развития ребенка дошкольного возраста. Использование творческих заданий на занятиях дисциплины «Теория и технологии музыкального воспитания детей» обеспечивает взаимосвязь теории с практикой по освоению методов и приёмов формирования у дошкольников творческих проявлений в различных видах музицирования.

Ключевые слова: музыкальное развитие детей, творчество детей, профессиональная подготовка студентов.

Сложность и многогранность деятельности дошкольного учреждения предъявляет особые требования к уровню профессионализма воспитателя, к наличию у него глубоких знаний и разнообразных умений в различных областях предполагает высокий уровень личностного развития педагога.

«Теория и технологии музыкального воспитания детей» – одна из учебных дисциплин программы подготовки специалистов в области дошкольного образования. Ее следует рассматривать как систему научных знаний студентов о закономерностях управления музыкальным развитием детей дошкольного возраста, воспитания у них нравственно-эстетических чувств в процессе приобщения к музыке, развития творческого потенциала ребенка.

Владея основами курса, специалист должен уметь активно взаимодействовать с музыкальным руководителем дошкольного учреждения, участвовать в организации всех форм музыкального воспи-

тания. Качество подготовки студентов определяется не только профессиональной направленностью, объемом педагогических, психологических знаний, но и специальной подготовкой в области музыкального искусства, знанием методики руководства музыкальной деятельностью детей.

К сожалению, практика показывает, что в настоящее время педагоги дошкольных учреждений слабо владеют навыками организации процесса музыкального развития ребенка. Их включенность в образовательный процесс отличается отсутствием творческой инициативы, пассивностью и равнодушием в решении задач одного из важнейших направлений работы дошкольного учреждения.

Следует отметить, что и самостоятельная музыкальная деятельность детей, как наиболее яркий показатель интереса ребенка к музыке, выражения его творческих проявлений – в большинстве случаев не поддерживается и не стимулируется педагогами.

Одной из основных задач дисциплины «Теория и технологии музыкального воспитания детей» является взаимосвязь теоретической компетентности будущих специалистов с практическими умениями и навыками. Музыка, наряду с другими видами искусства, обладает неоспоримыми достоинствами как средство воспитания. С учетом этого, в содержании программы курса достаточно большое место отводится разделу знакомства студентов с основными жанрами музыкальной классики, с особенностями средств музыкальной выразительности как носителями смыслового содержания музыкального произведения. Будущий педагог, опираясь на полученный в процессе обучения собственный опыт восприятия художественного образа, должен научиться управлять эмоциональным состоянием детей, складывающимся под влиянием музыки.

В соответствии с требованиями времени, особое внимание в подготовке будущих специалистов дошкольного образования следует уделять вопросам организации детского музыкального творчества. Детское творчество является первоначальной ступенью в развитии творческой деятельности. В его постепенном, не настолько быстром как при обучении развитию, важную роль играют поэтапные «творческие задания». При наличии в них, с одной стороны, творческого начала, импровизации, применения выразительных средств, эти задания в то же время предполагают не полностью самостоятельное творчество детей, а с обязательным участием взрос-

лого, который организует обстановку, создает необходимые условия, побуждает детей к творческим действиям.

Вопросы творческого развития дошкольников достаточно хорошо представлены в исследованиях Н. А. Ветлугиной. Это, например, возможность импровизации мелодической интонации (пропевание своего имени), подражания звукам окружающего мира (пение птиц, звон колокольчика), завершения мелодии, начатой взрослым. Качество песенных импровизаций оценивается по таким показателям, как: выразительность мелодии, повторность или вариационность интонаций, ритмического рисунка и т. д.

Учебный процесс на занятиях «Теории и технологии музыкального воспитания» позволяет осуществлять обучение студентов умению побуждать детей к музыкально-творческим проявлениям в любом из видов музыкальной деятельности. При этом творческие задания должны быть соотнесены с учебными, что, несомненно, помогает усвоению художественного образа и вносит определенную конкретность в решение задач творческого развития. Так, включение студентов в процесс глубокого, осмысленного вслушивания в изобразительного характера музыкальные произведения «Карнавала животных» К. Сен-Санса, «Картинок с выставки» М. Мусоргского приводит к усвоению способов музыкального восприятия и одновременно побуждает к творческим реакциям, которые реализуются в желании отразить впечатления и переживания через выполнение творческого задания «Рисуем музыку».

Сопоставление обучения и творчества показало наличие их тесной взаимообусловленности и взаимозависимости. Активное художественное восприятие и осуществляемая на его основе деятельность стимулируют обучение, являются основой, необходимым опытом, при котором творческое самовыражение приобретает содержательность, яркость и насыщенность.

Незаменимым источником творческого развития студентов признано считать произведения музыкально-поэтического фольклора. Знакомство с ними и обучение использованию для творческих заданий в работе с детьми, возможно в таких разделах предмета «Теория и технологии музыкального воспитания детей» как: «Пение – основной вид деятельности»; «Музыкально-ритмическое движение»; «Игра на детских музыкальных инструментах». Первичные навыки импровизации в исполнительской деятельности достаточно легко приобретаются студентами с использованием неко-

торых приемов методики «Элементарного музицирования» австрийского педагога К. Орфа. Творческие задания представляют собой последовательность действий, связанных на первом этапе с ритмизацией упражнений на основе ритмических блоков (моделей простейших и наиболее распространенных ритмических рисунков), а в дальнейшем – ритмизацией поговорок, потешек, загадок, считалок. Цепочки слов-моделей (ритмических блоков) складываются в ритмизованную мелодизированную речь, которую можно озвучить в хлопках, притопах, шлепках, прощёлкать пальцами. Эти элементарные звуко-двигательные средства, условно названные «звучащими жестами», используются произвольно, способствуя творческим проявлениям исполнителей.

В качестве творческого задания на развитие чувства ритма, осмысления временных отношений различных по длительности звуков студентам можно предложить простейшие тексты, которые необходимо организовать при помощи ритмических блоков. Например, при ритмизации потешки «Сашенька, маленький, вот тебе валенки. Ты во двор выходи, на ребят погляди» каждому студенту выдаются карточки с набором ритмических блоков (слов-моделей). С их помощью учащиеся самостоятельно ритмически оформляют (ритмизуют) предложенный им текст. В результате работы выясняется возможность использования двух ритмических блоков: для первой части – четверть и две восьмые; для второй части – две восьмые и четверть.

Педагог при этом освобождается от необходимости объяснения и показа ритмических фигур. Ненужным становится традиционно применяемый в подобных случаях счет, тактирование, поскольку включенный в речь ритмический блок этого не требует.

Творческие задания могут включать исполнение небольших четверостиший в различных вариантах: хором, соло (соблюдая очередность), с чередованием хора и сольного исполнения, с различными динамическими оттенками, с различной текстурой и различной тембровой окраской голоса, в различных темпах, в различных ритмах и метрах, канонем в два и более голосов.

Исполнение ритмизованных образцов фольклора в сопровождении «звучащих жестов» является подготовительным этапом к обучению студентов игре на детских музыкальных инструментах и их использованию в работе с детьми дошкольного возраста. Следует отметить, что наиболее простым и эффективным в работе со сту-

дентами, не имеющими специальной музыкальной подготовки, является применением различных ударных инструментов, которые можно подобрать в большом количестве. Это ложки, бубны, трещотки, треугольники, маракасы, румбы и др. Не требует длительного, сложного обучения и игра на таких примитивных духовых инструментах, как свистульки, дудочки. Привлекательно звучат песенные мелодии, исполненные сквозь гребень или расческу с приложенным к ним тонким листом кальки. Варианты творческих заданий ритмизации какой-либо поговорки (например, поговорки «Скатертью дорожка») с последующим введением музыкальных инструментов могут быть самыми разнообразными:

- студенты ритмизируют текст поговорки, озвучивая его хлопками;
- стоя по кругу, произносят текст, меняя его выразительную интонацию;

- делятся на три группы, из которых одна произносит текст, вторая – хлопает ритм, третья – ходит, отмечая ударами в бубен сильную долю (текст повторяется без остановок несколько раз);

- студенты сочиняют свои варианты сопровождения, используя «звучащие жесты» под импровизируемую педагогом на металлофоне мелодию. При этом один из них идет по кругу, сопровождая движение «звучащими жестами». С окончанием фразы он останавливается и передает «движение» следующему;

- в качестве очередного этапа – обыгрывание той же поговорки с образным её воплощением. Студентам предлагается подобрать подходящие музыкальные инструменты и необходимые ритмические рисунки для изображения захлопнувшейся двери, удаляющихся шагов, шуршания шин отъезжающей машины.

Использование в дальнейшем подобных упражнений в работе с дошкольниками развивает у них внимание, быстроту реакций, активизирует творческие проявления, позволит применять хорошо усвоенный на слух ритмический рисунок поговорки в оркестре в качестве повторяющейся ритмической фигуры сопровождения.

Возможно использование текста устного народного творчества для сочинения мелодий небольших по объему песенок. Студентам предлагается спеть свою мелодию в жанре колыбельной; возможно интонирование на двух звуках: интонирование терции. Попевка подбирается на металлофоне в своём первоначальном ритмическом оформлении. Одна группа студентов импровизирует мелодию пес-

ни на металлофонах, другая группа играет аккомпанемент на ксилофонах.

Постепенно студенты овладевают способами творческих действий, придумывают варианты ритмических и текстовых последовательностей, осмысливают различные ритмические комбинации, знакомятся с простейшими музыкальными построениями. В дальнейшем тексты можно и нужно мелодизировать, применяя характерные особенности построения народных попевок (короткие мелодические обороты, повторы, небольшой звуковой диапазон). Подобная творческая работа одновременно знакомит студентов с методикой использования фольклора на занятиях по развитию музыкально-творческих способностей у дошкольников.

Подбирая специальный фольклорный репертуар, студенты включаются в процесс его творческой переработки на занятиях, соблюдая определённую последовательность выполнения творческих заданий: произношение текста с разной интонацией; введение «звучащих жестов» или инструментов; расширение формы текстов; использования речевого двухголосия; использования движения, пантомимы; создания мелодий на заданный текст; чередования пения и речи при многократном повторении текста.

Чем активнее проявляют себя студенты в практической деятельности по использованию творческих заданий в работе с детьми дошкольного возраста, тем выше качество их подготовки, тем лучше организация их профессионально-педагогического труда, тем успешнее пройдет адаптация педагогов к новым требованиям, предъявляемым системой современного дошкольного образования.

Библиографический список

1. Ветлугина, Н. А. Музыкальное воспитание в детском саду [Текст] / Н. А. Ветлугина. – М. : 1981.
2. Ветлугина, Н. А. Музыкальное развитие ребенка [Текст] / Н. А. Ветлугина. – М., 1968.
3. Дубровская, Е. А. Практические занятия по курсу «Теория и методика музыкального воспитания детей» [Текст] / Е. А. Дубровская. – М., 1986.
4. Михайлова, М. А. Развитие музыкальных способностей детей [Текст] / М. А. Михайлова. – Ярославль : Академия развития, 1997.
5. Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей [Текст] / Б. М. Теплов. – М., 1947.

Ю. А. Моисеева

Профессиональная компетентность педагогов дошкольного образования в сфере общения с родителями воспитанников

В данной статье рассматривается проблема взаимодействия семьи и общественного воспитания. Раскрываются современные формы работы ДОО с семьей под углом компетентностного подхода. Выделены основные требования к профессиональной подготовке педагога. Представлен новый уровень отношений родителей с педагогами.

Ключевые слова: компетентностный подход, взаимодействие детского сада и семьи, профессиональная компетентность педагога.

В настоящее время одной из интенсивно развивающихся отраслей научного знания является семейная педагогика. Объект изучения данной науки – семья, как неизбежная ступень воспитания человека, но не решающая в формировании личности. Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что проблема взаимодействия семьи и общественного воспитания актуальна на протяжении многих лет. Долгое время бытовало устойчивое житейское представление о воспитании ребенка в семье как деле простом, не требующем особой подготовки. Подобные взгляды на домашнее воспитание детей К. Д. Ушинский относил к области педагогического невежества. И. Г. Песталоцци писал, что семья – это подлинное воспитание, она учит делу. Напротив, А. С. Макаренко считал, что педагоги должны изучать жизнь детей в семье, организовывать семейное воспитание. Так одни великие педагоги важным в развитии ребенка считали общественное воспитание, другие склонялись к значимости семейного воспитания.

В связи с социально-экономическими преобразованиями, произошедшими в нашей стране в последние годы, мы наблюдаем изменения в привычном укладе жизни и воспитания детей в семье. Среди наиболее важных можно отметить такие:

– ухудшение состояния здоровья детей (физического, психического, социального);

– стратификация общества, ведущая к увеличению процента социально-незащищенных родителей и детей, росту социально-психологической тревожности и усталости;

– перераспределение материально-экономических функций внутри семьи;

– трудности строительства семейной жизни на фоне кризисов, к которым можно отнести несформированность у родителей навыков совместного проживания с ребенком событий семейной жизни, неграмотность родителей в вопросах приоритетов развития и воспитания в разные периоды детства, неготовность и нежелание бабушек и дедушек к выполнению своих социальных ролей;

– личные проблемы родителей, например, психическое и физическое перенапряжение, тревога, рост чувства одиночества (особенно в неполных семьях), отсутствие понимания и др.;

– глобальные проблемы, определяющие развитие взрослых и детей: экологические проблемы, эпидемии, наркомания, алкоголизм, психические проблемы, научно-технический прогресс и др.

Исходя из этого, следует, что семье нужна поддержка и сопровождение, а взаимодействие с семьей должно стать важным направлением деятельности дошкольной образовательной организации.

Сегодня семья и дошкольная образовательная организация – два важных института социализации детей. Их воспитательные функции различны, но для разностороннего развития ребенка необходимо их взаимодействие. Воспитание в семье и в детском саду дополняют друг друга, в результате чего ребенок получает гармоничное развитие.

Взаимодействие детского сада и семьи – это двусторонний, циклический процесс, эффективность которого зависит от степени активности и ответственности каждой из сторон взаимодействия. Общение с родителями должно происходить в форме сотрудничества, где никому не принадлежит привилегия указывать, контролировать, оценивать. Это один из принципов дошкольного образования, сформулированный в ФГОС ДО [3].

Ежедневное общение с родителями детей, посещающих дошкольную образовательную организацию, осуществляют воспитатели группы. Наблюдения и анализ сложившейся практики этого общения показали, что не всегда взаимодействие педагогов с родителями эффективно и направлено на решение задачи объединения усилий семьи и детского сада для воспитания и развития ребенка.

Одним из явных недостатков можно отметить стихийность общения. Разные родители с разной частотой обращаются к воспитателям и зачастую важные вопросы индивидуального развития ребенка, пути формирования его личности вовсе не обсуждаются.

В связи с этим сегодня предъявляются требования к профессиональной подготовке педагога. Он должен быть творческим, компетентным, способным к развитию умений мобилизовать свой личностный потенциал в современной системе воспитания и развития дошкольника. Воспитатель должен планировать содержание общения с каждой семьей, обеспечивать ежедневное информирование родителей о жизни ребят в детском саду, работать над формированием стиля общения с родителями, повышать осознанность и психологическую культуру общения с родителями. Особенно важным является способность педагога формировать у себя психологическую готовность к взаимодействию с семьей, сознательно развивать важнейшие профессиональные качества, которые обеспечат успех этого взаимодействия [2].

Вышеперечисленные качества и способности педагога составляют основу профессиональной компетентности педагога дошкольной образовательной организации в сфере общения с родителями своих воспитанников. На сегодняшний день, в процессе решения проблемы сотрудничества воспитателей и родителей, разрабатываются различные программы и новые формы взаимодействия детского сада и семьи, возрастает число научных и научно-методических работ, посвященных этой важной теме [1].

23 ноября 2018 г. в рамках Фестиваля науки ЯГПУ им. К. Д. Ушинского кафедрой дошкольной педагогики и психологии был организован и проведен научно-методический семинар на тему «Психолого-педагогические проблемы взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи». Докладчиками выступили старшие воспитатели, педагоги-психологи и воспитатели дошкольных образовательных организаций г. Ярославля и Ярославской области, г. Иваново. В рамках семинара педагогами был представлен интересный опыт организации сотрудничества образовательных учреждений с семьей: программа по взаимодействию с семьей «Всегда и во всем вместе», игровые практикумы для детей и их родителей, детско-родительский клуб, конкурс поделок как форма привлечения родителей к жизни детского сада и многое другое.

Партнерство детского сада и семьи – это одно из приоритетных направлений развития дошкольного образования в мире. Чтобы разработать современную концепцию сотрудничества педагогов и родителей, нужно изучать опыт семейного и общественного воспитания не только в России, но и за рубежом. Решение данной проблемы в зарубежной педагогике существенно отличается от решения этого же вопроса в нашей отечественной педагогике. Там в центре внимания всегда выступают ребенок и его семья, а под взаимодействием понимают оказание помощи родителям в воспитании их ребенка, а не обучение их всему, что знают педагоги. Но при этом есть и общее – партнерство детского сада и семьи должно строиться на добровольной основе, предполагать активность с двух сторон, быть открыто для изменений. В основе современной концепции взаимодействия семьи и дошкольной образовательной организации лежит идея о том, что за воспитание детей несут ответственность родители, а все другие социальные институты призваны помогать, поддерживать, направлять и дополнять их воспитательную деятельность.

Таким образом, современный детский сад призван помочь благополучной семье и в чем-то заменить ребенку семью проблематичную. Профессиональные педагоги обучают и консультируют родителей, передают традиции и воспитывают человека будущего. С этой точки зрения дошкольная образовательная организация имеет для общества гораздо большее значение, чем просто место, где воспитывают и развивают детей.

Библиографический список

1. Давыдова, О., Майер, А. Детский сад – семья: инновационный потенциал традиционных форм работы с позиций компетентного подхода [Текст] / О. Давыдова, А. Майер // Дошкольное воспитание. – 2011. – № 5.

2. Козлова, А. В., Дешеулина, Р. П. Работа ДООУ с семьей [Текст] / А. В. Козлова, Р. П. Дешеулина. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 112 с.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155).

А. А. Редька

Организация работы со студентами по развитию основ профессионального самосознания

Процесс развития основ профессионального самосознания может осуществляться в условиях его сопровождения. Педагогическое сопровождение предполагает совместное движение участников процесса к достижению определенной цели, где один из участников выступает в качестве сопровождаемого, а второй – сопровождающего.

Ключевые слова: профессиональное становление, профессиональное самосознание, педагогическое сопровождение.

Подготовка студента к развитию профессионального самосознания связана с развитием готовности студентов к такому проектированию образовательного процесса, которое отражается в целостном целевом и смысловом единстве развития содержательных характеристик личности обучающихся (мотивации, воли, самооценки самообразовательной деятельности) при реализации современных требований к организации образовательного процесса педагогом. При таком подходе педагогическая деятельность направлена на раскрытие личностного потенциала обучающихся, формирование профессионально и личностно значимых качеств, способности к самостоятельному получению и переработке информации на основе современных информационно-коммуникационных технологий, эффективной адаптации к будущей профессиональной деятельности. На основе проведенного анализа нами была разработана структурно-функциональная модель педагогического сопровождения профессионального самосознания студентов вуза. Данная модель включает в себя пять блоков: целевой, концептуальный, содержательно-организационный, критериально-оценочный и результативный. Проведем декомпозицию представленных в модели компонентов и рассмотрим их более подробно.

В качестве основной цели сопровождения студентов выступает реализация содержания и методов работы со студентами, позволя-

ющих достичь соотнесения в сознании студентов качеств личности и профессионально значимых черт, а затем разработка студентом индивидуального маршрута подготовки к будущей профессиональной деятельности.

Следующей важной составной частью структурно-функциональной модели является концептуальный блок. Он включает следующие основополагающие идеи: развития профессионального самосознания студентов в условиях рефлексивно-образовательной среды; педагогическое сопровождение развития профессионального самосознания студентов на основе системно-субъектно-деятельностного подхода.

Рассмотрим наиболее важные из них.

Развитие профессиональной деятельности студентов наиболее эффективно осуществляется в условиях рефлексивно-образовательной среды.

Под рефлексивно-образовательной средой мы понимаем совокупность внешних и внутренних психолого-педагогических условий, в которых осуществляется активное формирование культуры деятельности субъекта образовательного процесса (студента), способствующее осознанному выбору целей, содержания и методов самообразования и саморазвития и ведущее к изменению представлений о себе как о личности и профессионале [1].

При создании рефлексивно-образовательной среды, мы, опираясь на основные требования, обозначенные в работе Л. М. Ильязовой, адаптировали их к собственному исследованию [2]: рефлексивная образовательная среда должна быть соразмерна развивающейся в ней личности; организация в ней носит социально-личностный характер (ориентация на будущую профессиональную деятельность обучающихся); наполнение учебного процесса внутренними противоречиями (субъективными затруднениями), способствующими раскрытию личностных ресурсов студентов; построение индивидуального образовательного маршрута на основе актуализации потребностей в саморазвитии; выбор таких педагогических средств, методов и приёмов, в которых упор делается и на содержание, и на способы деятельности педагога и студента.

Организация педагогического сопровождения развития профессионального самосознания студентов осуществляется также на основе системно-субъектно-деятельностного подхода. Для решения задач становления личности в профессии мы предлагаем работу по

осознанию и осмыслению представлений о себе в настоящем, образа идеального профессионального, к которому учащийся будет стремиться и образа себя в будущем, как развивающегося профессионала, обладающего ресурсами для дальнейшего развития себя в профессии.

Следующий структурный компонент структурно-функциональной модели представлен в виде содержательно-организационного блока. Он раскрывается через работу с предметным содержанием с целью актуализации содержательных характеристик развития профессионального самосознания: самопознание, самопонимание, самоотношение, саморазвитие, саморегуляция, профессиональное сознание, профессиональные способности.

При разработке педагогических технологий, инициирующих рефлексивный потенциал студента как активного субъекта самообразовательной деятельности, мы опирались на исследование И. С. Ладенко [3, 4]. В качестве приоритетных образовательных технологий были обозначены следующие: обращение к рефлексивному опыту; самопознание на основе объективных методов; углубленное знание о структуре самосознания и соотнесение этого знания со своим личностным и рефлексивным потенциалом; рефлексивный анализ обучающимися трудностей учебной деятельности; построение программы диагностики и самосовершенствования и др. Комплекс педагогических технологий стал основой для составления авторской методики педагогического сопровождения развития профессионального самосознания студентов.

Данная методика педагогического сопровождения развития профессионального самосознания студентов направлена на развитие профессионального самосознания обучающихся, личностного потенциала, стремление к самосовершенствованию. Особое внимание в методике уделено структурно-функциональной модели педагогического сопровождения развития профессионального самосознания, методам, приёмам и средствам, используемым для развития профессионального самосознания.

Определение комплекса педагогических условий развития профессионального самосознания позволило выбрать рациональные пути педагогического сопровождения, включая разработку и реализацию спецкурса для студентов «Основы профессионального самосознания студентов».

Актуализация развития профессионального самосознания согласно спроектированной структурно-функциональной модели происходит поэтапно. На первом этапе (этап целеполагания) происходит обращение обучающихся к личному опыту, обмен информацией, собственная учебная деятельность подвергается сомнению. Второй этап – этап осмысления. На данном этапе у студентов формируется потребность, осознание смысла и ценности профессионального самосознания для их будущей профессиональной деятельности, обучающиеся должны уметь проектировать и прогнозировать, осуществлять и контролировать своё самосознание с учётом требований будущей профессиональной деятельности. Третий этап – этап рефлексии, предполагает осознанность содержания и способов развития профессионального самосознания, личностных изменений, построенных на критическом отношении к уровню профессионального самосознания, на профессиональном подходе к анализу новых знаний и избирательном отношении к их использованию в практике.

Одним из основных звеньев структурно-функциональной модели является критериально-оценочный блок, включающий уровни, критерии и показатели, а также диагностические методики выявления уровня развития профессионального самосознания.

В качестве основных критериев оценки уровня развития профессионального самосознания мы, вслед за А. А. Деркач и О. В. Москаленко, выделили следующие: когнитивный, реализующийся в самопознании; мотивационный, реализующийся в самоактуализации; эмоциональный, реализующийся в самопонимании; операциональный, реализующийся в саморегуляции.

Рассмотрим каждый из этих компонентов более подробно.

Когнитивный компонент, по мнению ученых, реализуется через самопознание и является начальным звеном, образующим самосознание. Осуществляя самопознание, обращая психическую деятельность на исследование себя, человек производит сознательную оценку своих поступков и себя в целом.

Эмоциональный компонент проявляется в самопонимании – оценочное и эмоциональное отношение к себе, самоуважение и принятие себя. Развитие процесса самопонимания проявляется в непрерывном его движении от одного знания о себе к другому знанию. Самопонимание как процесс проявляется в формировании от-

дельных ситуативных образов и расплывчатых представлений к более или менее устойчивому понятию о себе.

Мотивационно-целевой компонент реализуется в самоактуализации. Самоактуализация осуществляется через реализацию самого себя в профессии. Устойчивыми мотивационными образованиями являются личностные ценности.

Операционный компонент проявляется в саморегуляции и управлении внешней и внутренней целенаправленной активностью учащегося. Выражается в целеполагании, устремленности в будущее, принятием ответственности за реализацию своих ценностей. Позволяет выстраивать стратегию профессионального роста, формировать активную профессиональную позицию.

Реализация себя в будущей профессии возможна благодаря осознанному и осмысленному представлению о себе, представлению об идеале профессионала и построению стратегии своего профессионального роста в будущем.

Таким образом, одним из условий профессионального становления студентов является разработка программы психологического сопровождения развития профессионального самосознания.

Библиографический список

1. Белкина, В. Н., Карпов, А. В., Ревякина, И. И. Теория и практика развития профессиональной педагогической рефлексии [Текст] / В. Н. Белкина, А. В. Карпов, И. И. Ревякина. – Ярославль: ЯГПУ, 2006. – 331с.

2. Ильязова, Л. М., Соколова, Л. Б. «На пути к рефлексивной образовательной среде вуза» [Электронный ресурс] / Л. М. Ильязова, Л. Б. Соколова. – Режим доступа: <http://credonew.ru/content/view/464/57/>.

3. Ладенко, И. С., Семенов, И. Н., Советов, А. В. рефлексивная организация проектировочного мышления [Текст] / И. С Ладенко и др. – Новосибирск : ИИФФ, 1990. – 61 с.

4. Ладенко, И. С., Степанов, С. Ю. Рефлексивное развитие познавательно-творческой активности [Текст] / И. С Ладенко и др. – Новосибирск: ИИФФ, 1990. – 52 с.

К. В. Смирнова

Личностные особенности как фактор профессиональной компетентности педагога в области взаимодействия с семьей

В статье рассматриваются личностные качества педагога дошкольного образования как неотъемлемая часть профессиональной компетентности. Профессиональная компетентность является условием эффективности организации воспитательно-образовательного процесса. В структуре профессиональной компетентности педагога одно из важнейших мест приобретают умения взаимодействовать с конкретной семьей, учитывая и уважая её особенности и своеобразие. Рассматривая педагогическое взаимодействие с родителями воспитанников, акцентируется внимание на том, что педагоги дошкольных образовательных учреждений призваны оказывать родителям педагогическую помощь.

Ключевые слова: личностные особенности, профессиональная компетентность педагога, взаимодействие с семьями.

Современное общество характеризуется интеллектуализацией, динамичностью, активными реформациями разных сфер, в том числе образования. В условиях смены образовательных ориентиров главной ценностью общества является подрастающее поколение [2]. Особая миссия в этом процессе принадлежит педагогу, к личности и профессиональной деятельности которого предъявляются высокие требования. Сегодня как никогда востребована профессиональная активность и личностная зрелость педагога, внутренняя позиция, направленная на саморазвитие и актуализацию личного потенциала в профессии. Однако профессиональные и личностные качества педагога не всегда соответствуют общественным ожиданиям. Напротив, значительная часть педагогов испытывает трудности в решении актуальных профессиональных задач, неудовлетворенность профессиональной деятельностью, нежелание профессионально или личностно развиваться.

Важной составляющей профессиональной деятельности педагога является сфера педагогического общения и взаимодействия. Роль взаимодействия педагогов дошкольных образовательных учрежде-

ний и родителей воспитанников выдвигается на передний план. От согласованных действий педагогов и родителей зависит качество воспитания, обучения и развития детей. Взаимодействие педагога с родителями – сложный процесс, и он требует специальной подготовки и соответствующего руководства. Однако на это взаимодействие влияет ряд факторов, прежде всего представления и ожидания родителей и педагогического коллектива дошкольного учреждения друг от друга. Анализ психолого-педагогической литературы по вопросу соединения усилий дошкольного учреждения и семьи в коррекции детских отношений показывает, что хотя в последнее время наметились новые, перспективные формы сотрудничества, которые предполагают подключение родителей к активному участию в педагогической жизни детского сада, в большинстве дошкольных учреждений работа с родителями организуется только по одной из линий – линии педагогической пропаганды. Семья выступает лишь как объект воздействия, поэтому не налаживается надлежащая обратная связь, не используются в полной мере возможности семейного воспитания. Необходимо детальное изучение представлений родителей и педагогов друг о друге, влияния этих представлений на взаимодействие и разработка рекомендаций, которые помогли бы повысить эффективность этого взаимодействия. Перед нами была поставлена цель – изучить личностные особенности педагога как фактор профессиональной компетентности в области взаимодействия с семьей.

Профессиональная компетентность педагога дошкольного образовательного учреждения (ДОУ) в сфере общения с родителями воспитанников, это комплексная характеристика, обуславливающая эффективность общения педагога с родителями воспитанников, основанная на сформированных профессионально значимых установках и личностных качествах, теоретических знаниях о семье, специфике семейного воспитания, особенностях взаимодействия семейного и общественного воспитания, владении практическими умениями и навыками планирования и организации процесса [2]. Содержание профессиональной компетентности педагога ДОУ составляют следующие структурные компоненты: личностный (установки на осознание собственных ошибок и затруднений, постоянное совершенствование в этой области, доверительное безоценочное общение с родителями; выдержку, тактичность и другие, значимые для организации общения с родителями качества); содержа-

тельный (теоретические знания о специфике семьи и семейного воспитания, методах изучения семьи); профессионально-практический (практические умения по изучению особенностей семейного воспитания и социальных запросов родителей, планирования и организации целесообразного содержательного общения с родителями воспитанников, коммуникативные умения).

В основу выделения уровней развития профессиональной компетентности педагога дошкольного образовательного учреждения в сфере общения с родителями положены следующие критерии: наличие потребности в совершенствовании в вышеозначенной сфере; понимание социальной роли педагогов и родителей в воспитании детей; наличие мотивации у педагогов в организации компетентного общения с родителями; сформированность профессионально-значимых установок и личностных качеств для организации эффективного общения с родителями; сформированность знаний семье, методах изучения особенностей семейного воспитания, современных принципах, формах, методах организации общения с родителями; направленность на достижение положительных результатов в организации общения с родителями.

На основе современных принципов и требований к организации общения участников образовательного процесса в рамках ДОУ, разработок Н. Н. Лобановой, а также содержания профессионально значимых знаний и умений, необходимых педагогу при общении с родителями (законными представителями), выделенного Н. П. Рассказовой, структуру профессиональной компетентности педагога в сфере общения с родителями (законными представителями) воспитанников можно представить следующим образом: личностный блок предполагает развитие у педагогов необходимых установок, а также определенных личностных качеств; содержательный блок направлен на развитие специальных знаний о семье, её специфике и способах организации общения с родителями; профессионально-деятельностный блок отражает основные умения и навыки педагогов, необходимые им в организации общения с родителями [2].

Деление на блоки является условным, так как профессиональная компетентность является комплексной характеристикой. Содержание трёх условно выделенных блоков взаимосвязано и взаимозависимо. Развитие установок и профессионально значимых личностных качеств возможно на основе формирования у педагогов определенной совокупности теоретических знаний и практических

умений. В свою очередь, развитие установок и личностных качеств приводит к дальнейшему стремлению педагога овладевать новыми знаниями, приобретать новые умения. Таким образом, развитие профессиональной компетентности возможно только комплексно, с учётом всех трёх условно выделенных компонентов.

Для выявления представлений родителей о значимых качествах личности педагога и о качествах, свойственных педагогам, с которыми они взаимодействуют, а также для определения у педагогов расхождений между представлениями о себе реальном и о себе «идеальном» использовалась модификация методики «Личностный дифференциал».

Также была организована экспертная группа ДООУ, в состав которой вошли: педагог-психолог, социальный педагог, медработник, старший воспитатель. Экспертной группой была разработана анкета для мониторинга педагогической деятельности воспитателя «Критерии взаимодействия педагога с семьей», которая позволяет оценить уровень взаимодействия воспитателя с семьями воспитанников. На основании результатов мониторинга оказалось возможным выявить наличие проблем по критериям: оценка состояния здоровья детей в группе (посещаемость); отсутствие травматизма; освоение дошкольниками программы; вовлечение родителей в жизнь группы (ДООУ); отсутствие жалоб родителей; повышение педагогической компетенции педагогов; уровень образования, стаж работы педагогов; эмоциональное благополучие воспитанников (наблюдение); участие педагогов в мероприятиях различного уровня (всероссийский, региональный, муниципальный, уровень ДООУ); организация жизни группы (выполнение режимных моментов); взаимозаменяемость педагога; педагогическая этика (культура речи педагога, манера общения с детьми, родителями, коллегами); эффективность работы с детьми с особенностями в развитии; уровень исполнительской дисциплины; создание комфортной предметно-ориентированной среды в группе.

По результатам исследования мы можем сделать следующие выводы. Выявленные представления родителей и педагогов о значимых качествах личности «идеального» педагога расходятся. По мнению воспитателей, педагог, работающий с детьми, должен обладать такими качествами как самокритичность, мягкость. По мнению родителей, напротив: самоуверенность, строгость. Если говорить об оценке представлений воспитателей о себе реальном, мож-

но констатировать, что некоторые педагоги приписывают себе импульсивность, конфликтность, авторитарность, строгость, самоуверенность, стандартный подход в своей деятельности. Исходя из средних ответов родителей о реальных качествах воспитателей, которые работают с их детьми, им присущи такие качества как бестактность, строгость, авторитарность, самоуверенность, удовлетворенность знаниями, предвзятое отношение, конфликтность, стандартный подход, неумение идти на компромисс.

По результатам мониторинга педагогической деятельности, экспертная группа ДОО выявила, что 32% воспитателей имеют низкий уровень по критериям взаимодействия педагога с семьей, и лишь 23% высокий. Полученные данные свидетельствуют о наличии сложностей у педагогов в сфере работы с семьей.

Данные исследования доказывают, что существует проблема во взаимодействии участников образовательного процесса в рамках ДОО. Профессиональная компетентность педагога в сфере общения с родителями воспитанников является неотъемлемой частью построения и организации воспитательно-образовательного процесса. Взаимодействие педагога с родителями – сложный процесс, и он требует специальной подготовки и соответствующего руководства, которые помогли бы повысить эффективность этого взаимодействия.

Библиографический список

1. Взаимодействие специалистов ДОО с родителями // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития [Текст]. – 2006. – №2.
2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ.

СЕКЦИЯ 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ РЕБЁНКА

УДК 373.21

Е. В. Коточигова, М. П. Лепешкова

Социальные компетенции: значимость для дошкольного образования сегодня и завтра

В статье рассматриваются вопросы формирования социальных компетенций у дошкольников, их значимости на этапе дошкольного детства и в будущем.

Ключевые слова: социальная компетентность, значение социальных компетентностей в жизни ребенка для личного и общественного будущего.

Вопросы развития социальной компетентности детей в настоящем возникают постоянно: «Что такое «социальные компетенции», нужны ли они детям дошкольного возраста, как работать воспитателю в этом направлении?» В условиях изменений в сфере образования возникает необходимость не просто дать воспитанникам определенный уровень знаний, умений и навыков, но и обеспечить способность и готовность жить в современном обществе, достигать социально-значимых целей, эффективно взаимодействовать и решать жизненные проблемы.

Социальные компетенции нужны детям. Развиваясь, дети нуждаются в поддержке и помощи взрослых. Выверенные правила поведения делают детей счастливыми во взаимоотношениях друг с другом. Привитые детям в дошкольном возрасте неправильные нормы общежития могут в будущем вылиться в нарушение общественного порядка. Более того, с точки зрения политиков, социальные компетенции в образовании – краеугольный камень изменений в мировой политике, на которых зиждется мироустройство.

Что мы будем понимать по термину «социальные компетенции»? Социальные компетенции – навыки и правила, которые нужны для нормальной жизни общества. Они не всегда могут быть точно определены, как некоторые другие компетенции, например, в

математике или грамматике. Проблеме формирования социальной компетентности дошкольников посвящены работы педагогов и психологов [1, 2, 3].

Исследователи определяют социальную компетентность дошкольника как сложное явление, в ходе которого происходит присвоение ребёнком социальных норм и постоянное открытие, утверждение себя как социального субъекта (Л. В. Коломийченко) [7]; способность ребёнка эффективно и адекватно разрешать различные проблемные ситуации, с которыми он сталкивается (А. Голфрид и Р. Дзурилла) [8]; способность дошкольника использовать ресурсы социального окружения и личностные ресурсы с целью достижения хороших результатов в развитии (С. Уотер и Р. Сроуф) [6].

И. А. Кудяева предлагает расценивать социальную компетентность дошкольника «как адаптационное явление». Иными словами, социальная компетентность дошкольника определяет уровень адаптации ребёнка к эффективному выполнению заданных социальных ролей [9]. По мнению Л. В. Гордиевских, социальные компетенции – это приобретаемые ребёнком компетенции, необходимые для вхождения в общество (познавательные, коммуникативные, общекультурные, физические, ценностно-смысловые, личностные), ценные для его последующей жизни умения и навыки коллективного поведения и деятельности, умение принимать общие цели, осуществлять познавательную деятельность [4].

С точки зрения Л. В. Трубайчук, социальные компетенции – способность растущей личности адекватно ориентироваться в социальном окружении, осознавая самооценку свою и других людей, выражая чувства и отношения к миру в соответствии с культурными традициями и ценностями общества.

Исходя из определений, можно сделать вывод, что не существует общепринятой дефиниции понятия «социальная компетенция» и можно выделить достаточно много социальных компетенций. Например: вступать в контакт, подавать пример, сотрудничать, кем-то восхищаться, что-то вместе создавать и т. д. Но каждая из названных компетенций может быть по-разному оценена. И в общении друг с другом не все они хороши. Например, помогать другому не бесспорно рекомендуемая компетенция. Она может навредить в случае:

– когда помогающий не учитывает тот факт, что тот, кому он помогает, останавливается в своем развитии;

– когда помогающий «зацикливается» на своей жертвенности (синдром помогающего);

– когда помогающий хочет не помочь, а преследует собственные цели (в игре ему требуются союзники, которые ему подчиняются или подыгрывают).

Для воспитания сильной личности необходимо привить ей вполне определенные социальные компетенции и так, чтобы это не ущемляло интересы окружающих. Поэтому дети нуждаются во внимательном и ответственном педагогическом сопровождении.

Значение социальных компетенций в сегодняшней жизни ребенка. Социальные компетенции поддерживают общечитие и стабильность общества. Уже двухлетние дети могут испытывать сочувствие, пытаться утешить кого-то, вступают в контакты и хотят сотрудничать. Дети испытывают радость, если удается предложить идею, которую подхватывают другие. Большинство детей охотно верховодят в игре. Социальные компетенции отвечают потребностям детей, посещающих дошкольную образовательную организацию. Наряду с желанием взрослеть (понять устройство окружающего мира, расширить горизонты знаний) у взрослых и детей есть вторая по важности потребность, а именно – формирование стабильных связей. Люди зависимы друг от друга, они нужны друг другу: люди бывают счастливы, когда «прирастают» связями с другими людьми. Это случается, когда дети в игре предлагают новые идеи, а группа их подхватывает. Они самостоятельно учатся взаимодействовать между собой и работать в группе [5]. В детском саду дети впервые встречаются в группе с равноправными членами коллектива такого же возраста. Посещение ДОО для многих детей является шагом из семьи во взаимодействие с равноправными членами группы и громадным шагом в познании мира. Это период жизни ребенка требует внимательного и продуманного педагогического наблюдения, выдвигает требования к подготовке педагогов дошкольного образования. Если мы сумеем сделать этот первый шаг в общество равноправных комфортным и приятным, это принесет пользу не только в настоящем, но и в будущем.

Значение социальных компетенций для личного и общественно-будущего. Позитивный опыт общения, взаимное обогащение дети из детского сада возьмут с собой в другие сообщества. Дети будут легче заводить знакомства, комфортнее чувствовать себя в обществе. В трудных ситуациях им будет легче принимать помощь.

Определяющее будущее обучение социальным компетенциям после семьи ребенок получает именно в ДОО. Кроме как для личного дальнейшего пути ребенка, усвоенные им социальные компетенции имеют большое значение для будущего всего общества в целом. В хорошем ДОО дети получают урок сопричастности и опыт построения детсадовского сообщества, у них в этом случае, есть все предпосылки для применения коллективного мышления и коллективной ответственности при решении проблем.

Будущее нуждается не только в людях, способных брать на себя ответственность за свой круг общения, но и в людях с «мы – мышлением». Первым шагом к формированию «мы – мышления» может быть игра-исследование, в которой дети совместно решают исследовательские задачи [5].

Хорошо развитые в дошкольном детстве социальные компетенции помогают ребенку развиваться в ответственную, ориентированную на общество личность. Отношение к социальной способности «сопричастность» в детских садах абсолютна серьезно. Если её будут развивать и в школе, и в других образовательных организациях, направленность на социализацию общества и общественные отношения, а в дальнейшем и на сопричастность демократическому устройству будет поддерживаться не только через выборы. Выверенный процесс формирования и развития в ДОО социальных компетенций не решит все проблемы будущего, но станет основой политики в сфере переустройства будущего.

Библиографический список

1. Артамонова, Е. Р. Психолого-педагогические основы формирования социальной компетентности в дошкольном возрасте [Текст] / Е. Р. Артамонова // Вестник ВГУ. – 2009. – № 22. – С. 224–29.

2. Борисова, О. Ф. Формирование социальной компетентности детей дошкольного возраста: автореферат дис... канд. пед. н.: 13.00.07 [Текст] / О. Ф. Борисова. – Челябинск, 2009. – 25 с.

3. Гильманова, Л. В., Кондрашина, О. В., Зыкова, Ю. Г., Федорова, С. А. Формирование социальных компетенций при взаимодействии со сверстниками и взрослыми у старших дошкольников посредством непосредственно образовательной деятельности [Текст] Л. В. Гильманова и др. // Педагогическое мастерство: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2016 г.). – М.: Буки-Веди, 2016. – С. 100–102. – URL

<https://moluch.ru/conf/ped/archive/191/10701/> (дата обращения: 26.03.2019).

4. Гордиевских, Л. В. Актуальность проблемы социализации дошкольников [Текст] / Л. В. Гордиевских. – М., 2004.

5. Ермакова, Т. Н., Коточигова, Е. В., Надежина, М. А. Игры и игрушки для маленьких математиков: практическое пособие [Текст] / Т. Н. Ермакова, Е. В. Коточигова, М. А. Надежина. – Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2018. – 44 с. – (Федеральные государственные образовательные стандарты).

6. Каменская, Е. В. Формирование социальной компетентности в социокультурной среде среднего профессионального образования: дис... канд. пед. н. [Текст] / Каменская Е. В. – М.: 2012.

7. Коломийченко, Л. В. Концепция и программа социального развития детей дошкольного возраста [Текст] / Л. В. Коломийченко. – Пермь.: ПГПУ, 2007.

Краснокутская, С. Н. Анализ состояния проблемы социальной компетентности в отечественной и зарубежной литературе [Текст] / С. Н. Краснокутская // Сборник научных трудов СевКавГТУ. Серия «Гуманитарные науки». – 2005. – №1 (13).

УДК373.211.24

Т. Н. Захарова

Взаимодействие «педагог-ребенок» в игровом пространстве детского сада

В статье рассматриваются вопросы создания игрового пространства в дошкольных образовательных организациях, его структурные компоненты, приводятся результаты исследования условий в детских садах для поддержки игрового взаимодействия педагогов и детей.

Ключевые слова: развитие, взаимодействие, игра, пространство, дети.

Игра – наиболее знакомая, понятная для ребенка форма деятельности. Ценность игры для детского развития признается различными исследователями и специалистами в области педагогики и психологии. Не потеряли актуальности работы по данной тематике

К. Гросса, В. Штерна, К. Бюллера, Л. Н. Галигузовой, Л. И. Уманец, В. С. Мухиной, А. С. Спиваковской и др.

Е. О. Смирнова указывает, что игровая деятельность имеет решающее значение для формирования главных новообразований дошкольного детства: произвольного поведения, творческого воображения, самосознания и пр. Именно игра является содержанием общения дошкольников, в ней складываются межличностные отношения и формируются коммуникативные способности детей [4]. Она удовлетворяет многие потребности ребенка: развлечься, насытить любопытство, исследовать окружающий мир, поэкспериментировать, выплеснуть накопившуюся энергию. Игра отличается от любой другой деятельности уже в силу своей природы – она не направлена на достижение какой-либо цели, она сама – цель (Г. Крайг). По определению канадского философа Бернарда Сьютса [2], «Игра – это добровольное преодоление необязательных препятствий...». Игра – это та свобода, в которой у ребёнка могут формироваться инициативность и самостоятельность, регулятивность и ответственность. Игра в его жизни выполняет множество функций и, в первую очередь, функцию социализации.

В настоящее время одной из приоритетных задач в дошкольном образовании является развитие у ребенка навыков общения и взаимодействия с окружающими людьми. Особое внимание уделено тенденции, созвучной идеям Л. С. Выготского: совместить недирективное взаимодействие взрослого и ребенка, с одной стороны, и активное стимулирование детского развития, с другой. Детский сад сегодня формирует свое уникальное пространство развития ребенка, составляющей которого является пространство игры. Определение такого пространства встречается в работах современных исследователей: И. В. Никулиной, Г. В. Павленко, И. О. Телегиной, А. Ф. Филатовой, Н. Шуть и др., является предметом дискуссии. Определение пространства рассматривается ими в сочетании различных категорий. Объединяет позиции данных авторов представление, что игровое пространство – это территория, где ребенок может свободно играть (в сюжетно-ролевые игры, подвижные, дидактические и др.), устанавливая свои правила использования этой территории и обустривая её по своему вкусу.

С нашей точки зрения, в структуру игрового пространства могут входить следующие компоненты: место для игры (на улице или в помещении); время, непосредственно посвященное игре; предме-

ты и игровые атрибуты; партнеры (взрослые и сверстники); окружающая среда как источник впечатлений ребенка, которые могут быть отражены в его игре (люди, события, книги и др.); имеющиеся у ребенка представления, образы, уже имеющийся опыт, о которых взрослый может узнать, только обратившись к ребенку с вопросом или участвуя в игре. Таким образом, игровое пространство мы рассматриваем не как конкретную территорию, а как собирательный образ места, который создается для игры, для игрового взаимодействия, для освоения ребенком окружающей действительности, для проб собственных возможностей, раскрытия интересов, способностей, приобретения опыта проб и ошибок.

В игре у ребёнка складываются отношения с другими играющими. Стиль взаимодействия педагога с ребенком определяет, насколько игровое пространство будет комфортным для обмена игровыми идеями, умениями, способами обустройства места действия, развития и поддержки детского творчества.

Н. А. Коротковой определены маркеры организации партнерской деятельности взрослого с детьми [3], которые могут быть отнесены и к игре: включенность воспитателя в деятельность наравне с детьми; добровольное присоединение дошкольников к деятельности (без психического и дисциплинарного принуждения); свободное общение и перемещение детей во время деятельности; открытый временной конец деятельности.

Именно подобный стиль взаимодействия взрослого с детьми в игре позволяет сформировать раскрепощенные отношения играющих, обеспечить возможность проявить себя всем участникам, задаёт дошкольникам образец игрового сотрудничества уже в детском играющем коллективе.

Взаимодействие детей-сверстников в игре обусловлено рядом факторов: их интересом друг к другу; уровнем сформированности игровых навыков; предметной обеспеченностью. Совместные игры требуют от детей умения ставить и принимать игровые задачи, поставленные сверстниками, договариваться друг с другом о способах и средствах решения игровых задач, понятно излагать свои мысли, тактично отказываться, если игровая задача не интересна. Особое значение в старшем дошкольном возрасте приобретает согласование замыслов, помогающее выстраивать общую линию в коллективных играх. В их процессе дошкольники могут усваивать различные типы взаимоотношений и некоторые формы поведения. Разный

уровень воспитанности, жизненного и игрового опыта приводит порой к детским конфликтам, навык решения которых – еще одно из приобретений данного возраста.

Роль взрослого в таком игровом пространстве взаимодействия – с одной стороны, внимательное и тактичное наблюдение за играющими, бережное отношение к их замыслам. С другой стороны, выступая как равноправный партнер, педагог может осуществлять недирективное управление игрой: поддержка игровых идей детей, побуждающие реплики, подсказки, советы, вопросы, проблемные ситуации, предложения, обогащение или обеднение предметной среды, инициация создания вместе с детьми атрибутов для игры и др.

Понимая значение выстраивания такого взаимодействия между педагогами и детьми в игровом пространстве детского сада, нам было важно проанализировать и оценить, какие условия существуют для этого в реальных дошкольных образовательных организациях.

Цель проведенного нами исследования [1]: выявить, какие условия созданы для взаимодействия «педагог-ребёнок» в игровом пространстве ДОО.

Исследование проводилось в детских садах Ярославской области, в 2016–2018 гг. В нем приняли участие 27 учреждений. Использовался инструментарий: Шкалы для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях ECERS-R [5]. Наблюдение осуществлялось в группах детей 4–6 лет.

Нами анализировались результаты подшкал «Обустройство пространства для игр», «Стимулирование общения между детьми», «Взаимодействие персонала и детей», «Взаимодействие детей друг с другом» и их сочетание.

Данные позволяют сделать выводы о том, что, несмотря на позитивные показатели по всем четырем подшкалам (2016 год: диапазон 3,9–5,76 баллов; 2018: соответственно 3,8–5,27, при максимально возможном – 7 баллов), в организации игрового пространства дошкольных групп и разворачивающего в нем взаимодействия имеются определённые дефициты.

Результаты по шкале «Обустройство пространства для игр»: в группах мало место для свободного перемещения детей, игрового пространства для свободных игр. Оборудованы игровые центры, но их наполняемость недостаточна для приобретения детьми разнообразного опыта, расширения словарного запаса, приобретения представлений об окружающей действительности. В группах и на

участке детского сада мало неструктурированного оборудования, которое может инициировать и реализовать игровые замыслы детей. Центры активных и тихих игр обустроены рядом, что провоцирует детские конфликты, которые взрослый пытается решать сам, реализуя авторитарный стиль взаимодействия, не предоставляя детям возможность обсудить проблемную ситуацию, самостоятельно её разрешить, сделать элементарные выводы, договориться о её предвосхищении в дальнейшем.

Взаимодействие персонала и детей, практически во всех детских садах, констатируется как тёплое, поддерживающее. В то же время взрослыми уделяется недостаточно внимания созданию условий в игровом пространстве группы для формирования навыков сотрудничества у детей (обсуждение идей, планирование совместных действий, оказание взаимопомощи, оценивание результатов взаимодействия) при выполнении ими коллективных дел. Как дефициты педагогической деятельности могут быть определены и результаты подшкалы «Стимулирование общения между детьми». В наблюдаемых ситуациях были выявлены единичные примеры того, как педагог связывает устную речь с письменной – записывает рассказы детей, показывает, как можно зарисовать, схематически изобразить мысли детей или результаты их договоренностей, например, совместно выработанные правила группы. Необходимо отметить, что речевая активность педагога преобладает над речевой активностью детей. Зафиксированы проявления чрезмерного желания организовать детей, управлять их активностью.

Самым критичным фактором, выявленным в ходе исследования, оказалось недостаточность времени для свободных игр. Оснащённые игровые центры, являющиеся частью игрового пространства ДОО, мало востребованы в течение дня. Свободной игре ребенка отведено всего 1 час 47 минут (среднее значение по детским садам – участникам исследования).

Можно сделать выводы, что игровое пространство в детском саду, которое призвано обеспечивать условия для развития ребенка, его социализации, приобретения дошкольником навыков взаимодействия с взрослыми и другими детьми, необходимо совершенствовать: расширить временные рамки для самостоятельных игр, создать условия для обогащения опыта детей, активно привлекать детей к обустройству мест для игр; выстраивать игровое партнерство и сотрудничество, стимулировать игровое общение.

Библиографический список

1. Захарова, Т. Н., Надежина, М. А. Создание условий для поддержки инициативности и активности ребенка: проблемы и пути решения» [Текст] / Т. Н. Захарова, М. А. Надежина // Материалы конференции: сборник статей (VI МНПК «Воспитание и обучение детей младшего возраста» ECCE Conference, май 2017. – М. : МГУ им. М. В. Ломоносова. – С. 409–417.

2. Киосов, Г. Геймификация. Игры. Интернет-источник: <https://kiosov.pro/thoughts/post/gamification-2>. Дата доступа 19.03.2019.

3. Короткова, Н. А. Образовательный процесс в группах детей старшего дошкольного возраста [Текст] / Н. А. Короткова. – М. : ЛИНКА-ПРЕСС, 2007.

4. Смирнова, Е. О. Сюжетная игра как фактор развития межличностных отношений дошкольников [Текст] / Е. О. Смирнова // Культурно-историческая психология. – 2011.– № 4. – С. 38–44.

5. Хармс, Т. Шкалы для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях. ECERS-R: переработанное издание [Текст] / 6. Тельма Хармс, Ричард М. Клиффорд, Дебби Крайер. – М. : Национальное образование, 2016. – 136 с.

УДК 373

Е. Ю. Маслова, Т. И. Тарабарина

Формирование культуры взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста

В статье раскрываются содержание и методы работы с детьми дошкольного возраста по формированию навыков культуры взаимоотношений. Представлены результаты исследования, позволяющие утверждать, что формирование культуры взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста находится в прямой зависимости от комплексных педагогических воздействий, осуществляемых в разных видах деятельности.

Ключевые слова: общение, правила поведения, взаимоотношение, культура взаимоотношений.

В настоящее время возрос интерес к проблеме формирования культуры взаимоотношений у подрастающего поколения. Группа детского сада является первой организованной малой группой, в которой начинают складываться первые отношения ребенка со сверстниками. Отечественные педагоги (А. М. Виноградова, В. А. Горбачева и др.) и психологи (В. Н. Белкина, В. С. Мухина, Е. В. Субботский и др.) доказали, что дети дошкольного возраста способны усвоить не только правила, но и нормы поведения и взаимоотношений [1; 3].

Подготовка ребенка к жизни среди взрослых начинается с его умения строить свои отношения со сверстниками. Когда ребенок начинает осознавать, что рядом с ним такие же дети, что свои желания приходится соизмерять с желаниями других, тогда и возникает нравственная основа для усвоения необходимых форм общения [3]. Главное общение «ребенок-ребенок», «ребенок-дети» идет по собственному побуждению, т. к. жизнь в обществе сверстников ставит воспитанника в условия делать что-то вместе: трудиться, играть, заниматься, советоваться, решать свои маленькие дела [2].

Целью исследования явилось изучение содержания и методов работы с детьми дошкольного возраста по формированию навыков культуры взаимоотношений. На констатирующем этапе были определены уровни сформированности взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста.

По результатам диагностики (наблюдение, методика «Закончи историю», методика «Подели игрушки») в экспериментальной группе были выявлены следующие уровни культуры взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста: высокий уровень культуры взаимоотношений показали 4 чел. (20%), средний – 10 чел. (50 %) детей и низкий – 6 чел. (30 %). Результаты диагностики в контрольной группе показали следующие уровни культуры взаимоотношений детей: высокий уровень – 3 чел. (15 %), средний уровень – 10 чел. (50 %), низкий уровень – 7 чел. (35 %).

Наблюдения позволили выделить группу детей, имеющих трудности в общении со сверстниками. Прежде всего, это несдержанные, импульсивные дети, поведение которых приводило к возникновению конфликтов. Присутствовали также дети, которые большую часть времени проводят в одиночестве. Таким образом, полученные результаты констатирующего этапа исследования свиде-

тельствовали о недостаточно высоком уровне сформированности взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста.

Исследование поставило перед нами задачу разработать и апробировать комплекс мероприятий по формированию навыков культуры взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста.

Введение в жизнь детей какого-либо правила культуры взаимоотношений всегда начиналось с объяснения его значения. С этой целью использовались рассказы, стихи, беседы. Кроме того, в педагогический процесс были включены дидактические игры: «Поискем и найдем волшебное слово», «Мы – друзья-товарищи» и другие. Через игры старались вызвать у детей добрые чувства, умение быть внимательными друг к другу. Создавались такие ситуации, которые учат, с кого брать пример. Вместе с детьми совершались необыкновенные путешествия, например, «Путешествие в городок Жур-Жур», где разбирались ситуации, оценивались поступки, шли на помощь друзьям. Таким образом, правила культуры взаимоотношений доводились до сознания всех детей группы.

С детьми проводились этические беседы, в процессе которых с детьми обсуждали правила поведения и взаимоотношений. Были предложены детям игровые педагогические ситуации. Детей учили видеть, анализировать соблюдение и нарушение норм, учили давать оценку поступкам окружающих. Дети указывали причину, почему это происходит. Но были и такие, которые не хотели считаться с правилами, за что каждый раз получали осуждение детей. Во время всего формирующего этапа в повседневной и непосредственно образовательной деятельности использовали серию загадок о вежливости.

Для закрепления у дошкольников правил культурных взаимоотношений использовались театрализованные игры и представления. Театрализованная деятельность позволила формировать опыт социальных навыков, так как каждая сказка имеет нравственную направленность. Здесь дети учились быть терпимыми друг к другу, сдержанными. Дети самостоятельно учились поступать в соответствии с нравственными нормами. Развивая эмоционально-нравственную сферу детей, был использован комплекс психогимнастических игр и упражнений. Эффективность проведенной работы и динамика в развитии навыков культуры взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста выявлены в ходе контрольной диагностики.

По результатам диагностики в экспериментальной группе были выявлены следующие уровни культуры поведения детей старшего дошкольного возраста: высокий уровень культуры поведения показали 6 чел. (30 %), средний – 12 чел. (60 %) детей и низкий – 2 чел. (10 %).

Результаты диагностики в контрольной группе показали следующие уровни навыков культуры поведения: высокий уровень – 5 чел. (25 %), средний уровень – 10 чел. (50 %), низкий уровень – 5 чел. (25 %). Анализ результатов показал, что уровень сформированности навыков культуры поведения улучшился и в контрольной, и в экспериментальной группах. Однако, в экспериментальной группе результаты заметно выше. К концу исследования большинство детей экспериментальной группы выполняли правила поведения со сверстниками без напоминания взрослых, а многие даже часто напоминали друг другу о необходимости выполнять то или иное правило.

Исследование подтвердило, что решающую роль в формировании у детей культуры взаимоотношений со сверстниками играет личность воспитателя: пример его поведения, справедливость и последовательность требований. Формирование культуры взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста находится в прямой зависимости от комплексных педагогических воздействий, осуществляемых в разных видах деятельности. Таким образом, проведённое исследование позволяет сделать вывод о необходимости и целесообразности формирования культуры взаимоотношений у детей в период дошкольного детства.

Библиографический список

1. Белкина, В. Н. Детская психология. Взаимодействие со сверстниками [Текст] / В. Н. Белкина. – М. : Юрайт, 2018.
2. Калинина, Р. Р. Тренинг развития личности дошкольника: занятия, игры, упражнения [Текст] / Р. Р. Калинина. – СПб. : Речь, 2005.
3. Купина, Н. А., Богуславская, Н. Е. Веселый этикет. Нравственное воспитание, развитие коммуникативных способностей ребенка, сюжетно-ролевые игры [Текст] / Н. А. Купина, Н. Е. Богуславская. – М., 2002.

Е. Ю. Старкова, В. Н. Белкина

Расширение экологических представлений у детей младшего школьного возраста на занятиях по английскому языку

В статье рассматривается проблема расширения экологических представлений у детей младшего школьного возраста. Авторы раскрывают педагогические условия, при соблюдении которых в младшей школе происходит эффективное расширение экологических представлений у детей.

Ключевые слова: школьное образование, младший школьный возраст, педагогические условия, педагог, урок английского языка, расширение, экологические представления, экологическая культура.

В классической педагогике обоснованы и развиты положения о месте и значении общения ребенка с природой в системе его образования. Педагогическую ценность укрепления гуманных чувств ребенка средствами природы подчеркивали великие педагоги прошлого Я. А. Коменский, Ж.-Ж. Руссо, Г. Песталоцци, А. Гумбольдт, Ф. В. А. Дистерверг и др.

Ещё В. А. Сухомлинский, размышляя о том, с чего необходимо начинать знакомство учащихся с окружающим миром, пришёл к выводу, что начинать нужно с воспитания гуманности – чувства тревоги за ненакормленного щенка, не политое дерево. В.А. Сухомлинский писал, что маленький человек должен любить всё живое, ведь только доброта открывает ребёнку и детскому коллективу радость взаимопонимания [8].

В последние 20 лет значительно возросло внимание учёных к исследованию проблем экологического воспитания и образования. Особый интерес представляют работы Н. М. Верзилина, А. Н. Захлебного, И. Д. Зверева, Б. Г. Иоганзена, В. С. Липицкого, И. С. Матрусова, А. П. Мамонтовой, Л. П. Печко и др., которые рассматривают различные аспекты экологического воспитания и образования учащихся в учебно-воспитательном процессе.

А. Н. Захлебный, И. Т. Суравегина отмечают, что экологическое воспитание в научно-технический прогресс является утверждением

в сознании и деятельности людей принципов природопользования; формирование навыков и умений решать те или иные хозяйственно-экологические задачи без ущерба для окружающей среды и здоровья человека [2].

Как отмечается в исследованиях В. С. Мухиной, Н. И. Непомнящей, младший школьный возраст от 6 до 10 лет сензитивен для направленного формирования психологических новообразований, и это необходимо учитывать в образовании ребенка. Изменения, происходящие в этом возрасте, являются действительно решающими в процессе становления всех сфер личности. Данный период является наиболее благоприятным для формирования основ экологической культуры, так как в это время на основе эмоционально-чувственного способа освоения окружающего мира интенсивно формируются свойства и качества личности, которые определяют ее сущность в будущем [3].

И. В. Цветкова отмечает, что младший школьный возраст – это самый ценный этап в экологическом воспитании. Он характеризуется особой интенсивностью развития эмоционально-ценностного отношения к окружающему, интенсивностью личного опыта взаимодействия с окружающим миром. Формирование в сознании ребенка наглядно-образной картины мира определяет процесс развития его экологической культуры. В этом возрасте завершается процесс формирования основ нравственно-экологической позиции личности, которая прослеживается во взаимоотношениях ребенка с окружающим миром – природной и социальной средой и с самим собой [9].

Понятие «экологическая культура» по-разному трактуется в научной литературе. В большинстве источников экологическая культура определяется как часть общечеловеческой культуры, систему социальных отношений, общественных и индивидуальных морально-этических норм, взглядов, установок и ценностей, касающихся взаимоотношения человека и природы. Также существует определение экоккультуры как целостного коадаптивного механизма человека и природы, реализующегося через отношение общества к окружающей природной среде и к экологическим проблемам в целом [5, 7]. Младший школьный возраст является периодом активного развития познавательной и мотивационной сфер. В многообразии мотивов познавательный мотив имеет особое место, но далеко не все современные школьники обладают развитой познавательной

активностью. Это следствие того, что педагоги и родители в большей степени озабочены развитием у ребёнка знаний, умений и навыков, а не развитием у него интереса к познанию окружающего мира [4].

Изучение английского языка помогает сформировать у младших школьников не только элементарные коммуникативные умения и лингвистические представления, но и всесторонне развивать личность ребенка средствами данного учебного предмета. Отобранная тематика содержания иноязычной речи позволяет удовлетворить его возрастную склонность к коммуникативно-игровой деятельности, интерес к близкому окружению, желание высказывать свои суждения, рассказывать, беседовать на различные темы.

Экологическое образование школьников через предмет «иностраный язык» может осуществляться с помощью дополнения традиционных тем информацией экологического содержания. Несомненно, тематика уроков иностранного языка предполагает широкие возможности работы в этом направлении. Темы учебных занятий первых лет обучения: «Моя семья», «Погода», «Мой дом», «Животные», «Школа» и др. напрямую связаны с целями и задачами экологического образования. Используя ряд учебно-методических комплексов (М. З. Биболетовой, Н. Н. Трубанёвой «EnjoyEnglish», К. И. Кауфман, М. Ю. Кауфман «HappyEnglish», О. В. Афанасьевой, И. В. Михеевой «English»), мы изучаем темы «Погода», «Животные в опасности», «Лондонский зоопарк», «Мир вокруг нас» «Человек и природа», «Олимпийские игры», «Вымирающие животные», «Глобальное потепление».

В настоящее время учёные-экологи обозначают состояние природы на нашей планете как кризисное. Последние исследования показали, что в школу приходят дети с разным уровнем подготовки. Результаты тестирования, проводимые в 1 классе, выявили, что дети различают и называют лишь небольшое количество животных и растений, не могут назвать их особенности, сравнивают объекты по несравнимым признакам, не всегда проявляют гуманное отношение по выходу из трудной ситуации. Познавательное отношение неустойчиво, связано с привлекающими внимание событиями.

Проблема состоит в том, что педагогу необходимо не только дать знания по предмету, но и провести работу по воспитанию экологической культуры подрастающего поколения с целью предотвращения повторения сложившейся ситуации. В связи с этим обще-

ство диктует необходимость изменить модель восприятия мира у детей, предложив им экологически правильную ориентацию, которую возможно внедрить в рамках занятий по иностранному языку в школе.

Несмотря на значительную освещённость данного вопроса в педагогических исследованиях разных лет, современные педагогические практики испытывают затруднения в реализации этого направления развития детской личности.

Мы предполагаем, что при создании определённых педагогических условий в рамках урока по иностранному языку можно добиться наиболее эффективного развития экологических представлений ребёнка и развития его экологической культуры. Исследование направлено на то, чтобы выявить и охарактеризовать педагогические условия расширения экологических знаний у детей младшего школьного возраста на занятиях по английскому языку. В процессе изучения возможностей расширения экологических знаний у детей младшего школьного возраста на уроках английского языка мы предполагаем выявить педагогические условия расширения экологических знаний у детей младшего школьного возраста на уроках английского языка.

Тема экологического воспитания включена в программы обучения иностранным языкам многими авторами учебных комплексов. Мы можем предположить, что наиболее эффективными педагогическими условиями для развития экологических представлений ребёнка и развития его экологической культуры в рамках урока английского языка мы можем считать следующие:

1. Сам педагог обладает экологической культурой: понимает общие для всех людей проблемы и беспокоится по их поводу, показывает маленькому человеку прекрасный мир природы, помогает наладить взаимоотношения с ним.

2. В работе с младшими школьниками должен быть использован интегрированный подход, предполагающий взаимосвязь исследовательской деятельности, а также организации самостоятельной деятельности детей, т. е. экологизацию различных видов деятельности ребенка.

3. Внедрение разнообразных форм работы на уроке английского языка будет способствовать расширению знаний учащихся по теме «Экология».

Интегральный характер содержания экологического образования обуславливает сложный состав знаний, имеющих мировоззренческое значение. Возникла идея многопредметной или межпредметной модели, в которой каждый учебный предмет раскрывает свой аспект взаимоотношений человека с окружающей средой. Но заманчивость такой модели, актуальность которой сохраняется, разбивается о сложности при конструировании единого содержания и реализации его на практике: каждый учебный предмет строится в логике своей науки, отличной от цели экообразования. На данном этапе развития науки использование межпредметного содержания и форм обучения носит фрагментарный характер, что во многом определяет качество обучения и воспитания младших школьников. Поэтому мы постараемся определить, насколько и при каких педагогических условиях возможна интеграция расширения экологических знаний в учебный предмет «Английский язык» [1, 6].

Правильная организация работы по экологическому воспитанию позволит вырастить гармонически развитых детей, которые будут знать и помнить о том, что любовь к природе, понимание ее роли в жизни человека, ответственность за ее состояние в настоящем и будущем. Следует помнить, что экологическое воспитание на уроках иностранного языка имеет важную роль в развитии ребёнка. На этапе начальной школы складывается начальное ощущение окружающего мира: ребёнок получает эмоциональные впечатления о природе, накапливает представления о разных формах жизни. Таким образом, уже в этот период формируются первоосновы экологического мышления, экологической культуры.

Большую роль в данном вопросе имеет желание младших школьников в экологическом развитии себя; появляются новые проблемы в реализации процесса развития экологической стороны младшего школьника: отсутствие интереса младшего школьника в экологическом процессе, отсутствие мотивации. Преподавателю предстоит научиться применять всё больший спектр методов, чтобы исключить осложняющие работу факторы.

Библиографический список

1. Алексеев, С. В., Симонова, Л. В. Идея целостности в системе экологического образования младших школьников [Текст] / С. В. Алексеев, Л. В. Симонова // Начальная школа. – 1999. – №1.

2. Захлебный, А. Н., Суравергина, И. Т. Экологическое образование школьников во внеурочной работе [Текст] / А. Н. Захлебный, И. Т. Суравергина. – М., 2004. – 422 с.

3. Иванова, Т. С. Экологическое образование и воспитание в начальной школе [Текст] / Т. С. Иванова. – М., 2003. – 56 с.

4. Николаева, С. Н. Теория и методика экологического образования детей [Текст] / С. Н. Николаева / Учеб. пособие. – М. : Академия. – 2006. – 336 с.

5. Психологический словарь-справочник [Текст] / под ред. Дьяченко М. И., Кондыбович Л. Н. – М. : Просвещение, 2000. – 658 с.

6. Симонова, Л. П. О перспективах развития экологического воспитания в начальной школе [Текст] / Л. П. Симонова // Начальная школа. – 2006. – №2. – С. 8–9.

7. Современный словарь по педагогике [Текст] / сост. Рапацевич Е.С. – Минск : Современное слово, 2001. – 452 с.

8. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям [Текст]. – К. : Радянська школа», 1985.

9. Цветкова, И. В. Экология для начальной школы [Текст] / И. В. Цветкова. – Ярославль, 1997. – 189 с.

УДК 373.211.24

О. А. Жбанникова

Из опыта организации познавательно-исследовательской деятельности детей старшего дошкольного возраста

В статье представлен анализ материалов участников регионального конкурса «Маленький исследователь. Проектирование среды, способствующей развитию познавательных способностей детей дошкольного возраста», выявлены подходы к организации познавательно-исследовательской деятельности детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: познавательно-исследовательская деятельность, дошкольный возраст, конкурс, педагоги.

Организация познавательно-исследовательской деятельности детей является актуальной задачей дошкольного образования, подтверждённой требованиями ФГОС ДО. По инициативе ГАУ ДПО

Ярославской области «Институт развития образования» в 2018 г. проводился конкурс «Маленький исследователь. Проектирование среды, способствующей развитию познавательных способностей детей дошкольного возраста». Материалы участников и победителей конкурса анализируются в данной статье с целью выявления актуальных подходов практиков к проектированию познавательно-исследовательской деятельности детей и развивающей предметно-пространственной среды для свободной исследовательской деятельности воспитанников, выявлению взглядов педагогов на организацию познавательно-исследовательской деятельности и эффективного опыта использования технологий.

Исследовательская деятельность, согласно А. И. Савенкову, рассматривается как «особый вид интеллектуально-творческой деятельности, порождаемый в результате функционирования механизмов поисковой активности и строящейся на базе исследовательского поведения» [3]. Отечественные психологи Л. А. Венгер, О. М. Дьяченко, А. В. Запорожец и другие подчёркивают важность самостоятельного детского исследования для развития ребёнка. Основой для самостоятельной детской деятельности является формирование исследовательских умений у детей. Авторские подходы развития познавательно-исследовательской деятельности дошкольников Н. Е. Вераксы, Н. А. Коротковой, А. И. Савенкова предполагают использование игр, упражнений для развития исследовательских умений, подчёркивая необходимость создания развивающего пространства детского сада для организации самостоятельного исследования свойств, качеств и назначения предметов, связей между явлениями в окружающем мире [1,2]. Рассматривая перечисленные концептуальные подходы в качестве основы для анализа методических материалов участников конкурсов, мы представляем актуальные взгляды практиков к организации познавательно-исследовательской деятельности с детьми дошкольного возраста.

Педагоги определяли для себя в качестве методической основы, в основном, технологию А. И. Савенкова «Маленький исследователь», однако использовали в проектировании работы с детьми отдельные игры, ставя акценты на организованную деятельность с детьми как наиболее результативную. Достаточно распространённой тенденцией у педагогов дошкольных образовательных учреждений является стремление взрослого донести информацию до ребёнка самому, с преимуществом использования репродуктивных

форм организации (позиция взрослого «Все покажу и расскажу сам, а ребенок должен слушать, смотреть и усваивать материал»). Поэтому часто методические материалы оперируют лишь к познавательной деятельности детей, а компонент исследования незначителен или отсутствует как самостоятельная единица детской деятельности. В практике работы педагога (75 % представленных работ по экспериментальной деятельности) за детей определяют тему исследования, планируют, готовят материалы и оборудование, проводят на глазах у детей и практически сами формулируют выводы. Такая демонстрация опытов не несет развивающий эффект, а воспринимается детьми как фокус, развлечение. Проведение самостоятельных детских исследований педагогами рассматривается очень осторожно, упоминаниями о возможностях (лишь в 20 % работ).

Наиболее ценным для развития исследовательских умений является самостоятельная постановка исследовательского вопроса и обозначение проблемы детьми в ходе повседневных наблюдений, грамотная поддержка детской инициативы воспитателем при обозначении проблемы (например, тема исследования «Где живет электричество?» родилась из детского вопроса). При этом важно не навязывать детям тему исследования, а опираться на их интересы. Умение поставить вопрос и сформулировать гипотезу исследования, предложить разные варианты решения проблемы успешно формируются у детей благодаря введению карточек-символов [3]. Использование символизации в исследовании также при выборе темы (с целью согласования интересов детей, формирование умений договариваться со сверстником), в проектировании всего процесса и отдельных этапов (для выбора методов, удержания мотивации, поэтапной реализации плана самими детьми), фиксации результатов обеспечивает развитие наглядно-образного мышления, самостоятельности у детей. Эффект такого рода возможен при самостоятельной деятельности детей. На практике (в 85 % работ) педагоги ограничивают выбор темы детьми перечнем «выгодных» для решения своих образовательных задач тем, предлагая карточки с нужным набором тем, который не всегда совпадает с интересами детей и их опытом.

Например, в качестве темы исследования для детей старшего дошкольного возраста педагоги (в 23 % работ) выбрали тему «разные состояния воды», хотя дети в повседневной жизни уже сталкивались с таянием снега, образованием пара. Качественный сбор ин-

формации разными методами (по технологии А. И. Савенкова, подумать самому, рассмотреть внимательно (понаблюдать), спросить, посмотреть в энциклопедии, книгах, в интернете, провести эксперимент) создаёт условия как для самостоятельной деятельности ребенка, так и сотрудничества с взрослым и сверстником [4]. При этом реализуется принцип субъектности дошкольного образования, т. к. ребенок сам осуществляет выбор способа деятельности и вариантов сотрудничества с партнёром по деятельности. В методических материалах коллеги отмечают трудности детей в анализе полученных результатов, формулировании выводов и презентации итогов деятельности. Наводящие вопросы педагога («Что интересного было у нас на занятии? Что нового вы узнали?»), на наш взгляд, недостаточно эффективны для решения данных проблем, т. к. предполагают «привычные» ответы-перечисления этапов работы и ожидание инициативных высказываний взрослого по завершению занятия. Один из участников конкурса предложил выход из данной ситуации через оформление исследования в виде журналов под серией «Удивительное рядом». Самостоятельное проектирование журнала, вклад каждого участника исследования в его оформление и презентация готового продукта самими детьми дают возможность не только проанализировать всю работу, сравнить данные исследования с гипотезами, но и совместно прийти к определенным выводам, а также спроектировать углубление или расширение сферы исследования на будущее.

В практических материалах представлена интеграция разных видов деятельности детей (поисковая, речевая, игровая, проектная, продуктивная, общение), что соответствует требованию федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Педагоги (в 46 % работ) предлагают организацию познавательно-исследовательской деятельности детей в форме проектов. Однако практически у всех представленных проектов не обозначена идея, замысел и не продуман детский продукт. Замысел проекта ориентируется на решение образовательных задач педагога, поэтому планирование образовательной деятельности присутствует в виде перечня различных форм работы с детьми, что соответствует тематическому планированию, не обеспечивая самостоятельную проектную деятельность детей. В лучшем случае воспитатели предлагают «паутинку» проекта как вариант выбора детьми своего участия в проекте и фиксацию ими своих результатов.

При проектировании развивающей предметно-пространственной среды для свободной исследовательской деятельности необходимо помнить не только о подборе материалов и оборудования, согласно интересам детей, но и организации места и времени для самостоятельных исследований детей. На практике педагоги ограничивают время и содержание детского исследования, реализуя собственные планы работы и режим дня, утвержденный в группе. Данная проблема может быть решена за счёт организации пространства помещений и участка, гибкого режима дня при принятии педагогами и администрацией детского сада необходимости таких условий.

Таким образом, анализ методических материалов, представленных на конкурс, как коллективных, так и индивидуальных, показывает необходимость осмысления практиками сущности самостоятельного исследования детей дошкольного возраста, созданию в практике работы развивающей предметно-пространственной среды (материалы, оборудование, место и время для исследования), психолого-педагогических условий (предоставление возможностей в реализации прав ребенка на самостоятельное исследование окружающего мира, уважение к достижениям ребёнка) и готовности педагога поддержать инициативу ребенка, сопровождать в процессе исследования.

Библиографический список

1. Веракса, Н. Е. Познавательно-исследовательская деятельность дошкольников [Текст] / Н. Е. Веракса, О. Р. Галимов. – М. : Мозаика-Синтез, 2012. – 80 с.

2. Короткова, Н. А. Познавательно-исследовательская деятельность старших дошкольников [Текст] / Н. А. Короткова // Ребенок в детском саду. – 2003. – №3. – С. 4–12.

3. Савенков, А. И. Маленький исследователь. Как научить дошкольника приобретать знания [Текст] / А. И. Савенков. – Ярославль : Академия развития, 2002. – 160 с.

4. Савенков, А. И. Материалы курса «Детское исследование как метод обучения старших дошкольников»: Лекции 1 – 4 [Текст] / А. И. Савенков. – М. : Педагогический университет «Первое сентября» 2007. – 52 с.

Е. В. Сафарова

Особенности создания замысла в совместной изобразительной деятельности детей

В статье рассмотрены особенности создания замысла в совместной изобразительной деятельности детей. В работе выделены этапы развития изобразительного замысла у детей дошкольного возраста. В статье дополнена классификации О. М. Дьяченко.

Ключевые слова: дошкольный возраст, этапы развития изобразительного замысла, общение, взаимодействие.

Дошкольный возраст – это сенситивный возраст развития воображения. Этот процесс осуществляется у дошкольников в разных видах деятельности: рисование, лепка, конструирование, аппликация. Становление общения и взаимодействия дошкольников развивается в совместной работе. В процессе совместной изобразительной деятельности развивается целенаправленность действий. Эти цели не стойкие, они легко меняются под воздействием случайных впечатлений. Первоначальный замысел в детском изобразительном творчестве не всегда фиксируется, а существует сам по себе как факт внутреннего самосознания. Замысел выступает неотъемлемой частью изобразительной деятельности детей. Под замыслом понимают задуманный план действий деятельности (намерение), который осуществляется в умственном плане с помощью внутренней речи. Основной проблемой изучения изобразительного замысла является его скрытость от постороннего наблюдателя.

Изучением развития художественного замысла занимались А. В. Бакушинский, Н. Н. Волкова, Г. В. Лабунской, Б. С. Щербакова. В изучение особенностей творческого развития ребенка большой вклад внесли психологи Б. Г. Ананьев, В. И. Кириенко, С. Л. Рубинштейн.

В психологии понятие изобразительного замысла связывают с психическими функциями целеполагание, произвольность, планирование и волевая регуляция (Н. В. Гросул, О. М. Дьяченко, Т. Г. Казакова). Дошкольный и младший школьный возраст выделяют в

качестве периодов развития изобразительного замысла. О. М. Дьяченко отмечала, что в дошкольном возрасте замысел является самостоятельной функцией и объединяет изобразительный и речевой компонент. На начальных стадиях развития замысла фиксируется внутреннее, только при речевых планирующих поясняющих высказываниях проявляется внешнее. Начало развития замысла связывают с переходом рисунков на изобразительную стадию [3]. Внешним выражением достижения этой ступени считают изменение соотношения между изображением и словом, сначала ребенок словесно формулирует замысел, а затем приступает к его выполнению [3]. На ранних этапах овладения рисованием слово выражает не образ предмета, а представление о том, как предмет будет изображаться, графический образ. У детей дошкольного возраста активно происходит накопление графических образов, которые приводят к возникновению намеренного изображения. Применение в плане образов является активностью, которая переходит из внутреннего плана во внешний.

О. М. Дьяченко выделила и описала этапы становления замысла у детей дошкольного возраста. На первом этапе замысел отсутствует, второй этап имеет промежуточный характер, на третьем этапе последовательность шагов по реализации замысла намечается сразу, ребенок планирует свою деятельность рисования. По исследованиям О. М. Дьяченко, уровень оригинальности изобразительной деятельности выше в младшей и подготовительной группе, а в средней и старшей несколько снижается. В младшей группе это связано с отсутствием совместной деятельности. Мы полагаем, что есть другие причины, связанные с уровнем развития замысла. В исследованиях можно проследить связь замысла со способностью к планированию, с произвольностью как способностью самостоятельно строить свою деятельность с обобщением. Создание замысла в рисовании рассматривается в контексте с высшими психическими функциями. Становление замысла в изобразительной деятельности связано с восприятием, воображением, обобщением, наглядно-образным мышлением.

Актуальность данной темы раскрывается в эмпирическом описании особенностей изобразительного замысла у детей дошкольного возраста и выявлении связи с условиями становления изобразительной деятельности и развития взаимодействия. Целью проведенного нами исследования являлось изучение особенностей изоб-

разительной деятельности у детей дошкольного возраста с разным уровнем замысла и изучение связи замысла с развитием взаимодействия у детей дошкольного возраста. Методический инструментальный включал в себя два блока методик. Первый блок был направлен на изучение изобразительной деятельности и условий создания замысла. Второй блок был направлен на диагностику условий развития взаимодействия детей. В исследовании приняли участие 53 ребенка старшего дошкольного возраста. Исследование проходило на базе МДОУ «Детский сад №77». Анализ рисунков детей на свободную тему позволил разделить выборку детей на четыре группы, исходя из уровня развития замысла в рисунке. Из общего количества диагностируемых детей лишь 13 % имеют целостный замысел, формируемый до начала рисования, который в процессе обогащается новыми деталями – целостность замысла. 45 % формируют замысел в процессе изобразительной деятельности, но он подвергается корректировке. 20 % – дети, у которых отсутствует замысел рисунка без показа и шаблона, дети не приступают к выполнению задания. Проанализировав результаты, мы сочли необходимым выделить шаблонный уровень замысла, так как рисунки детей отличаются по построению и содержанию, присутствует ригидный замысел, прослеживается отработка одного и того же графического образа. Это согласуется с упомянутым в литературе фактом, что, когда дети переходят к намеренному изображению, набор графических образов сокращается [3]. В дошкольном возрасте в рисунках детей преобладают графические шаблоны. У этих детей не накоплены графические образы изображения, поэтому они часто отказываются рисовать по просьбе взрослого на заданную тему, так как они не рисовали этого ранее.

Тест «Дорисовывание фигур» помог выявить значимые различия в количестве изображения деталей у детей с разным уровнем замысла. Дети, у которых отсутствует замысел, рисуют в среднем 10–13 деталей, рисунки схематичны, статичны, характерно построение нового образа с помощью простого закрашивания. Дети с промежуточным замыслом рисуют в среднем 20–25 деталей, рисунки предметны, выполнены на примитивном графическом уровне. Дети с шаблонным замыслом рисуют 25–30 деталей, для их рисунков характерно большее число полных повторов изображений. Дети с целостным замыслом воспроизводят больше, чем дети из других групп, в среднем 45 деталей. Повторов и непредметных рисунков

не выявлено. Также выяснилось, что у большинства детей преобладает промежуточный уровень развития замысла, что согласуется с данными исследований О. М. Дьяченко [3].

Таким образом, в развитии изобразительного замысла можно выделить четыре уровня, что позволяет дополнить существующую трёхступенчатую классификацию О. М. Дьяченко. Дети с разным уровнем замысла имеют значимые различия в основных условиях становления изобразительной деятельности, а именно – наглядно-образного мышления, воображения, речевой активности. Результаты исследования показывают, что замысел выступает в качестве системообразующего звена изобразительной деятельности ребенка. Оказывая влияние на развитие замысла, мы можем ожидать положительную динамику в развитии наглядно-образного мышления, восприятия, воображения, номинальной и обобщающей функции речи. Это объясняется общим развивающим эффектом изобразительной деятельности.

Библиографический список

1. Ахутина, Т. В., Пылаев, Н. М. Диагностика зрительно-вербальных функций [Текст] / Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаев // Учебное пособие для студентов вузов. – М., 2003.
2. Гросул, Н. В. Художественный замысел в системе занятий с детьми изобразительной деятельностью: Автореферат [Текст] / Н. В. Гросул. – М., 1992.
3. Дьяченко, О. М. Развитие воображения дошкольников [Текст] / О. М. Дьяченко. – М., 1996.

УДК 373

М. Г. Криулева

Формы работы с детьми по формированию коммуникативной готовности к школьному обучению

Коммуникативная готовность старших дошкольников к обучению в школе предполагает формирование у ребенка умения воспринимать и обмениваться информацией, устанавливать и поддерживать контакты со взрослыми и сверстниками. Формирование коммуникативных умений целесообразно в процессе сказкотерапии

как наиболее простого и развивающего метода для устранения вербальных трудностей.

Ключевые слова: коммуникативно-речевая готовность, коммуникативные умения, коммуникативный потенциал, сказкотерапия.

На современном этапе одним из актуальных вопросов педагогики является поиск новых форм и методов обучения и воспитания детей. Наряду с поиском современных моделей обучения и воспитания необходимо возрождать лучшие образцы народной педагогики. Сказка как сокровищница русского народа находит применение в различных областях работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста.

Существуют различные формы и методы с детьми по формированию коммуникативной готовности детей дошкольного возраста. Основной формой работы являются занятия. Комплекс занятий строится на базе теоретической концепции поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина и Н. Ф. Талызиной [2]. Первый этап: актуализация мотивации коммуникативного развития ребенка, предварительное ознакомление с целью того или иного коммуникативного действия. Цель задания должна совпадать с мотивом ребенка, только тогда возможна осознанная коммуникативная деятельность. Второй этап: осознание схемы ориентировочной основы деятельности. Дети знакомятся с характером коммуникативной деятельности, условиями, при которых она проявляется, последовательностью ориентационных исполнительных и контрольных функций. Третий этап: выполнение коммуникативного действия во внешней форме: проговаривание вслух сообщений о совершаемых операциях и их особенностях. Четвертый этап: усвоение и закрепление коммуникативного действия. Контроль осуществляется с помощью внутренней речи. Заключительный этап: интериоризация коммуникативного действия (внешние действия переходят в умственный план). Это позволяет ребенку эффективно планировать коммуникативные действия, прогнозировать варианты развития ситуации, осуществлять поэтапный самоконтроль в ситуациях межличностного взаимодействия, преодолевать актуальные коммуникативные трудности.

Основным методом в работе с детьми, имеющими вербальные трудности, была выбрана сказкотерапия. Мир сказок занимателен и разнообразен. Сказки затрагивают типичные жизненные проблемы,

полны аллегорий и символов, доступных детскому сознанию. Сказкотерапия позволяет ребенку на вербальном и эмоциональном уровнях осознать, «что такое хорошо» и «что такое плохо», примерить роли обидчика и обиженного, сильного и слабого, заботливого и равнодушного, примерить роль родителя и оценить свой поступок со стороны, помогает ребенку иными глазами взглянуть на окружающий мир и близких. Сказки необходимо выстраивать так, чтобы они побуждали детей к сближению друг с другом, с педагогом на основе сопереживания. Игровые задания подбираются по принципу от простого к сложному, короткие и доступные по содержанию. В качестве отдыха предлагаются релаксационные упражнения. Сказкотерапия помогает формировать у детей коммуникативные способности и качества: умение распознавать эмоции других и владеть своими чувствами; позитивное отношение к другим людям, даже если они «совсем другие»; умение сопереживать; умение выражать свои потребности и чувства с помощью вербальных и невербальных средств; умение взаимодействовать и сотрудничать.

В ходе сказкотерапии дети не только получают новые знания, но и решают свои эмоциональные проблемы, развивают воображение, уверенность в себе, но самое главное – получают огромную радость от общения, приобретают доверие и дружбу. Но существуют и вспомогательные методы в работе с детьми, имеющими вербальные трудности. Кратко остановимся на них.

В частности, одним из известных методов является использование артикуляционной гимнастики, дыхательно-голосовых упражнений и развитие движения кистей и пальцев рук [3].

Для успешного овладения коммуникативной деятельностью у ребенка должны быть сформированы необходимые предпосылки в дошкольном возрасте: развитый фонематический слух (умение слуховой дифференциации акустически близких звуков и начатки звукового анализа и синтеза слов), необходимый уровень сформированности зрительно-пространственных представлений, овладение устной речью (правильное звукопроизношение, достаточный словарный запас, сформированный грамматический строй, развитая связная речь), хорошо дифференцированная мелкая моторика (по данным Л. Г. Парамоновой) [4].

Для коррекции различных уровней нарушения движения (по Н. А. Бернштейну) целесообразно использовать игры с мячом: игры-упражнения, направленные на развитие мелкой моторики, игры,

направленные на развитие ориентировки в пространстве, игры, направленные на формирование правильного звукопроизношения и развитие фонематических процессов, игры, направленные на обобщение и расширение словарного запаса, развитие грамматического строя речи, игры с элементами ТРИЗа [1]. Игры, упражнения с мячом, направленные на развитие общей моторики, проводит преподаватель физической культуры.

Таким образом, формирование коммуникативной готовности осуществляется с помощью различных форм и методов работы. Работа в данном комплексе занятий строится на преодолении вербальных трудностей. Коррекционно-развивающая работа строится на базе теоретической концепции поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина и Н. Ф. Талызиной. Условиями развития коммуникативно-речевой готовности ребенка являются: использование ведущего вида деятельности, игры, развитие мелкой и крупной моторики, использование сказкотерапии как наиболее простого и развивающего метода для устранения вербальных трудностей.

Библиографический список

1. Бернштейн, Н. А. Очерки о физиологии движений и физиологии активности [Текст] / Н. А. Бернштейн. – М., 1966.
2. Гальперин, П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий [Текст] / П. Я. Гальперин. – М., 1966.
3. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Практикум по сказкотерапии [Текст] / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб. : ООО Речь, 2000. – 310 с.
4. Ильина, М. Н., Парамонова Л. Г., Головнева Н. Я. Тесты для детей, сборник тестов и развивающих упражнений [Текст] / М. Н. Ильина и др. – СПб. : Дельта, 1999.

Е. В. Шакирова

Один из подходов к диагностике творческой активности ребенка в условиях вариативности предметно-пространственной среды группы детского сада

Работа в дошкольной организации требует от педагога постоянного творчества. Важнейшую роль при организации взаимодействия педагога с воспитанниками играет развивающая среда. В статье рассматривается влияние развивающей среды дошкольного учреждения на развитие педагога и ребенка в процессе их взаимодействия и творчества, раскрыты особенности проявления творчества педагога и ребенка в процессе создания среды. В статье представлен один из вариантов оценивания активности дошкольников в процессе совместного создания с педагогом развивающей пространственно-предметной среды группы детского сада.

Ключевые слова: развивающая предметно-пространственная среда, дошкольное образовательное учреждение, педагогическое творчество, взаимодействие, диагностика показателей творческой активности дошкольников.

На творческий характер педагогической деятельности обращали внимание многие учёные. В. А. Сухомлинский выделял индивидуальность педагогического творчества, К. Д. Ушинский называл педагогику искусством воспитания, Д. И. Писарев, В. И. Вернадский, А. С. Макаренко, Д. С. Лихачев находили близость социальных функций и технологий педагогического, художественного и научного творчества. Особый интерес ученые проявляют к исследованию механизма развития творческой деятельности педагога: выделяют стадии творческого развития педагога, этапы творческого акта, определяют качества, которыми должен обладать творческий педагог.

Творчество – одно из наиболее сложных понятий профессиональной деятельности педагога, поэтому так отличаются взгляды ученых на само понятие. Творческая деятельность определялась одними исследователями как создание новых, оригинальных цен-

ностей, имеющих общественную значимость (С. Л. Рубинштейн), другими – как созидание нового, в том числе и во внутреннем мире субъекта (Л. С. Выготский), третьими – как источник и механизм движения, атрибута материи (Я. А. Пономарев) [1, 2, 4].

Может ли педагог дошкольного учреждения, работая над усовершенствованием развивающей среды группы, создать новые оригинальные ценности, имеющие общественную значимость? Конечно, может, если эти ценности будут результатом совместного творчества педагога и его воспитанников. Например, детские рисунки, поделки или коллективные работы могут стать украшением интерьера группы и будут иметь общественную значимость – их оценят сами дети, а также их родители и другие педагоги детского сада. В процессе организации игрового пространства дошкольной группы, педагог самостоятельно может создавать что-то новое – менять планировку помещения за счёт перестановки мебели, создавать новые игровые зоны или уголки. Это будет побуждать детей к смене игровых сюжетов и придумыванию новых видов деятельности (например, если в группе не было места для уединения, то после его создания дети смогут придумать новые виды игр с использованием появившейся игровой зоны). В таком случае творчество педагога при организации пространства группы будет являться источником творчества ребенка. Регулярная смена педагогом игрового материала и привнесение в развивающую среду новых предметов (природные, изобразительные или бросовые материалы, незнакомые предметы) будет служить «механизмом движения» творчества ребенка. Поддержание постоянного творческого поиска у ребенка – важнейшая задача воспитателя при создании развивающей среды. Пространство, окружающее дошкольника, не должно быть статичным. Изменения в окружающем мире привлекают внимание ребенка, поскольку не позволяют действовать автоматически: в этом заключается «закон осознания», открытый Э. Клапаредом: дети стараются сделать мир предсказуемым и поэтому обращают внимание на нарушения ожиданий, на изменения объектов [6]. Важно создать такое пространство, которое можно легко и быстро менять. Такой подход позволит педагогу проявлять не только свое творчество в оформлении и изменении развивающей среды, но и привлекать к этому детей [5].

Типичной ошибкой современных педагогов дошкольных организаций является стремление найти универсальную формулу по-

строения развивающей среды – создать в группе стандартный набор игровых уголков, один раз наполнить их необходимым материалом и ничего больше не менять. Первое время и такая группа будет привлекать детей, пробуждая творчество, но для поддержания интереса ребенка необходимы постоянные изменения окружающего пространства, которыми должен руководить педагог. По мнению Л. С. Выготского, такие изменения будут созданием нового [1]. Создание нового – не оберегание новых предметов и обстановки; это постоянное обновление, изменение и развитие предметно-пространственной среды, требующее от педагога не только творчества, но и саморазвития, внимания к интересам и особенностям детей. Развивающая предметно-пространственная среда группы выступает объектом приложения творчества педагога, фактором, способствующим его профессиональному развитию, активизирующим творчество ребенка (обыгрывание и исследование новых элементов пространства), а также мотивом взаимодействия педагога и ребенка: процесс совместного творчества по оформлению и преобразованию среды.

Взаимовлияние развивающей среды, педагога и ребенка схематично представлено на рисунке 1.



Рис. 1.

Для исследования особую важность имеет возможность измерения уровня проявления как творчества педагога в процессе создания развивающей предметно-пространственной среды, так и уровня творческой активности детей. Оценить этот показатель можно на основе анализа результатов ежедневных наблюдений за поведением детей, когда они были вовлечены в деятельность по собственной инициативе, либо направляемые взрослым, или под его руководством. Наблюдая за дошкольниками, важно обращать внимание на созданные для них условия, возможность самостоятельной деятельности, разнообразие материалов для игр и продуктивной деятельности, а также на характер взаимодействия педагога и детей. Поскольку деятельность ребенка может быть самостоятельной и организованной педагогом, кроме условий для свободной игры мы предлагаем методику оценки условий для детского творчества на специально организованном занятии изобразительной деятельностью (Таблица 1).

Таблица 1

Шкала анализа поддержки творческой активности ребенка

Категория	Степень поддержки взрослым активности ребенка (баллы)	Пример
Творческая активность		
Вариативность материалов	Детям доступен один вид материалов и инструментов – 1; По просьбе детей взрослый выдает дополнительные материалы и инструменты – 2; Дети могут выбрать из двух и более материалов и инструментов – 3.	Дети рисуют красные цветы. У них есть зеленая и красная краска. С. говорит, ей нужна синяя краска, потому что она видела в лесу васильки и хочет их нарисовать. Педагог дает С. синюю краску.
Вариативность темы (сюжета рисунка)	Взрослый не руководит ходом выбора темы и разрешает выполнять рисунки на любые темы (если это не рисование на свободную тему) – 0; Взрослый настаивает на	Взрослый предлагает нарисовать тюльпаны. Д. говорит, что не любит цветы и хочет нарисовать машинку. Взрослый предполагает, что тюльпаны очень понравятся маме Д. и предлагает

	<p>предлагаемом сюжете, не допуская других вариантов – 1;</p> <p>Взрослый заинтересовывает детей предлагаемой темой – 2;</p> <p>Взрослый поощряет появление в рисунке дополнительных деталей, индивидуальных особенностей – 3.</p>	<p>нарисовать их для нее, а машинку нарисовать на следующем листе. Д. соглашается, рисует сначала тюльпаны, а потом берет второй лист для машинки. С. рисуя тюльпаны, вспоминает, что у них в середине есть черные точки и хочет их нарисовать. Взрослый показывает, как нужно будет развернуть тюльпан, чтобы стала видна его серединка, хвалит С. за наблюдательность.</p>
Коммуникативная (речевая) активность		
Общение детей	<p>Взрослый не разрешает детям разговаривать – 0;</p> <p>Взрослый не руководит общением детей, на занятии слишком шумно – 1;</p> <p>Детям разрешают разговаривать, но взрослый не поддерживает разговор, дети очень мало общаются – 2;</p> <p>Взрослый поощряет речевую активность детей вопросами, подает идеи для обсуждения – 3.</p>	<p>Дети начинают рисовать инопланетян. Взрослый, видя, что С. в рисунке все повторяет за Т., спрашивает, с какой планеты его инопланетянин. Т. отвечает, что его инопланетянин с планеты роботов и поэтому он похож на робота. Тогда взрослый обращается с тем же вопросом к С. Он не хочет повторять ответ Т., но свой тоже не придумал. Взрослый замечает, что шляпа инопланетянина С. похожа на торт и предполагает, что это планета сладкоежек. С. радостно соглашается и начинает дополнять свой рисунок новыми деталями, которые делают его работу не похожей на рисунок Т. Остальные дети начинают тоже придумывать истории про своих инопланетян их планеты и летательные аппараты. Взрослый спрашивает детей, какой климат на их планете, придумали ли они имена своим инопланетянам и т.д.</p>

Познавательльно-исследовательская активность		
Целеполагание	Тема и цель занятия формулируются взрослым – 1; Тема и цель занятия формулируются совместно с детьми (наводящие вопросы, эвристическая беседа) – 2; Дети самостоятельно формулируют тему и цель занятия, пользуясь созданными взрослым условиями (среда, проблемная ситуация и т.д.) – 3	Дети рассматривают рисунок, выполненный в технике «печать листьями», видят приготовленные листья и краски, начинают экспериментировать. Л. берет кисточку и рисует овальный листик. Н. обводит листок кисточкой с краской. Д. намазывает краской листок и делает его отпечаток на бумаге. Дети находят, что такой способ будет самым правильным, и решают его повторить.
Познавательные действия	Взрослый дает детям готовые ответы и решения – 1; Взрослый поощряет познавательный интерес отдельных детей и помогает им найти ответы и решения – 2; Взрослый не дает готовых ответов, но привлекает детей к исследованию проблемной ситуации – 3.	А. не знает, как смешать сиреневый цвет. Она спрашивает об этом у педагога. Педагог обращается к остальным детям и просит их помочь А. и определить, какие нужны цвета, чтобы получился сиреневый. Дети, пробуют смешать краски, предлагают разные сочетания, педагог смешивает на своей палитре, выбирая правильные варианты, предложенные детьми. Полученный цвет рассматривают, проговаривая, какие цвета в него вошли, вспоминая, кто какой цвет предложил.
Двигательная активность		
Доступность материалов	Материалы для занятия раздает взрослый – 1; По просьбе детей взрослый выдает дополнительные материалы – 2; Материалы расположены так, что дети сами могут брать то, что им нужно – 3.	Дети рисуют своих домашних питомцев. Н. говорит, что ее кошка очень пушистая и берет сухую щетинную кисть, чтобы нарисовать пушистую шерсть. В. рассказывает, что у него есть черепашка и ее панцирь нужно нарисовать отпечатками смятой газеты. С. рисует рыбок. Чтобы показать, что у них появилась икра, он берет ватную палочку.

<p>Свобода движения и перемещения</p>	<p>В помещении нет места, чтобы дети могли вставать и ходить – 0; Детям не разрешают вставать и ходить – 0; Дети постоянно ходят и перемещаются на занятии, взрослый не организует их движение – 1; В середине занятия взрослый инициирует динамическую паузу – 2; Детям разрешают вставать и ходить, мешая другим – 3.</p>	<p>Н. не знает, каким цветом ей нарисовать небо. Педагог предлагает ей пройти и посмотреть, как рисуют другие ребята, чтобы решить, какой цвет смотрится лучше.</p>
---------------------------------------	---	---

Данный инструмент оценки был нами разработан на основе Шкалы анализа детского творческого мышления (АССТ) [3]. В качестве наглядного вида совместной творческой деятельности педагога и ребенка мы выбрали изобразительную деятельность. Руководство взрослого творчеством детей оценивается по четырем видам активности, выделенными нами в этом виде деятельности на прошлом этапе исследования (творческая, коммуникативная, познавательно-исследовательская, двигательная). С помощью разработанного диагностического материала мы можем оценить условия для проявления творчества и инициативы ребенка на занятии, степень поддержки взрослым активности ребенка.

Таким образом, мы установили связь между развивающей средой, работой педагога по её созданию и наполнению и появлением творчества и разнообразия в игре и другой деятельности дошкольника. Иными словами, творчество педагога в создании развивающей предметно-пространственной среды является источником творчества ребенка в различных видах деятельности. Творчество педагога в создании развивающей среды нужно оценивать по влиянию на ребенка. По-настоящему развивающими и полезными можно считать только те приёмы и элементы в организации пространства дошкольной организации, которые способствуют проявлению детской инициативы и творчества. Поэтому важно установить мотивы, способствующие проявлению творчества педагога в организации развивающей среды, и способы активизации работы педагога в данном направлении.

Библиографический список

1. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте [Электронный ресурс] / Л. С. Выготский. – СПб. : СОЮЗ, 1997. – 96 с. / Режим доступа: http://portal21.ru/news/we_recommend.php?ELEMENT_ID=5278.
2. Пономарев, Я. А. Психология творчества и педагогика [Текст] / Я. А. Пономарев. – М. : Педагогика, 1976. – 280 с.
3. Робсон, С. Наблюдение за творческим поведением детей дошкольного возраста: участие, включенность и настойчивость [Текст] / С. Робсон // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2014. – №3. – С. 68–78.
4. Рубинштейн, С. Л. О мышлении и путях его исследования [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – М. : АН СССР, 1958. – 148 с.
5. Шакирова, Е. В., Белкина, В. Н. Развивающая предметно-пространственная среда детского сада: содержание и подходы к организации [Текст] / Е. В. Шакирова, В. Н. Белкина // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – № 3. – С. 40–45.
6. Шиян, О. А. Понимание процессов развития как путь развития творческого мышления у дошкольников [Текст] / О. А. Шиян и др. // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2017. – №6 (78).– С. 46–56.

УДК 37.013.43

С. Н. Тюрина

Приобщение детей дошкольного возраста к русской народной культуре и традициям

В статье рассматриваются средства приобщения детей дошкольного возраста к русской народной культуре и традициям. Приобщение детей к национальной культуре обеспечивает связь поколений, способствует всестороннему гармоничному развитию личности, решает задачи умственного, физического, нравственного, эстетического, трудового, семейного воспитания.

Ключевые слова: дошкольный возраст, народные традиции, русская культура, семейные традиции, фольклор.

У каждого народа есть свои культурные традиции, которые чтят и передают из поколения в поколение. Воспитательный потенциал народных традиций актуален в настоящее время. Народные традиции представляют собой уникальную возможность освоения культурного наследия страны, позволяют раскрыть самобытность русского народа.

Сейчас к нам постепенно возвращается национальная память, и мы по-новому начинаем относиться к старинным праздникам, традициям, фольклору, в которых народ оставил самое ценное из своих культурных достижений. Использование в работе с дошкольниками культурного наследия русского народа формирует интерес к нему, оживляет педагогический процесс, оказывает особое влияние на эмоциональную и нравственную стороны личности.

Одним из принципов Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования является приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства.

Основная цель – пробудить в ребёнке любовь к родной земле, заложить важнейшие черты русского национального характера: порядочность, совесть, способность к состраданию. Разнообразие форм знакомства ребёнка с народной культурой позволит ему приобщиться к национальным традициям, испытать удовольствие от своих чувств, эмоций, даст возможность самовыражения. Из деталей быта, народных праздников и традиций, произведений устного народного творчества сложится для ребёнка образ Родины.

Если знакомить детей, начиная с раннего возраста, с родной культурой, с русскими народными играми, произведениями устного народного творчества, родной речью, то это будет способствовать духовному, нравственному, патриотическому воспитанию дошкольников и в будущем они сумеют сохранить все культурные ценности Родины.

В нашем детском саду разработана дополнительная образовательная программа «Родиноведение» – это комплексная программа по ознакомлению детей с жизнью, бытом и творчеством русского народа, ориентированная на нравственно-патриотическое и эстетическое воспитание детей. В основу данной программы заложена программа О. Л. Князевой и М. Д. Маханевой «Приобщение детей к истокам русской народной культуры». Программа является специализированной программой нравственно-патриотического воспита-

ния детей дошкольного возраста, эффективно содействующей духовному и интеллектуальному развитию, направленной на приобщение детей к лучшим традициям, знакомство с историей народной культуры. В нашем детском саду создан музей «Русской старины». Здесь представлено большое количество старинных экспонатов и предметов быта, макетов, изделий народных промыслов, традиционных тряпичных кукол, глиняных игрушек и многое другое. Все это расширяет кругозор, даёт возможность обогатить знания дошкольников об окружающем мире, обогащает предметно-развивающую среду ДОУ.

На базе музея проходят занятия, экскурсии, мастер-классы, открытые занятия для педагогов и «День открытых дверей» для родителей, где дети знакомятся с историей Родины, с произведениями устного народного творчества, народной музыки и искусства, традициями и бытом русского народа.

Для формирования личности дошкольника большое значение имеют народные праздники. К календарным народным праздникам относят народные праздники весеннего – летнего и осеннее – зимнего циклов. Это «Капустник», где дети и взрослые славят осень и её дары. На «Рождественских Святках» кличут Коляду, знакомятся с символом Рождества – северной красавицей елью, украшают её самодельными игрушками. Потом встречают широкую гостью Масленицу, кличут солнышко и весну. На «Встрече птиц» из лоскутков изготавливают жаворонков. На летнем празднике «Русской березки» играют, водят хороводы, знакомятся с народными обрядами для хорошей погоды.

Использование праздников позволяет формировать у детей дошкольного возраста систему общечеловеческих ценностей, правила поведения в социуме и семье. Каждый праздник имел обычаи и традиции. У каждого праздника есть свои атрибуты, песни, заклички, игры, хороводы. Праздники знакомят детей с народными традициями, обрядами, фольклором русского народа.

Праздники, которые отмечаются в детском саду, создают у детей радостное настроение, вызывают эмоциональный подъём; дети непроизвольно вовлекаются в процесс игры, познают новые музыкальные образы, приобретают умения, навыки, развивают фантазию. Праздник доставляет радость и родителям. Они берут на себя исполнение ролей, участвуют в играх и хороводах, совместно с детьми изготавливают обрядовые куклы и игрушки.

В нашем детском саду в народных традициях проводятся такие праздники, как «День матери» и «День семьи», которые способствуют развитию и сохранению семейных традиций. Семейные традиции – это основа уклада семьи, дружной крепкой, у которой есть будущее. Они способны сближать, укреплять любовь, вселять в души взаимоуважение и взаимопонимание. Народные праздники связаны с игрой. Русские народные игры несут и педагогическую ценность, оказывают большое влияние на воспитание ума, характера, воли, развивают нравственные чувства, физически укрепляют ребёнка, создают определённый духовный настрой, интерес к народному творчеству. По содержанию все народные игры очень лаконичны, выразительны и доступны ребёнку. В игре дети активно мыслят и размышляют, познают окружающую действительность, расширяют кругозор. Игра концентрирует всю совокупность выразительных средств русского языка и предоставляет ребёнку возможность естественного ознакомления с богатой культурой народа. Педагоги детского сада широко используют народные игры в совместной образовательной деятельности, в повседневной жизни ребят, на прогулке, в ходе праздников и развлечений. В ДОО проходят смотры-конкурсы «Корзиночка игр и забав» на лучшую народную игру, в которых с большим интересом участвуют педагоги и дети всех возрастных групп. Большое внимание мы уделяем и совместной продуктивной деятельности взрослых и детей, для этого организовываем выставки творческих работ различного уровня, которые отражают историю русского народа, например, «От зерна до каравая» и «Валенки, валенки», стараемся включать в совместную продуктивную деятельность родителей и детей.

Знание наследия необходимо каждому народу. Наше прошлое – это фундамент стабильной, полнокровной жизни в настоящем и залог развития в будущем. Систематическое и целенаправленное приобщение детей к истокам народной культуры помогает ребёнку вспомнить свою национальную и родовую память, уважительно относиться к древним корням, чтить и уважать память предков.

А. М. Кондратенко

Практика использования картинок для изучения детской речи

Статья посвящена традиции использования в психолингвистике картинок для исследования детской речи и описанию результатов практического применения картинки-нелепицы в качестве инструмента для сбора речевого материала у пятилетних детей.

Ключевые слова: психолингвистика, онтолингвистика, психофизиология, детская речь, картинки-нелепицы.

Переход от структурно-лингвистического анализа детской речи (работы Р. О. Якобсона [11], А. Н. Гвоздева [1] и др.) к анализу сложного синтаксического целого – текста и высказывания – можно связать с выходом в свет работы Рут Берман и Дэна Слобина 1994 г. [13]. С тех пор исследование нарративов значительно продвинулось. Нарратив – это текст, построенный по принципу развертывания ремы (повествования). Лингвисты стали оценивать не отдельные категории, а связность речи, общий замысел, упорство в продвижении к цели сообщения, иными словами – способность ребенка породить связный текст. Детский нарратив является естественным и чистым источником для исследования как языковых, так и когнитивных способностей ребенка [12].

Интерес к исследованию повествования связан с тем, что нарративные навыки являются важным свидетельством развития языковой системы ребенка. Как отмечает С. Н. Цейтлин, развитие текстового компонента индивидуальной языковой системы начинается с первого коммуникативного акта и продолжается не только на протяжении всего дошкольного возраста, но фактически всей жизни [10, с. 362].

Для осуществления такого рода исследований психолингвисты, например, Рут Берман и Дэн Слобин, стали использовать в качестве инструмента специально разработанные картинки [13, с. 647].

Впоследствии именно картинки, последовательно выстраивающиеся в законченный сюжет, стали часто использоваться при исследовании речи. Большой шаг вперед для структурирования таких

исследований сделали группа исследователей, в которую вошли Наталья Гагарина, Регина Шуктомов, Наталия Меир, Дорота Кебзак-Мандера и др. [15]. Они предложили критерии для лингвистического анализа полученного текста: оценка микро- и макроструктуры повествования. Кроме того, они разработали дизайн эксперимента и проработали серию картинок для его проведения.

В исследовании мы использовали так называемые картинкнелепицы: изображения с заведомо неестественным положением дел. Методика картинок-нелепиц была разработана и используется детскими и клиническими психологами для оценки когнитивного развития [7, с. 99–100; 2, с. 44; 3, с. 85; 9, с. 90]. Нелепицы уже использовались прежде при исследовании и описании детской речи, например, психиатром Александром Николаевичем Корневым, однако они являлись одним из инструментов для сбора лингвистического материала у детей с типичным и атипичным развитием [4, с. 151; 5, с. 376].

В нашем исследовании описание картинкнелепицы использовалось в качестве основного инструмента для сбора речевого материала. Мы решили уйти от традиционного, повествовательного нарратива к нарративу «описательному», что позволила сделать статичная картинка, которая при этом была способна вызвать интерес у ребёнка.

Ребёнок получал задание найти на картинке все ошибки и объяснить, как должно быть на самом деле. Информантами выступили 20 детей (10 мальчиков и 10 девочек), посещающих один из детских садов Кировского района г. Санкт-Петербурга, для которых русский язык является родным. Вся серия экспериментов проводилась в игровых комнатах данного детского сада, где экспериментатор оставался наедине с испытуемым. Запись хода эксперимента проводилась на видеокамеру и магнитофон. Все эксперименты из серии никогда не проводились за один сеанс, чтобы дети не уставали. Серия разбивалась на 2 – 3 блока в зависимости от готовности ребёнка участвовать. Перед началом и после окончания каждого блока ребёнку измерялся пульс и насыщенность крови кислородом с помощью пульсоксиметра.

Макроструктура – это уровень формулировки связанного ряда событий, связанная с иерархической организацией высшего уровня, такими как грамматические компоненты истории и структура эпизодов, то есть, грамматические категории истории: цели, попытки,

результаты [15]. Микроструктура же фокусируется на лингвистических особенностях, характерных для построения конкретного дискурса в определённом языке. Для решения конкретной задачи была модифицирована методика. Если в рассказах на основе серии картинок макроструктура включает цели, попытки, результаты и описание психологического состояния персонажей, то в нашем случае оценивались такие параметры как количество названных и объяснённых ошибок, наличие стратегии описания картинки, продвижение по сюжету и наличие обобщения [15].

Так, ребёнок мог описывать сначала ошибки, а потом исправлять их, мог называть ошибку и сразу исправлять её, мог обобщать несколько ошибок, мог сталкиваться с трудностями в объяснении ошибки.

Были выявлены основные стратегии, с использованием которых рассказ ребёнка соответствует направленному движению по элементам картинки и отражает определенный порядок:

а) Пространственные:

– по кругу (по часовой или против часовой стрелки);

– по уровням (сверху вниз или снизу вверх);

– по сторонам (справа налево или слева направо);

б) по одушевленности/неодушевленности предметов (ребёнок сначала называл все одушевлённые объекты, затем переходил на неодушевлённые);

в) по крупным объектам (дом, дерево, будка, а в них уже подробнее детали);

г) по контейнерам – местам нахождения, а не по протагонистам (ребёнок увидел козу, сказал, что она должна быть в будке, но в будке гусь – он должен быть в гнезде, а в гнезде кот – он должен быть в доме);

д) отсутствие стратегии, хаотичность выбора объектов и направления повествования.

Было выявлено, что определенной стратегии придерживались практически все девочки, но ни один из мальчиков.

Девочки сосредоточеннее, чем мальчики, выполняли задание. Кроме того, девочки проявили большую способность порождать монолог, развивать мысль без стимуляции со стороны экспериментатора, и не отвлекались от продвижения по сюжету, реализуя общий замысел. Мальчики больше нуждались в стимуляции и были настроены на диалог, уходили от сюжета («А рыбка вот в воде про-

сто плавает. Я когда-то ловил рыбу! Прямо удочкой! С дедушкой Валерой»).

Ни один ребёнок не нашел на картинке все семь ошибок. Ошибка, которую не отметил ни один испытуемый – шляпка на голове у гуся. Есть два возможных не исключających друг друга объяснения: во-первых, дети привыкли видеть антропоморфных животных в мультфильмах, рекламах и т. д.; во-вторых, гусь находится не на своем месте – сидит на привязи у будки – возможно, дети просто воспринимали гуся со шляпкой как единый образ. Кроме того, дети часто пропускали одного из трёх животных на дереве или цветок в окне. Однако все дети справились с заданием и были оценены выше «низкого» по шкале Р. С. Немова.

К микроструктуре же мы отнесли «малый» (внутренний) синтаксис – синтаксис высказывания и «большой» (внешний) синтаксис – синтаксис сверхфразовых единств и других текстовых образований, о которых пишет С. Н. Цейтлин. Здесь оцениваются разнообразные средства выражения кореферентности (анафорические отношения и т. д.), эллипсисы, повторы, нормативные коннекторы (союзы, местоимения), согласованность видо-временных форм глагола, MLU. К микроструктуре относится и лексический, словообразовательные и морфологические особенности речи ребенка [10, с. 367].

Кроме предъявления картинки-нелепицы в серию вошли эксперименты на установление психофизиологических параметров:

- 1) дихотическое прослушивание [6, с. 85];
- 2) определение профиля латеральной функциональной асимметрии по заданиям на ведущие руку, ногу, глаз и ухо [8];
- 3) определение фонематического слуха.

Полученные лингвистические и психофизиологические данные были сопоставлены между собой, а также с полом испытуемых.

Отмечено:

- 1) Дети, у которых не сложен фонематический слух, делали больше фонетических ошибок. Среднее количество фонетических ошибок у девочек составляет 8,5, у мальчиков – 12,8. Средний результат девочек по фонематическому прослушиванию составляет 49,4, а у мальчиков – 41,6. Кроме того, у девочек наблюдается обратная корреляция между количеством фонетических ошибок и средней длиной высказывания (чем меньше фонетических ошибок, тем больше MLU: 2-3 ошибки допустили девочки с MLU 4,9 до

10,25, а 4–27 ошибок допустили девочки с MLU от 2,1 до 3,4). Также у девочек наблюдается корреляция между результатами дихотического прослушивания и количеством фонетических ошибок: у девочек с менее выраженной асимметрией полушарий головного мозга по речи большее количество фонетических ошибок по сравнению с девочками, у которых асимметрия выражена сильнее (так, девочка с баллом 1,75 допустила 19 фонетических ошибок, девочка с баллом 12 допустила 12 фонетических ошибок, в то время как девочки с баллами от 41,3 до 100 допустили от 2 до 8 ошибок), но есть одно исключение: девочка с показателем 63,3 совершила 27 фонетических ошибок за время эксперимента.

2) Кроме того, была выявлена тенденция, демонстрирующая корреляцию между результатами дихотического прослушивания, MLU, а также структурной и смысловой целостности высказывания. Девочки чаще порождают высказывания, структурой соответствующие сложносочинённым и сложноподчинённым предложениям. Исследованным девочкам с высоким MLU и выраженной асимметрией полушарий головного мозга по речи оказалось свойственно произносить длинные высказывания со сложной синтаксической структурой, грамотно составленные и обладающие связностью как структурной и семантической, так и интонационной, например, девочка с наибольшим MLU (10,25) и 85,7 баллами по результатам дихотического прослушивания. В противоположность этому, мальчики с большим MLU, порождающие высказывания со сложной синтаксической структурой, продемонстрировали низкую степень латерализованности, и их высказывания, обладая структурной связностью, лишены связности семантической, например, мальчик с MLU=11,9 и 18,9 по результатам дихотического прослушивания.

Данная группа детей продемонстрировала определённые различия между мальчиками и девочками, которые в большей степени проявляются в особенностях речи (ошибки языковые и артикуляционные, особенности построения высказывания), а не в психофизиологических показателях. Однако именно в совокупности с психофизиологическими показателями эти особенности получают объяснение и выстраиваются в закономерность.

Библиографический список

1. Гвоздев, Н. А. Вопросы изучения детской речи [Текст] / Н. А. Гвоздев. – СПб. : Детство-пресс, 2007. – 472 с.

2. Забрамная, С. Д., Боровик, О. В. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей [Текст] / С. Д. Забрамная, О. В. Боровик. – М. : Владос, 2008. – 115 с.

3. Ильина, М. Н. Подготовка к школе: развивающие тесты и упражнения [Текст] / Ильина М. Н. – СПб. : Питер, 2006. – 205 с.

4. Корнев, А. Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты [Текст] / А. Н. Корнев. – СПб.: Речь, 2006. – 380 с.

5. Корнев, А. Н., Балчюниене, И. Влияние жанра дискурса на грамматический частотный профиль у детей с первичным недоразвитием речи [Текст] / А. Н. Корнев, И. Балчюниене // Проблемы онтолингвистики – 2018 / под ред. Т. А. Кругляковой, Т. А. Ушаковой, М. А. Еливановой, Т. В. Кузьминой. – Иваново: ЛИСТОС, 2018. – С. 375–376.

6. Ляко, Е. Е., Огородникова, Е. А., Алексеев, Н. П., Психофизиология слухового восприятия: учебное пособие [Текст] / Е. Е. Ляко и др. – СПб. : СПбГИПСР, 2013. – 111 с.

7. Немов, Р. С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3-х книгах. Кн. 3. Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики [Текст] / Р. С. Немов. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 640 с.

8. Николаева, Е. И. Леворукий ребенок: диагностика, обучение, коррекция [Текст] / Е. И. Николаева. – СПб. : Детство-пресс, 2005. – 128 с.

9. Полищук, И. А., Видренко А. Е. Атлас для экспериментально-го исследования отклонений в психической деятельности человека [Текст] / И. А. Полищук и др. – Киев: Здоров'я, 1979. 124 с.; вкладка. – 32 с.

10. Цейтлин, С. Н. К вопросу об онтогенезе детского текста. – URL: http://ontolingva.ru/ceytlin_sintac.pdf (дата обращения 05.03.2019).

11. Якобсон, Р. О. Избранные работы [Текст] / Р. О. Якобсон. – М. : Прогресс, 1985. – 460 с.

12. Botting N. Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments // *Child Language Teaching and Therapy*. 2002. №18. – P. 1–21.

13. Berman R. A., Slobin D. I. Relating events in narrative: a cross-linguistic developmental study. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1994. – 768 p.

14. Gagarina N., Klop D., Kunnari S., Tantele K., Välimaa T., Balciuniene I., Bohnacker U., Walters J. MAIN: multilingual assessment instrument for narratives. – URL: http://www.zas.gwz-berlin.de/fileadmin/material/ZASPiL_Volltexte/zp56/MAIN_english.pdf (accessed 05 March 2019).

15. Gagarina N., Klop D., Tsimpli I., Walters J. Narrative abilities in bilingual children // *Applied Psycholinguistics*. – 2016. – № 37. – P. 11–17.

УДК 378

Е. А. Смирнов

Интегральная оценка физического развития и двигательной подготовленности детей дошкольного возраста

В статье рассматривается подход к комплексной оценке физического развития и двигательной подготовленности детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: интегральная оценка, физическое воспитание.

Согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, важным условием эффективности работы с детьми в области физического воспитания является оценка индивидуального развития детей [1]. В повседневной профессиональной деятельности инструктора по физическому воспитанию в дошкольной образовательной организации возникает проблема, связанная с проведением мониторинга физического развития и двигательной подготовленности. Физическая подготовленность детей характеризуется совокупностью сформированных двигательных навыков и основных физических качеств. Физическими (двигательными) качествами называются качественные стороны двигательных возможностей ребенка, его двигательные способности. Они проявляются в конкретных действиях – основных движениях (ходьба, бег, прыжки, лазанье, метание). В связи с этим возникает вопрос о том, как обработать и проанализировать результаты мониторинга. Дело в том, что для данных диагностики характерно совместное появление неоднородных параметров (очки, баллы, сантиметры, секунды), поэтому возникает необходимость введения единой интегральной оценки, позволяющей одним числом определить уровень физи-

ческого развития и двигательной подготовленности ребенка. Чаще всего такую оценку инструктор делает интуитивно и при этом нередко может ошибиться. Для уменьшения ошибок в оценке результатов мы предлагаем использовать метод интегральных оценок, так как, по нашему мнению, данный метод позволяет более точно обобщить и оценить результаты детей обучающихся в дошкольной образовательной организации.

В связи с этим мы предлагаем новый способ комплексной оценки физической подготовленности в рамках направления «Физическое развитие» (ФГОС) на примере результатов диагностики физической подготовленности детей. Этот метод подробно описан в [2, 3], где авторы предлагают использовать 12-ти балльную систему. Данная система основывается на вычислении основных числовых характеристик выборочной средней (\bar{x}_g), какого-либо признака и выборочное среднее квадратического отклонения (σ). Ряд авторов аналогичным образом предлагает использовать методы сигмальных отклонений [2, 3, 4]. Предлагаем для перевода в баллы использовать шаг $\frac{2}{3}\sigma$. При прямой зависимости результатов (прыжок в длину, метание мяча) предлагаем шкалу, приведенную в таблице 1, а при обратной зависимости (время бега) – в таблице 2.

Таблица 1

Шкала оценок при прямой зависимости результатов

Число, z	баллы
$-\infty < z < -2$	1
$-2 < z < -1\frac{1}{3}$	2
$-1\frac{1}{3} < z < -\frac{2}{3}$	3
$-\frac{2}{3} < z < 0$	4
$0 < z < \frac{2}{3}$	5
$\frac{2}{3} < z < 1\frac{1}{3}$	6

$1\frac{1}{3} < z < 2$	7
$2 < z < \infty$	8

Таблица 2

Шкала оценок при обратной зависимости результатов

Число, z	баллы
$-\infty < z < -2$	8
$-2 < z < -1\frac{1}{3}$	7
$-1\frac{1}{3} < z < -\frac{2}{3}$	6
$-\frac{2}{3} < z < 0$	5
$0 < z < \frac{2}{3}$	4
$\frac{2}{3} < z < 1\frac{1}{3}$	3
$1\frac{1}{3} < z < 2$	2
$2 < z < \infty$	1

Алгоритм вычисления интегральной оценки:

1. Вычислить выборочное среднее \bar{x} результатов по каждому тесту.
2. Найти среднеквадратическое отклонение (σ) результатов каждого теста.
3. Определяем, на сколько сигм (σ) результаты учащихся в каждом из предложенных тестов отклоняются от соответствующих среднегрупповых величин, где x – результаты испытуемого; \bar{x} – см. п. 1, п. 2.
4. В зависимости от величины отклонения, выраженной в сигмах, каждый результат в тесте оценивается в баллах от 1 до 8.
5. В заключение баллы суммируются, это и есть интегральная оценка уровня физической подготовленности каждого ребенка. Ребенок, набравший самую большую сумму баллов, получает первое рейтинговое место, со второй суммой – второе и т.д. При равенстве ито-

говой суммы баллов у двух и более испытуемых им присваивается один общий ранг, равный среднему арифметическому соответствующих возможных мест.

Данный метод оценки уровня физической подготовленности каждого ребенка происходит относительно среднегрупповых значений.

Для примера рассмотрим результаты тестирования двигательной подготовленности учащихся 2 младшей группы дошкольной образовательной организации.

В таблице 3 представлены результаты диагностики.

Таблица 3

№	Ф.И.О.	Бег			Прыжок в длину с места			Метание мяча						Сумма баллов	Рейтинг
		сек.	z	b	см.	z	b	правая рука (м.)	z	b	левая рука (м.)	z	b		
1	А	9,2	-1,1	6	35	-1	3	1,4	-1,5	2	1,2	-0,9	3	14	9
2	Б	10	0,7	3	49	1	6	3	1,5	7	1	-1,3	3	19	5
3	В	9,4	-0,7	6	52	1,5	7	3,1	1,6	7	2,1	0,7	6	26	1
4	Г	9,8	0,2	4	45	0,4	5	2	-0,4	4	2,1	0,7	6	19	5
5	Д	9,1	-1,3	6	40	-0,3	4	2,1	-0,2	4	2	0,5	5	19	5
6	Е	10,1	0,9	3	30	-1,8	2	1,8	-0,7	3	2,5	1,5	7	15	7,5
7	Ж	10,4	1,6	2	37	-0,7	3	2	-0,4	4	1	-1,3	6	15	7,5
8	З	9,3	-0,9	6	43	0,1	5	2	-0,4	4	1,7	0	5	20	3
9	И	9,6	-0,2	5	47	0,7	6	2,4	0,4	5	2,1	0,7	6	22	2
\bar{x}	Выборочное среднее	9,7			42			2,2			1,7				
σ	Среднее квадратическое отклонение	0,45			6,72			0,55			0,55				

Для понимания специфики нахождения интегральной оценки рассмотрим результаты двух детей, находящихся в списке под номерами 6 и 7, набравших одинаковый рейтинг 7,5, и посмотрим, как это получается.

Первоначально, по каждому тесту, мы нашли выборочное среднее \bar{x} и среднеквадратическое отклонение (σ). Затем для каждого ребенка из каждой категории было определено, на сколько сигм (σ) его индивидуальный результат отклоняется от среднегруппового значения. Так, выборочная средняя результатов в беге составила 9,7, а стандартное отклонение – 0,45.

Найдем, насколько отклоняются результаты от среднего значения:

$$Z_6 = \frac{(10,1 - 9,7)}{0,45} \approx 0,9$$

$$Z_7 = \frac{(10,4 - 9,7)}{0,45} \approx 1,6$$

В нашем случае результат ребенка под номером 6 отклоняется на $0,9\sigma$, а ребенок под номером 7 на $1,6\sigma$ от выборочной средней величины.

Далее, для оценки результатов в беге, мы воспользовались таблицей под номером 2, так как бег имеет обратную зависимость – чем меньше время преодоления дистанции, тем лучше. Для остальных результатов мы использовали таблицу 1, так как там зависимость прямая, чем больше результат, тем больше баллов. Получается, что ребенок под номером 6 набрал больше баллов в тесте бег и "динамометрия" левой руки, однако ребенок под номером 7 продемонстрировал результат лучше в прыжке в длину с места и «динамометрия» правой руки. Поэтому и получается, что каждый ребенок набрал одинаковую сумму баллов. На завершающем этапе баллы суммировались, каждому ребенку был определен рейтинг.

Мы получили интегральную оценку параметров физической подготовленности каждого ребенка. Учащийся, набравший самую большую сумму баллов, получает первое рейтинговое место, со второй суммой – второе и т. д.

Библиографический список

1. ФГОС ДО [Текст]: [утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155] // Российская газета. – 2013. – 25 ноября.

2. Афанасьев, В. В., Непряев, И. Н. Математическая статистика в командных видах спорта [Текст] / В. В. Афанасьев, И. Н. Непряев: – монография. – 2-е изд., перераб. и доп. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2007. – 168 с.

3. Афанасьев, В. В., Муравьев, А. В., Осетров, И. А., Михайлов, П. В., Муравьев, А. А., Огородникова, Л. А., Сивов, М. А. Основы отбора, прогноза и контроля в спорте [Текст] / В. В. Афанасьев: монография. – Ярославль: ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2008. – 278 с.

4. Смирнов, Е. А. Формирование вероятностно-статистических компетенций у будущих учителей физической культуры и тренеров в спорте: диссертация ... канд. пед. н.: 13.00.08 / Евгений Анатольевич Смирнов [Место защиты: ЯГПУ им. К. Д. Ушинского]. – Ярославль, 2015. – 224 с.

В. К. Соколова

Формирование словаря младших дошкольников в продуктивных видах деятельности

Статья посвящена процессу формирования словаря у детей младшего дошкольного возраста по средствам продуктивных видов деятельности: лепка, конструирование, рисование. В статье раскрывается теоретическая актуальность и практическая значимость данной проблемы. Приведены предполагаемые пути решения проблемы общения. В статье раскрываются гипотеза, задачи и предполагаемые методы дальнейшего исследования.

Ключевые слова: словарь, дошкольный возраст, продуктивные виды деятельности, творческие способности ребенка, общение, психическое развитие ребенка.

Одной из главных задач воспитания и обучения детей дошкольного возраста является формирование словаря, речевого общения. Владение родным языком происходит с раннего детства. Общение – это не только умение правильно построить предложение, но и умение рассказывать о каком-либо событии, явлении или последовательности событий. Именно речь позволяет максимально полно реализовать социальный и личностный потенциал ребенка, ведь речь лежит в основе общения, взаимодействия людей, без которого нормальное психическое развитие и функционирование личности невозможно.

Словарная работа в детском саду – это планомерное расширение активного словаря детей за счет незнакомых или трудных для детей слов. Известно, что расширение словаря дошкольников идет одновременно с ознакомлением их с окружающей действительностью, с воспитанием правильного отношения к окружающему.

В настоящее время родители и дошкольные учреждения обращают свои усилия на когнитивное развитие ребенка, так называемую подготовку к школе. При этом они обходят стороной те виды деятельности, которые являются типичными для детей дошкольного возраста. Это сюжетно-ролевая игра и продуктивные виды деятель-

ности (рисование, конструирование). Изобразительная деятельность имеет большое значение для развития личности и познавательной активности дошкольников: О. М. Дьяченко, 1996; Е. А. Екжанова, 2003; Е. И. Игнатъев, 1959; Т. Г. Казакова, 2006; Т. С. Комарова, 2005; В. С. Мухина, 1981; Ю. А. Полуянов, 2000; К. Ring, 2001; M. Brooks, 2005; M. Cox, 2005. Гипотеза о связи рисования и речи принадлежит Ш. Бюлер и Л. С. Выготскому. Выготский писал, что рисование нельзя рассматривать без речевого сопровождения процесса создания рисунка. Современные исследователи подчеркивают связь рисования с развитием речи: С. О. Абиджанова, Т. В. Лаврентьева, 1996; Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева, 2003; Л. А. Венгер, 1996; О. М. Дьяченко, Е. Л. Пороцкая, 1996; А. Toomela, 2002. Однако малоизученными остаются механизмы влияния изобразительной деятельности на развитие детской речи и её функций.

Задачи по овладению речью как средством общения и культуры, по обогащению активного словаря, развитию связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи, развитию звуковой и интонационной культуры, фонематического слуха отражаются в ФГОС ДО.

Возросшее число детей с теми или иными речевыми нарушениями требует новых средств и способов компенсации речевого дефекта. Нарушения речевого развития носят не только фонетический, лексический и грамматический характер. Возросло число детей с функциональными расстройствами речи, при которых страдают функции планирования, регуляции, контроля, номинативная, обобщающая функции (Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева, 2008; Ж. М. Глозман, 2009; Ю. В. Микадзе, 2008). Компенсаторная работа должна вестись внутри релевантной возрасту ребёнка 4 деятельности. Для ребёнка дошкольного возраста такими видами деятельности будут лепка, конструирование, рисование. Роль рисования в развитии функций речи у детей дошкольного возраста не подвергалась специальному изучению.

Для выявления связи речи и изобразительной деятельности необходимо выделить единицу анализа, сочетающую в себе функции речи и рисунка. Согласно нашему предположению, единицей анализа взаимосвязи изобразительной деятельности и речи может служить изобразительный замысел. Замысел является центральным, системообразующим звеном, формируя который, можно способ-

ствовать одновременно и развитию основных функций речи, и развитию изобразительной деятельности.

Из сказанного следует, что рисование и речь не изолированы друг от друга, а взаимосвязаны. Однако механизм их взаимовлияния до сих пор недостаточно изучен. Задача данной работы – выявление роли рисования в развитии форм и функций речи у дошкольников.

Речь является не только самостоятельным психическим процессом, но и обеспечивает любую другую деятельность, планируя, регулируя и контролируя её. По детским рисункам можно судить об уровне знаний и представлений ребенка об окружающем мире. В них отражается степень обобщенности зрительных представлений, их осознанность и способность ребёнка к выделению существенных признаков предметов (А. Н. Корнев, 2006).

Единицей восприятия и наглядно-образного мышления считают предметный образ. Образ, как и слово, имеет определённую семантику и выполняет существенные функции в мыслительном процессе. Семантическое содержание является общим знаменателем для образа и слова-понятия (С. Л. Рубинштейн, 1989). Отмечают схематичность образов, их способность сохранять в себе только существенные черты реальных предметов и опускать второстепенные признаки. Образные и вербально-понятийные компоненты мышления в процессе переработки информации представлены в единстве.

Многие исследователи отмечают наличие двусторонней связи между образом и речью: Л. С. Выготский, 1982; 2004; А. Н. Леонтьев, 1986; 2000; С. Л. Рубинштейн, 1989. По мнению Л. С. Выготского, всякое слово имеет первоначальное чувственное представление (образ). Таким образом, развитие речи младшего дошкольника – это невероятно важная задача, формирование тех умений и навыков, которые способствуют обогащению активного словарного запаса, свободному пользованию всеми грамматическими средствами – формами частей речи, словосочетаниями, предложениями различных типов, словообразовательными моделями — сложный многогранный процесс. Именно продуктивные виды деятельности (лепка, конструирование, рисование) являются средствами формирования словаря у младших дошкольников.

Библиографический список

1. Выготский, Л. С. История развития высших психических функций [Текст] / Л. С. Выготский // Выготский Л.С. Психология.– М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002.

2. Выготский, Л. С. Орудие и знак в развитии ребенка [Текст] / Л. С. Выготский // Выготский Л. С. Собр. соч. В 6 т.; Т.6. Научное наследство / под ред. М. Г. Ярошевского. – М. : Педагогика, 1984.

3. Мухина, В. С. Возрастная психология. Феноменология развития: учебник для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / В. С. Мухина. – М. : Академия, 2006.

4. Мухина, В. С. Генезис изобразительной деятельности ребенка: автореф. дис. ... д. психол. н. [Текст] / В. С. Мухина. – М., 1972.

5. Обухова, Л. Ф. К вопросу о соотношении речи и рисунка в дошкольном возрасте [Текст] / Л. Ф. Обухова, В. А. Борисова // Школа здоровья. – 1996. – № 2.

6. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка [Текст] / Ж. Пиаже. – М. : «Педагогика-Пресс», 1994.

7. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. В 2-х т. [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989.

8. Цветкова, Л. С. Афазиология – современные проблемы и пути их решения [Текст] / Л. С. Цветкова. – М. : Издательство МПСИ, 2002.

9. Эльконин, Д. Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / Д. Б. Эльконин. – М. : Академия, 2006.

УДК 373.2

Е. В. Шоматова

Пальчиковые игры как средство формирования словаря у детей младшего дошкольного возраста

В статье рассматриваются способы развития речи у детей младшего дошкольного возраста в процессе развития мелкой моторики рук, а именно, посредством пальчиковых игр. Показано влияние движений пальцев рук на умственное развитие, затронута проблема недостаточно развитой речевой активности.

Ключевые слова: пальчиковые игры, мелкая моторика, диалогическая речь, развитие речи, игры манипуляции, сюжетные пальчиковые упражнения, пальчиковая гимнастика.

Проблема недоразвитой речи у младших дошкольников становится всё серьезней. Все больше малышей поступает в дошкольные учреждения с серьезными нарушениями речи, и наша задача помочь им справиться с этими трудностями. Формирование словаря – важный процесс в жизни ребёнка. Речь для дошкольника служит средством полноценного развития личности и общения с окружающими и сверстниками. Полноценное развитие и общение ребенка с окружающей средой затруднено из-за бедности словаря. Но богатство лексики говорит о развитой речи и высоком уровне умственного развития ребенка.

В дошкольном детстве ребенок овладевает, прежде всего, диалогической речью, которая имеет специфические особенности, проявляющиеся в использовании языковых средств, допустимых в разговорной речи, но неприемлемых в построении монолога, который строился по законам литературного языка. Только специальное речевое воспитание подводит ребенка к овладению связной речью, которая представляет собой развернутое высказывание, состоящее из нескольких или многих предложений, разделенных по функционально-смысловому типу на описание, повествование, рассуждение. Формирование связности речи, развитие умений содержательно и логично строить высказывание является одной из главных задач речевого воспитания дошкольника.

Изучением речевого развития занимались такие выдающиеся психологи, педагоги и лингвисты как К. Д. Ушинский, Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, Ф. А. Сохин, Д. Б. Эльконин, А. В. Запорожец. Словарный запас является целенаправленной педагогической деятельностью, обеспечивающей эффективное овладение лексикой родного языка.

Основные задачи развития речи – воспитание звуковой культуры речи, обогащение и активизация словаря, формирование грамматического строя речи, обучение связной речи – решаются на протяжении всего дошкольного детства, однако на каждом возрастном этапе идёт постепенное усложнение содержания речевой работы, меняются и методы обучения. У каждой из перечисленных задач есть целый круг проблем, который необходимо решать параллельно и своевременно. Одной из важнейших задач при организации работы по преодолению и профилактике речевых нарушений у детей является развитие мелкой моторики.

Дошкольный возраст – это тот период, когда ребёнок постоянно изучает, постигает окружающий мир. Основной метод накопления информации – прикосновения. Ребёнку необходимо всё трогать, хватать, гладить и даже пробовать на вкус. Если взрослые поддерживают это стремление, предлагая ребёнку различные игрушки, предметы для исследования, он получает стимул для развития. Доказано, что речь и сенсорный опыт ребёнка взаимосвязаны. Поэтому, чтобы ребёнок хорошо говорил, необходимо развивать его руки [9].

«Мелкая моторика – это согласованное движение пальцев рук, умение ребёнка пользоваться этим движениями: держать ложку и карандаш, застёгивать пуговицы, лепить, рисовать и т. д.». Неуклюжесть детских пальчиков свидетельствует о том, что мелкая моторика ещё недостаточно развита. Учёные полагают, что рука ребёнка в первый месяц жизни обнаруживает ряд существенных предпосылок для развития всех своих функций: произвольность движений, общность движений рук и мускулатуры всего тела, отсутствие связи движений пальцев, тактильная чувствительность руки. Эти предпосылки способствуют становлению связей: рука – глаз, рука – рот, рука – ухо [9].

Функциональное своеобразие движений руки ребёнка начинает формироваться на следующем этапе. Однако со стороны взрослого уже целесообразно активизировать подвижность и тактильные ощущения рук. К основным видам педагогической поддержки развития рук ребёнка можно отнести следующие: согревание рук в своих, легкий массаж и др. Формирование устной речи ребёнка начинается тогда, когда движения пальцев рук достигают достаточной точности. В электрофизиологических исследованиях было обнаружено, что, когда ребёнок производит ритмические движения пальцами, у него резко усиливается согласованная деятельность лобных (двигательная речевая зона) и височных (сенсорная зона) отделов мозга, то есть, речевые области формируются под влиянием импульсов, поступающих от пальцев рук. Это важно и при своевременном речевом развитии, и в тех случаях, когда развитие нарушено. Кроме того, доказано, что и мысль, и глаз ребёнка двигаются с той же скоростью, что и рука. Значит, систематические упражнения по тренировке движений пальцев являются мощным средством повышения работоспособности головного мозга [6].

В свое время И. Кант сказал: «Рука – это вышедший наружу мозг человека». «Речь ребёнка, сопровождая его двигательные ре-

акции, упорядочивает их, преодолевает их диффузный, импульсивный характер, делает их более организованными и дифференцированными» [10]. Ученые, которые изучают деятельность детского мозга, психику детей, отмечают большое стимулирующее значение функций руки. Сотрудники Института физиологии детей и подростков АПН установили, что уровень развития речи детей находится в прямой зависимости от степени сформированности тонких движений пальцев рук [10]. Так, на основе проведенных опытов и обследования большого количества детей была выявлена следующая закономерность: если развитие движений пальцев соответствует возрасту, то и речевое развитие находится в пределах нормы. Если же развитие движений пальцев отстает, то задерживается и речевое развитие, хотя общая моторика при этом может быть нормальной и даже выше нормы [3]. М. М. Кольцова пришла к заключению, что «формирование речевых областей совершается под влиянием кинестетических импульсов от рук, а точнее, от пальцев [10]. Этот факт должен использоваться в работе с детьми и там, где развитие речи происходит своевременно, и особенно там, где имеется отставание, задержка развития моторной стороны речи. Из этого мы делаем вывод, что решением этой проблемы могут стать простые пальчиковые игры, соответствующие возрасту малыша и его физиологическим возможностям.

Пальчиковые игры – это показ, инсценировка каких-либо рифмованных историй, сказок при помощи пальцев рук. Проведение с детьми пальчиковых игр способствует развитию у них мелкой моторики рук, у них улучшается двигательная координация, преодолеваются зажатость, скованность. О пальчиковых играх можно говорить как о великолепном универсальном, дидактическом и развивающем материале. Методика и смысл данных игр состоит в том, что нервные окончания рук воздействуют на мозг ребёнка и мозговая деятельность активизируется [6].

Игры, разработанные на фольклорном материале, максимально полезны для развития ребёнка-дошкольника. Они содержательны, увлекательны, грамотны по дидактическому наполнению. Чаще всего это известные детям потешки, прибаутки, простые четверостишья. В процессе их проговаривания включается работа рук, касание частей тела, поглаживание, постукивание, соединение пальцев. А для того, чтобы параллельно развивалась и речь, можно использовать для таких игр небольшие стишки, считалки, песенки.

Пальчиковые игры – это массаж и гимнастика для рук, а иногда и для ног [6]. Это подвижные физкультминутки, веселые стихи, которые помогут детям стать добрее. Пальчиковые игры разнообразны по содержанию, поэтому целесообразно будет разделить их на группы по их назначению:

1. Игры-манипуляции.
2. Сюжетные пальчиковые упражнения.
3. Пальчиковые кинезиологические упражнения.
4. Пальчиковые игры в сочетании с самомассажем кистей и пальцев рук.
5. Театр в руке.

Пальчиковые игры и упражнения, пальчиковые разминки способствуют развитию речи детей. При этом следует отметить, что зачастую педагоги дошкольного образования не уделяют достаточно внимания развитию мелкой моторики, не в полной мере используют в своей работе различные пальчиковые игры, не владеют методикой проведения занятий. Пальчиковые игры используются в работе с детьми младшего дошкольного возраста, они имеют высокий развивающий потенциал.

Возникает противоречие между необходимостью развивать речь детей старшего дошкольного возраста с использованием пальчиковых игр (пальчикового театра) и недостаточной теоретической и методической разработкой данной проблемы в практике дошкольного образования. Они развивают не только мелкую моторику рук ребенка, большинство пальчиковых игр несут также и обучающую нагрузку. Одни пальчиковые игры направлены на изучение счета, другие знакомят малыша с названиями частей тела и самих пальчиков. В некоторых пальчиковых играх малыш должен действовать двумя руками – это помогает ему лучше ориентироваться в пространстве, осваивать такие понятия как высоко – низко, право – лево.

Чтобы пальчиковые игры выполняли свои развивающие функции, необходимо соблюдать рекомендации. Текст взрослому надо произносить как можно четче и выразительней, а движения выполняются параллельно тексту. Для лучшего восприятия стихи рекомендуется читать наизусть. Необходимо, чтобы не только дети видели ваше лицо, но и чтобы вы видели их лица и наблюдали за впечатлением от текста стихотворения и от самой игры. Ничто не должно мешать и слушать малышам. Но если кто-то из малышей не хочет повторять за вами движения, то просто играйте с теми деть-

ми, кто проявил интерес быстрее остальных. Процесс развития речи довольно длительный. Вводить ребёнка в мир звуков и слов надо постепенно, последовательно и целенаправленно. Как нельзя лучше для этого подходят пальчиковые игры.

Пальчиковые игры имеют следующие характеристики: универсальность – можно играть в любом месте в любое время; кратковременность – обычно не более 2–5 минут; активный, но безопасный телесный контакт в парных и групповых играх; невербальное общение в играх-«молчанках», использование языка жестов; наличие множества вариантов одной и той же игры с изменяющимися правилами: постепенное усложнение как двигательных, так и мыслительных задач.

Таким образом, систематическая работа по развитию мелкой моторики и речи у детей с использованием пальчиковых игр даёт результаты: дети становятся более активными в общении, ясно и последовательно выражают мысли; используют в речи образность, точность языка; умеют выражать отношение к окружающему. Для эффективного использования пальчиковых игр необходимо подготовить соответствующую картотеку с учетом возрастных особенностей детей. Необходимо, чтобы картотека включала в себя все пособия, игры и упражнения на развитие мелкой моторики. Все представленные методы, предложенный игровой материал могут быть использованы не только во время проведения занятий, но и в свободной игровой деятельности.

Библиографический список

1. Арушанова, А. Г. Истоки диалога с детьми 3 – 5 лет [Текст] / А. Г. Арушанова. – М. : Мозаика-Синтез, 2003 г.
2. Артемова, Л. В. Театрализованные игры дошкольников [Текст] / Л. В. Артемова / Кн. для воспитателя детского сада. – М. : КНО-РУС, 2003 г.
3. Кольцова, М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребёнка [Текст] / М. М. Кольцова. – М., 1973.
4. Лурия, А. Р. К вопросу о формировании произвольных движений ребёнка [Текст] / А. Р. Лурия // Доклады АЛЛ РСФСР. 1957. №1. – М. : Сфера, 2001 г.
5. Менджерицкая, Д. В. Игра-драматизация [Текст] / Д. В. Менджерицкая // Воспитание детей в игре. – М. : АПО, 1994.

6. Фомина, Л. В. Роль движений пальцев руки в развитии речи ребёнка раннего возраста [Текст] / Л. В. Фомина // Уч. зап. МГПИ. Т. 60: Исследование языка и речи. – М., 1971. – С. 47–60.

7. Борисенко, М. Г. Наши пальчики играют [Текст] / М. Г. Борисенко. – СПб. : Паритет, 2003. – 144 с.

8. Выготский, Л. С. Мышление и речь [Текст] / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 1999.

9. Гербова, В. В. Занятия по развитию речи во второй младшей группе детского сада [Текст] / В. В. Гербова. – М. : МОЗАИКА – СИНТЕЗ, 2009.

10. Светлова, И. Развиваем мелкую моторику и координацию движения рук [Текст] / И. Светлова. – М. : Эксмо, 2003.

УДК 373

Н. А. Охупкина, В. Н. Белкина

Основные факторы развития образа Я у дошкольников

В статье рассматриваются вопросы содержания образа «Я» в дошкольном детстве. На основе анализа теоретической литературы выделены факторы, влияющие на развития образа Я в разные периоды детства.

Ключевые слова: Концепция Я, Образ Я, самосознание ребенка.

Проблема развития образа «Я» прочно связана с потребностью определения степени важности человека, его способности и возможности решать задачи современности, с проблемами ценностей современного человека и, наконец, определения последним себя как части социума. Приобщение ребенка к социальному миру, построение отношений с другими людьми, по мнению большинства психологов, начинается с формирования представлений о себе [2, 3, 7].

Исследователи отмечают, что уже в раннем возрасте дети проявляют интерес к себе – своему телу, движениям, внешнему виду, а также особый интерес к окружающим людям и их взаимоотношениям. Сформированные представления о себе влияют на становление отношений ребенка с людьми (взрослыми и сверстниками) и на развитие всех видов детской деятельности. Неслучайно так значимо вырос объём работ, посвящённых проблемам развития образа Я, и

они всё более глубоко при расширении познаваемого пространства раскрывают содержательные смыслы этого сложного феномена. Проблеме изучения «Я – концепции» было уделено немало внимания в работах отечественных и зарубежных психологов: К. А. Абульхановой, Б. Г. Ананьева, А. С. Арсентьева, Р. Бернса, А. А. Бодалева, А. В. Иващенко, К. Левина, А. Маслоу, К. Роджерса и др.

На современном этапе развития психологии представляется возможным более глубокое исследование внутреннего мира личности человека, стержнем которого является «Я – концепция».

Дошкольный возраст является особым, уникальным по своей значимости периодом в жизни человека. Это начальный период осознания ребенком самого себя, мотивов и потребностей в мире человеческих отношений. Ребёнок в дошкольном возрасте проходит путь от выделения себя среди других к самосознанию, открытию своей внутренней жизни. Становление личности происходит под влиянием социального окружения. Проблема формирования образа «Я» не теряет актуальности. Наше исследование посвящено изучению развития образа «Я» у мальчиков и девочек младшего дошкольного возраста в сравнении с детьми старшего дошкольного возраста. В настоящее время понятие «образ Я» стало неотъемлемой частью наших взглядов на развитие человека и его место в жизни. Тем не менее, эта категория до сих пор не обрела своего места в системе других, не имеет строго определенного содержания, для неё характерна размытая множественность интерпретаций.

Многие аспекты содержания образа Я у детей дошкольного возраста рассмотрены в литературе. В частности, Д. И. Фельдштейн указывает, что в дошкольном возрасте ребёнок осваивает две важные позиции. В первой, где акцент делается на себя, отражается стремление ребёнка понять свое Я: что такое Я и что Я могу делать. Вторая касается осознания себя субъектом общественных отношений. Научившись видеть в себе индивидуальность, распознавать свои чувства и состояния, ребёнок окажется способным с пониманием и уважением относиться к окружающим. Чтобы воспринимать другого человека как безусловную ценность, уникальную личность, необходимо, прежде всего, принимать так самого себя [8].

С. Л. Рубинштейн утверждал, что человек осознаёт свою самость лишь через отношения с окружающими его людьми. Задачи познания окружающего мира и познания себя должны решаться в дошкольном возрасте, взаимодополняя и взаимообогащая друг друга

[6]. В соответствии с этим подходом изменения, происходящие во внутреннем мире ребенка, служат главными ориентирами в педагогической деятельности. Самость как отражение внутреннего плана развития личности, прежде всего психофизического, характеризует глубину индивидуальности. Она обуславливает развитие личности от элементарных моментов жизнедеятельности до сложных психических состояний, которые осуществляются с помощью самопознания, саморегуляции и самоорганизации.

Л. С. Выготский указывал на то, что ребёнка как активного участника социальной жизни невозможно познать лишь за счет изучения чисто внешних условий и обстоятельств его жизни, так как они почти не меняются в течение детства. Поэтому гораздо важнее анализировать внутренний план отражения этой среды и обстоятельств жизни. Но для этого необходим, с его точки зрения, поиск «ведущих единиц», в которых были бы отражены свойства единства личности ребёнка и среды. Переживания ребенка и есть такая простейшая единица, относительно которой нельзя сказать, что она собой представляет – средовое влияние на ребёнка или его особенность. Переживание надо понимать как внутреннее отношение ребёнка как человека к тому или иному моменту действительности [1].

Анализ научной литературы позволил выявить, каким образом происходит развитие образа Я в дошкольном возрасте. Образ Я начинает складываться уже в младенческом возрасте и обозначается как открытие Я. К 1 году ребёнок начинает осознавать отличия ощущений собственного тела от тех ощущений, которые вызываются находящимися вовне предметами. А к 2–3 годам в речи ребёнка появляется личное местоимение. Он уже не только выделяет себя из окружающей среды, но и противопоставляет себя остальным. Образ Я детей старшего дошкольного возраста формируется под воздействием целого ряда новообразований, характерных данному возрасту. У ребят старшего дошкольного возраста развивается и обогащается личный опыт – источник настоящих знаний о себе, замечается способность к анализу, оцениванию и контролированию собственных поступков и действий.

Формирование образа и оценки самого себя у дошкольника во многом зависит от мнения взрослых. Для более точного представления ребёнка о себе и о результатах своих действий, оценка взрослого должна быть как можно более точной. Отрицательное воздействие на самооценку ребёнка оказывают как заниженные, так и за-

вышенные оценки. Заниженные оценки взрослого могут стать причиной развития у детей неуверенности в себе, нерешительности, замкнутости. В то же время завышенные оценки ведут к тому, что дети начинают переоценивать свои возможности.

Чем младше ребенок, тем он более зависим от оценки взрослого, вследствие отсутствия адекватного знания своих возможностей. Он оценивает себя как бы через призму взрослых, целиком ориентируется на мнение воспитывающих его людей. Старшие дошкольники менее зависимы от оценки взрослых, они преломляют их через призму тех установок и выводов, которые подсказывает им их опыт. Общение со сверстниками в дошкольном возрасте также играет существенную роль в процессе самосознания. При обмене оценочными воздействиями возникает определенное отношение к другим детям и одновременно развивается способность видеть себя их глазами. От умения ребёнка анализировать результаты других детей зависит умение анализировать результаты собственной деятельности. Так, в общении со сверстниками складывается способность оценивать другого человека, которая стимулирует возникновение самооценки.

Согласно Т. А. Репиной, к оценкам сверстников наиболее восприимчивы дети в возрасте 4, 5–5, 5 лет. У детей 5–7 лет достигает высокого уровня умение сравнивать себя с товарищами. У старших дошкольников богатый опыт индивидуальной деятельности помогает критически оценивать воздействия ровесников. Важное место в оценке сверстников в любом возрасте занимают их деловые качества, навыки и умения, обеспечивающие успешность совместной деятельности, а также нравственные качества [5].

Дошкольнику гораздо легче объективно оценить своего сверстника, чем себя. При оценке нравственных качеств сверстников и их успехов в деятельности он более требователен. Самооценка дошкольника очень эмоциональна. Он легко оценивает себя положительно. Отрицательные самооценки наблюдаются, по данным Т. А. Репиной, лишь у незначительного числа детей седьмого года жизни. К концу дошкольного возраста у нормально развивающихся детей складываются первичные формы самосознания – знание и оценка ребёнком своих качеств и возможностей, открытие для себя своих переживаний, что составляет основное новообразование этого возраста. По словам Д. Б. Эльконина, ребёнок в дошкольном возрасте проходит путь от выделения себя среди других к самосо-

знанию, открытию своей внутренней жизни. Общение ребёнка с взрослыми имеет решающее значение в развитии образа Я на первых этапах становления личности, от того, как взрослый относится к дошкольнику и оценивает его, зависит представление ребёнка о себе. Представления ребёнка о себе отражаются в самооценке. Самооценка – неперемный спутник Я. Она является показателем растущего самосознания ребёнка и в целом его личности. Структура самооценки представлена двумя взаимосвязанными компонентами – когнитивным и эмоциональным. Когнитивный отражает знания человека о себе, а эмоциональный – отношение человека к себе. В дошкольном возрасте у ребёнка формируется как правило, позитивный образ себя, и вследствие этого завышенная самооценка. К концу дошкольного возраста проявляется ещё одна важная особенность самооценки: дети не только осознают те качества, которые характеризуют их сегодня, но и потенциальное Я, при этом большинство детей ориентируется на положительный образ себя в будущем.

Проанализировав научную литературу, мы пришли к тому, что в развитии самосознания и самооценки в дошкольном возрасте можно выделить следующие особенности:

- решающее значение в развитии самооценки на первых этапах становления личности имеет общение ребёнка с взрослым, его отношение и оценка;

- оценивание сверстников помогает ребёнку оценивать самого себя, в любом возрасте оценить других дошкольнику намного проще, чем самого себя;

- дошкольник осознаёт свои физические возможности, умения, нравственные качества, переживания и некоторые психические процессы;

- к концу раннего дошкольного возраста ребёнок усваивает свою половую принадлежность, а в старшем дошкольном возрасте начинает осознавать себя во времени;

- к концу дошкольного возраста самооценка ребёнка, его оценочные суждения становятся более полными, глубокими, развёрнутыми.

Таким образом, проблема развития самосознания в дошкольном возрасте остается актуальной. Тем более что различные её аспекты остаются малоизученными. В частности, сравнительный анализ формирования образа Я у мальчиков и девочек. Интересен также

вопрос о том, каким образом влияют на становление самосознания ребёнка механизмы идентификации и подражания в детском возрасте. Значимым можно считать и взаимосвязь содержания образа Я и социальных факторов, определяющих развитие представлений ребёнка о себе и отношения к себе в разные периоды детства.

Библиографический список

1. Выготский, Л. С. Проблемы возрастной периодизации [Текст] / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. – 1972. – №2.
2. Леонтьев, А. Н. Психологические вопросы формирования личности ребенка в дошкольном возрасте [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М. : ВЛАДОС, 2005. – 289 с.
3. Мухина, В. С. Психология дошкольника [Текст] / В. С. Мухина. – М. : Академия, 2005. – 388 с.
4. Охапкина, Н. В., Белкина, В. Н. Развитие образа Я у мальчиков и девочек из неполных семей [Текст] / Н. В. Охапкина, В. Н. Белкина Проблемы современного детства / т. 1 / под ред. В. Н. Белкиной. – Ярославль : РИОЯГПУ, 2018. – 442 с.
5. Репина, Т. А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада [Текст] / Т. А. Репина. – М., 1988.
6. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. В 2 т. [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – М., 1988.
7. Столин, В. В. Самосознание личности [Текст] / В. В. Столин. – М., Изд-во МГУ, 1983. – 287 с.
8. Фельдштейн, Д. И. Проблемы возрастной и педагогической психологии / Д. И. Фельдштейн. – М., 2005.

УДК 37.048.3

Т. Г. Шкатова, М. М. Папоян

Психологические особенности конфликтов у мальчиков и девочек дошкольного возраста в общении со сверстниками

В статье рассматривается одна из наиболее важных проблем детской психологии – развитие конфликтов детей дошкольного возраста. Автор проводит анализ имеющихся научных данных по проблеме развития конфликтов детей и делает предположения о дальнейшем изучении данного вопроса.

Ключевые слова: конфликт, типы конфликтов, детские конфликты, предконфликтная ситуация игротерапия.

Общение со сверстниками играет важнейшую роль в жизни дошкольника. Оно является условием формирования общественных качеств личности дошкольника, проявление и развитие начал коллективных взаимоотношений детей. Изучение отклонений в развитии отношений на самых первых этапах становления личности представляется актуальным, потому что конфликт в отношениях дошкольника со сверстниками может выступить в качестве серьёзной угрозы для личностного развития.

Цель исследования: изучить особенности возникновения конфликтов и способы их педагогического регулирования у детей дошкольного возраста. В исследовании мы планируем решить следующие задачи:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме конфликтов дошкольного возраста.
2. Выявить особенности детских конфликтов в старшем дошкольном возрасте.
3. Разработать педагогические рекомендации по разрешению конфликтов между детьми дошкольного возраста.

Практическая значимость исследования определяется тем, что его материалы можно использовать при составлении методических указаний по профилактике конфликтов у дошкольников.

Изучением проблемы конфликтов, их природы занимались известные ученые, такие как Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, Н. В. Гришина, Г. И. Козырева, Е. М. Бабосова, А. А. Рояк, Т. А. Репина и др.

Конфликт, как считает Н. В. Гришина, проходит следующие этапы: возникновение объективной конфликтной ситуации; осознание ситуации как конфликтной; конфликтное взаимодействие; разрешение конфликта.

Предконфликтная ситуация, по мнению Г. И. Козыревой, – это рост напряжённости в отношении между потенциальными субъектами конфликта, вызванный определёнными противоречиями. Лишь те противоречия, которые осознаются потенциальными субъектами конфликта как несовместимые, ведут к обострению социальной напряжённости.

В основе конфликта, по мнению Е. М. Бабосова, лежат субъективно-объективные противоречия. Противоречия могут существовать длительный период и не перерасти в конфликт. Поэтому в

основе конфликта лежат лишь те противоречия, причиной которых являются несовместимые интересы, потребности и ценности. Такие противоречия трансформируются в открытую борьбу сторон, в реальное противоборство. Конфликтное взаимодействие возникает только тогда, когда в самых глубинах социальной жизни существуют объективные предпосылки возникновения конфликтной ситуации.

По мнению Рояк А. А., Репиной Т. А., следует рассматривать два типа конфликтов у дошкольников, испытывающих трудности в общении со сверстниками: конфликт в операциях и конфликт в мотивах. В работе применялись следующие методы: теоретического анализа научной литературы по данной теме; диагностические методы: наблюдение, социометрия, математическая обработка полученных данных. Конфликты у дошкольников имеют свою выраженную специфику, определяемую одновременным воздействием конфликтных факторов различной природы и возрастными особенностями дошкольников. Практика показывает, что наиболее распространенными способами преодоления конфликта дошкольников является нейтрализация агрессивных и враждебных проявлений, разведение конфликтующих сторон, изъятие конфликтных факторов. Всё это способы, снижающие активность самих дошкольников.

Однако готовность дошкольника к конструктивному поведению в условиях конфликта формируется в особых условиях, создание которых является предметом работы педагогов, владеющих методами личностного развития дошкольников.

Опасность заключается и в том, что появившиеся у дошкольника отрицательные качества в связи с особенностью дошкольного возраста могут обнаружиться и в новом школьном коллективе, и даже в последующей деятельности, препятствуя развитию полноценных отношений с окружающими людьми, собственному мироощущению.

Следует отметить, что вопросам, связанным с особенностями детских конфликтов, уделено явно недостаточно внимания исследователей. Под конфликтом понимается наиболее острый способ разрешения значимых противоречий, возникающих в процессе взаимодействия, заключающийся в противодействии субъектов конфликта и обычно сопровождающийся негативными эмоциями. Детские конфликты – столкновение между детьми по поводу ресурсов (предметы, игрушки, интересы), трудностей в общении (отношения детей между собой, с родителями, воспитателями, взрослыми), цен-

ностей, потребностей, интересов. На основе анализа литературы и систематизации эмпирического исследования в ДООУ нами сгруппированы следующие причины возникновения конфликтов у детей дошкольного возраста со сверстниками: неумение общаться; атмосфера нетерпимости, враждебности; различные акцентуации характера; неадекватность самооценки, которая выражается в завышенной или заниженной самооценке; несформированность чувства меры; подражание «героям» и «героиням» сегодняшним мультфильмов и компьютерных игр; перенос навыков общения из внутрисемейных конфликтов на общение со сверстниками.

Преодоление конфликтов у детей дошкольного возраста – система мер, направленных на разрешение конфликта путем сотрудничества, решение проблемы конструктивным взаимовыгодным путем. Для обеспечения процесса преодоления конфликтов у детей дошкольного возраста, поиска наиболее эффективных средств преодоления или выхода из конфликтов мы обратились к игротерапии, в самой сути которой заложен обмен позитивным жизненным опытом, поиск нестандартных выходов из различных ситуаций с последующим применением в жизненных обстоятельствах. В ходе исследования нами была выявлена закономерность, чем ниже социальный статус семьи, тем конфликтнее дошкольник. Социальный статус – понятие комплексное. Сюда входят: состав семьи, доход, условия жизни. В период наблюдения за игровой деятельностью было зафиксировано 20 конфликтов, вспыхнувших по разным причинам. 1. «Разрушение игры». Сюда входили такие действия дошкольников, которые прерывали или затрудняли процесс игры, например, разрушение игровых построек, игровой обстановки, а также воображаемой игровой ситуации: 4 (20 %). 2. Выбор общей темы игры. В этих случаях спор возникал из-за того, в какую именно совместную игру собирались играть дошкольники: 1 (5 %). 3. Состав участников игры. Здесь решался вопрос о том, кто именно будет играть в данную игру, т. е., кого включить в игру, а кого исключить: 5 (25 %). 4. Роли. Конфликты возникают в силу разногласий между дошкольниками о том, кто будет выполнять наиболее привлекательную или, наоборот, малопривлекательную роль: до 10 (50 %). 5. Игрушки. Сюда отнесены споры из-за обладания игрушками, игровыми предметами и атрибутами: 5 конфликтов из 20 зарегистрированных (25 %). 6. Сюжет игры. В этих случаях дети спорят из-за того, каким образом должна проходить игра, какие в ней будут игровые ситуации, персонажи и каковы будут действия тех или

иных персонажей: 1 (10 %). 7. Правильность игровых действий. по-
пы о том, правильно или неправильно действует тот или иной ребё-
нок в игре: 2 (10 %).

Как видим, чаще всего конфликты возникают из-за ролей, 10
случаев, так как этот возраст является пиковым для конфликтов по
поводу распределения ролей, число которых здесь достигает своего
максимума. В ходе наблюдения было отмечено, что в качестве спо-
собов разрешения конфликтов дети чаще всего используют «сло-
весное и физическое воздействие», «аргументы». Следующим изме-
рением было диагностирование коммуникативных способностей
дошкольников. Диагностика по методике «Понимание специфики
ситуации» проводилась следующим образом, дошкольникам разда-
ли по две пары картинок, с изображением ситуаций, связанных с
пребыванием детей в детском саду. На одной картинке изображена
ситуация, в которой все дети ведут себя в соответствии с правилом,
на другой – нарушает его. Дошкольники должны были оценить
ситуацию. По итогам наблюдения мы определили, что с высоким
уровнем коммуникаций 4(40,0 %) детей, с низким 4(40 %) до-
школьников и 2(20 %) дошкольников имеют средний уровень ком-
муникативных способностей.

Анализ и сравнение результатов констатирующего и контроль-
ного этапов в контрольной и экспериментальной группах свиде-
тельствуют об эффективности использования разработанных нами
педагогических условий преодоления конфликтов у детей старшего
дошкольного возраста посредством игротерапии. Следовательно,
выдвинутое нами в самом начале исследования гипотетическое
предположение подтверждено.

По полученным результатам и выводам в ходе опытно-
экспериментальной работы можно с уверенностью сказать, что
профилактика конфликтов у дошкольников в игровой деятельности
будет успешной, если при разработке занятий учитывать педагогиче-
ские и психологические особенности дошкольников; факторы,
влияющие на возникновение конфликтов; применять эффективные
методы и способы.

Изучение данной темы может быть связано с более углубленным
теоретико-методологическим исследованием особенностей преодо-
ления конфликтов у дошкольников, изучением и освоением зару-
бежного опыта обучения детей этого возраста. В дальнейшем тема
должна войти в учебные программы по педагогической конфликто-
логии в вузах, в систему повышения квалификации воспитателей
ДОУ.

О. В. Бочкарева

Мобильность как профессиональное качество учителя музыки

Увеличение темпа современной жизни предъявляет к личности учителя музыки новые требования, она должна быть способна гибко реагировать на изменение запросов общества. Мобильность как характеристика личности учителя музыки позволяет быстро переобучаться в связи с изменением социальных установок общества, переобучаться в профессии, овладевать новыми техническими средствами обучения.

Ключевые слова: мобильность, учитель музыки, электронное сопровождение, профессиональное качество.

В современной жизни, с её постоянными социальными изменениями, оказывается востребованным такое качество личности профессионала как мобильность. На рынке труда оказываются востребованными специалисты, которые обладают умениями саморегуляции, самообразования, высоким уровнем развития общепрофессиональных и специальных компетенций, эффективно выполняющими свои профессиональные функции в условиях непрерывно меняющихся социально-экономических условий. В представлениях современных студентов о «хорошей работе» задействован компонент заработка, при этом не учитываются или становятся менее значимыми такие категории как «общественная значимость профессии», «возможность творчества и самовыражения в профессии», «обретение социально-культурной идентичности» и др. [7].

Л. В. Горюновой отмечается, что мобильность как личностное и профессиональное качество способствует адаптационным возможностям специалиста, связанными с переходом в другие сферы профессиональной деятельности, сопряженными с предложениями на рынке труда [6]. Данное качество личности профессионала, по мнению Л. А. Амировой, помогает осуществить вертикальные (карьер-

ный рост, социальный лифт) и горизонтальные перемещения в профессии (участие в различных профессиональных конкурсах «Учитель года», повышение квалификации и др.) [1]. Повышение ресурса субъектности влияет на адаптационные способности личности, связанные с возможностью реализовать себя на рынке труда, сделать правильный профессиональный выбор в сложившейся жизненной ситуации, откликнуться на вновь открывающиеся возможности самореализации.

Среди качеств «мобильной личности» можно отметить высокий профессионализм, независимость ума, коммуникативную компетентность, мотивацию на достижение высокой результативности в деятельности и др. Мобильность личности связана с формированием профессионализма, с соотношением своего «я» с будущей профессией, с осознанием себя с позиции растущей субъектности, непрерывного восхождения и стремления к «акме» деятельности и жизни. С. С. Лукашова связывает развитие мобильности личности с такими составляющими профессионального восхождения как проектное обучение, индивидуализация образовательного процесса, обучение с привлечением ИКТ технологий [9].

В настоящее время в высшей школе востребованы новые технологии учебного процесса, которые используют электронное сопровождение. Мультимедийная среда Интернета является неотъемлемой составляющей жизни современного человека, отражает преобразования, происходящие в обществе, в системе образования. Всеобщая компьютерная грамотность молодежи влияет и на становление, и на развитие личности, расширяется сеть пользователей Интернета, вовлекаются его новые сторонники. На основе использования современных технологий создается новая информационно-технологическая среда обучения, которая занимает одно из ведущих мест в поиске и переработке информации.

В числе составляющих мобильности как профессионального качества личности учителя музыки можно указать на такую характеристику как оптимальный стиль деятельности, базирующийся на возможности быстро и продуктивно осуществлять профессиональную деятельность. Мобильность учителя музыки, по мнению Т. В. Лудановой, связана с выработкой установки на индивидуализацию музыкально-педагогического образования, построение личностной траектории обучения, так как нацеливает на непрерывное совершенствование себя как специалиста, творца [8].

По отношению к деятельности учителя музыки можно отметить, что мобильность включает в себя комплекс умений: умение найти, подобрать, отобрать, структурировать, обобщить и систематизировать учебно-дидактический материал. Сделать для школьников материал доступным помогает презентация, которая визуализирует информацию, делая ее более понятной. Учитель музыки, решая задачу популяризации музыкально-педагогической информации, во многом перестраивает урок, добавляя в него интересную актуальную информацию для учащихся о музыкальном искусстве, связывая её во многом с современностью, чтобы она воспринималась школьниками не анахронизмом, а затрагивала их мысли и чувства. Ориентируясь на интересы подрастающего поколения, учитель музыки становится для школьников значимой фигурой, с которым можно обсудить современные процессы и явления, происходящие в музыкальной культуре общества.

Нами разработаны учебно-методические комплексы дисциплин (УМКД): «История музыки для детей», «История музыкального образования», которые могут применяться не только на учебных занятиях в вузе, но и на уроках музыки. Использование данных электронных пособий, применение компьютерных технологий на уроке музыки можно считать перспективным, актуальным и объективно необходимым направлением деятельности учителя музыки в современных условиях. Учебно-методические комплексы (УМК) по дисциплинам «История музыки для детей», «История музыкального образования» помогают организовать учебную деятельность по типу диалогического взаимодействия педагога со студентами, учителя музыки со школьниками, учащихся между собой. Работа в электронной системе Moodle нацелена на усиление мотивации, помогающей студентам осознать необходимость формирования актуальных для будущей деятельности компетенций. Поиск индивидуального маршрута для усвоения частных и обобщенных знаний, формирование общих и специальных умений и компетенций позволяет применить индивидуальный подход к каждому студенту. Выполнение разнообразных творческих заданий (написание художественных эссе, учебных музыковедческих работ, отзывов на просмотренные видеофрагменты, кинофильмы) развивает музыкально-критическое, аналитическое и креативное мышление студентов, приближая их к исследовательской, музыковедческой деятельности как важной составляющей профессиональной деятельности учителя

музыки. Осознание и понимание значимости индивидуальных усилий в процессе освоения электронных учебных курсов способствует выстраиванию индивидуального маршрута, помогает организовать собственную музыкальную и педагогическую деятельность.

Электронное пособие играет дидактическую роль, если опирается на такие содержательные и функциональные характеристики как концептуальность, системность, научность, целостность, диалогичность, креативность, эргономичность, фасилитарность [3, с. 171]. Опыт применения учебно-методических комплексов дисциплин «История музыки для детей» и «История музыкального образования» показал, что при анализе музыкальных произведений студентам помогает раскрытие файлов с нотной записью во время прослушивания, что характеризует средства музыкальной выразительности. На учебном занятии можно использовать такие видеофрагменты, в которых студенты могут «наблюдать» за процессом «становления» музыки во времени и пространстве, следить по нотной записи, синхронизируя нотную запись с реальным звучанием, так как система Moodle позволяет осуществлять одновременное раскрытие файлов нотного текста и файлов аудиозаписи, сочетая слуховую и визуальную репрезентативные системы. «Учитель музыки – педагог, организующий совместную деятельность с детьми, расширяет основу для восприятия образа: словесного, музыкального, культурного» [2, с. 10]. Обращение к нотной записи во время прослушивания музыки развивает музыкально-слуховые представления, они становятся более отчетливыми, активизируют процесс музыкального мышления слушателя и способствуют более точному пониманию и анализу музыкально-выразительных средств.

Таким образом, применение электронного пособия в ходе прохождения практики в школе позволяет практиканту – учителю музыки сделать урок музыки современным, интересным для учащихся. Усвоение ключевых, системных знаний о музыке на основе создания творческого продукта учебно-поисковой деятельности в виде проектов, презентаций и др., призвано формировать креативное мышление, структурно-организованный, обобщённый характер знаний учащихся.

Мобильность учителя музыки, стремление быть на волне современности, быть в курсе музыкальных событий, фестивалей и конкурсов, проходящих в нашей стране и за рубежом, знакомство с современной музыкой в разнообразных жанрах, помогает одновре-

менно совершенствовать и профессионально-педагогическую культуру педагога. Мастерство учителя музыки, его стремление и умение сопрягать историю музыкального искусства с современностью формирует активную жизненную позицию учащихся, влияя при этом на их общую и музыкальную культуру, так как педагог, учитывая интересы и музыкальные предпочтения учащихся, может незаметно для них влиять на формирование их музыкальных вкусов и пристрастий. Процесс обучения с применением современных электронных средств обучения создает оптимальные условия для реализации творчества преподавателя и студентов, так как не может быть «завершённым», все время обновляется пространство мысли и действий саморазвивающейся личности.

Библиографический список

1. Амирова, Л. А. Развитие профессиональной мобильности педагога в системе дополнительного образования [Текст] / Л. А. Амирова / автореф. дисс...д. пед. н. – Уфа, 2009. – 44 с.

2. Арпентьева, М. Р. Песня: уровни переводческого диалога [Текст] / М. Р. Арпентьева // Музыкальная культура и образование: инновационные пути развития: материалы III межд. научн.-практ. конф., апрель 2018 / под ред. д. пед. н. О. В. Бочкаревой, д. иск. М. Г. Долгушиной. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2018. – с. 7–11.

3. Бочкарева, О. В. Использование электронного пособия в дидактическом диалоге (на примере курса: «История музыки для детей») [Текст] / О. В. Бочкарева // Ярославский педагогический вестник. Т.2. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2014. – с. 167–172.

4. Бочкарева, О. В. Интерпретация классических музыкальных произведений в польской и русской анимации как основа творческого диалога [Текст] / О. В. Бочкарева.– Музикологија. – 2016. – № II (21) с.175 – 184 DOI: 10.2298/ MUZ1621175B COBISS.SR/ ID 228195340.

5. Бочкарева, О. В. Диалогическая природа художественного образа музыкальном анимационном фильме [Текст] / О. В. Бочкарева // Ярославский педагогический вестник. – 2014.– №4. – Т.2. – С. 78–83.

6. Горюнова, Л. В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России [Текст] / Л. В. Горюнова. – Автореф. дисс... д. пед. н. – Ростов/ н Д., 2006.

7. Кокаева, И. Ю. Формирование профессиональной мобильности студентов – будущих педагогов в региональной поликультур-

ной образовательной среде [Текст] / И. Ю. Кокаева, Ю. С. Юрина, Ю. В. Соханский // Наука. Образование. Общество. – 2016. – №1(7). – С. 98–105.

8. Луданова, Т. В. Формирование педагогической мобильности у будущих учителей музыки [Текст] / Т. В. Луданова. – Автореф. дисс... канд. пед. н. – Ярославль, 2006.

9. Лукашова, С. С. Информационные технологии в процессе формирования профессиональных способностей музыкантов-исполнителей [Текст] / С. С. Лукашова // Музыкальная культура и образование: инновационные пути развития: материалы III межд. научн.-практ. конф., апрель 2018 г. / под ред. д. пед. н. О. В. Бочкаревой, д. иск. М. Г. Долгушиной. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2018. – 165 с. – С. 95–97.

УДК 378

Ю. Б. Волегова

Модель развития и охраны певческого голосового аппарата младших школьников средствами здоровьесберегающих технологий

В статье представлено описание модели развития и охраны певческого голосового аппарата младших школьников средствами здоровьесберегающих технологий.

Ключевые слова: певческий голосовой аппарат, модель развития и охраны детского голоса, здоровьесберегающие технологии.

Анализ отечественной и зарубежной литературы показал, что в современной педагогике существует большое количество здоровьесберегающих моделей, среди которых, на наш взгляд, наибольший интерес представляют «Модель обусловленности здоровья», разработанная отечественными учёными в 70-х годах XX века и «Социально-педагогическая модель сохранения и укрепления здоровья детей» (Т. В. Волосовец) [6], в которых отражены всевозможные группы факторов риска, влияющие на состояние здоровья учащихся, а также представлены пути формирования у детей знаний об этих факторах, с негативным влиянием которых они могут столкнуться в жизни.

Предлагаемая нами модель базируется на законодательных правовых актах Российской Федерации, гарантирующих право на охрану здоровья, образование, оздоровление и отдых всем детям, а также основных нормативных документах, обеспечивающих функционирование системы образования, регламентирующих различные отношения в рамках системы организаций и физических лиц.

При разработке взята за основу социально-педагогическая модель сохранения и укрепления здоровья детей, предложенная Т. В. Волосовец, в которой обязательными направлениями являются: рациональная организация учебного процесса в соответствии с санитарными нормами, физиологигиеническими и психофизиологическими требованиями; оптимизация двигательной активности учащихся, включающая не только предусмотренные программой уроки физкультуры, но и внеурочные формы (динамические перемены, активные паузы в режиме дня, а также спортивно-массовая работа); организация рационального питания учащихся; система работы по формированию ценности здоровья и здорового образа жизни.

В качестве основных требований к разработке здоровьесберегающей модели развития и охраны певческого голосового аппарата, по нашему мнению, должны выступать:

- обоснование схемы взаимодействия всех участников образовательного процесса (хормейстер, психолог, медицинский работник, учащийся, родители (законные представители) по организации здоровьесберегающей, безопасной для обучающихся среды;

- учёт всех педагогических, материально-технических, санитарно-гигиенических и других условий, необходимых для реализации здоровьесберегающих технологий, учитывающих индивидуальные показатели здоровья певческого голосового аппарата учащихся;

- обоснование необходимой базы для обеспечения организации вокально-хорового образовательного процесса, направленного на минимизацию риска для здоровья голосового аппарата ребенка в процессе обучения, предотвращающего развитие функциональных нарушений голоса: афонии, дисфонии, фонастении и т.д.;

- описание материально-технического и информационного обеспечения воспитательной работы с обучающимися и их родителями;

- научно-методическое обеспечение, в том числе образовательная программа, направленная на развитие и сохранение певческого

голосового аппарата младших школьников, реализуемая с использованием компьютерных технологий, а также электронных методических пособий.

Главной целью разработки здоровьесберегающей модели является создание условий для развития и сохранения певческого голосового аппарата младших школьников.

Основные задачи модели:

1. Формирование системы знаний о строении голосового аппарата, режиме вокально-хоровой работы, соблюдении общих гигиенических правил использования голоса в повседневной жизни.

2. Приобретение навыков здорового голосообразования и дыхания.

3. Усвоение техники выполнения здоровьесберегающих упражнений.

4. Осуществление медико-психолого-педагогического сопровождения вокально-хорового процесса и всех его участников.

5. Просветительско-воспитательная работа с учащимися, педагогами, специалистами и родителями, направленная на формирование лично-ценностного отношения к здоровому образу жизни и здоровью своего голоса.

Принципы, составляющие методологическую основу модели:

– научности, предполагающий реализацию в вокально-хоровом образовании научно обоснованных и проверенных здоровьесберегающих технологий;

– природосообразности, исходящий из учета возрастных и индивидуальных особенностей певческого голосового аппарата ребенка;

– сознательности и активности, предполагающий формирование у ребенка ценности здоровья своего голоса, его личное сознательное включение в программу развития и сохранения своего певческого голосового аппарата;

– связи теории с практикой, заключающийся в практико-ориентированном подходе и индивидуальной направленности разрабатываемой концепции;

– последовательности и преемственности, предполагающий поэтапное развитие певческих навыков посредством здоровьесберегающих технологий;

– информативности, заключающийся в создании банка данных информации о здоровье участников вокально-хорового образова-

тельного процесса, «базы мастерства» для дальнейшей интерпретации такой информации.

Вокально-хоровая деятельность в общеобразовательной школе должна способствовать здоровому развитию певческого голосового аппарата детей посредством совершенствования их знаний, формирования певческих навыков опираясь на следующие функции:

- научно-методическая: формирует концептуальные подходы к разработке здоровьесберегающей модели развития и охраны певческого голосового аппарата младших школьников;

- информативно-коммуникативная: обеспечивает трансляцию опыта ведения здорового образа жизни, преемственность певческих традиций, ценностных ориентаций, формирующих бережное отношение к индивидуальному здоровью певческого голосового аппарата, ценности каждой человеческой жизни в системе ученик-педагог-родитель;

- интегративная: объединяет российский и зарубежный опыт, различные научные концепции и методы организации здоровьесберегающей вокально-хоровой деятельности;

- адаптивная: заключается в воспитании у участников вокально-хорового образовательного процесса направленности на здоровый образ жизни, оптимизации состояния собственного певческого голосового аппарата и повышении устойчивости к различного рода стрессогенным факторам природной и социальной среды; обеспечивает адаптацию младших школьников и педагогов к вокально-хоровой деятельности;

- диагностическая: заключается в мониторинге физического, психического, социального и духовно-нравственного здоровья учащихся на основе прогностического контроля, что позволяет соизмерить усилия и направленность действий преподавателя в соответствии с природными возможностями ребенка, обеспечивает инструментально выверенный анализ предпосылок и факторов перспективного развития его певческого голосового аппарата, индивидуальное прохождение образовательного маршрута.

В предлагаемой нами модели развития и сохранения певческого голосового аппарата детей мы выделяем три обязательных направления: формирование ценностного отношения к своему голосу, формирование правильных певческих навыков, внедрение здоровьесберегающих технологий в вокально-хоровую работу.

С точки зрения организации педагогического процесса, педагогические условия определяются средой, которая может быть разделена на внешнюю (природную, социальную, экономическую) и собственно педагогическую (среду образовательного учреждения). Если потенциал воздействия педагогов на внешнюю среду ограничен, то трансформация характера педагогической среды непосредственно является зоной их компетентности.

Организационные условия реализации:

- создание благоприятных условий для вокально-хоровой работы на уроках музыки и внеурочных вокально-хоровых занятиях;
- рациональная организация учебного занятия;
- кадровое, информационно-методическое и техническое обеспечение процесса здоровьесбережения в вокально-хоровой работе.

Воспитательная ценность модели состоит в том, что при её реализации как на уроках музыки, так и во внеурочное, в том числе каникулярное время, создаются условия для развития и сохранения певческого голосового аппарата младших школьников с учетом их запросов, потребностей, организации возможностей самореализации, продуктивного общения и самостоятельности в разнообразных формах, включающих познание, культуру, игру и другие сферы.

Механизмы реализации:

1. Структура модели развития и сохранения певческого голосового аппарата младших школьников предполагает организацию ряда мероприятий, посредством которых осуществляется чрезвычайно важная работа:

- по повышению уровня знаний детей, занимающихся вокально-хоровым пением, и их родителей в вопросах сохранения здоровья голосового аппарата;
- по формированию мотивационно-ценностной ориентации на здоровый образ жизни.

2. Под певческими навыками следует понимать ряд устойчивых рефлексов, ответных действий голосового аппарата, производимых в процессе выполнения певческих задач, являющихся стимулами нервной системы певца.

Вокально-хоровая педагогика определяет следующие основные певческие навыки: певческая установка, навыки певческого дыхания, звукообразования, дикции и резонирования звуков голоса. Выработка правильных и устойчивых певческих навыков способствует полноценной работе голосового аппарата.

Поэтапное формирование и развитие певческих навыков на уроках музыки и внеурочных хоровых занятиях будет осуществляться через применение здоровьесберегающих технологий. Основную группу здоровьесберегающих технологий составляют: медико-гигиенические и здоровьесберегающие образовательные технологии.

1. Медико-гигиенические технологии. К медико-гигиеническим технологиям относятся контроль и помощь в обеспечении надлежащих гигиенических условий в соответствии с регламентациями СанПиНов. Если учитель может только почувствовать, что воздух в классе слишком сухой, то врач-гигиенист сможет определить это инструментально и дать рекомендации по эффективному устранению нарушений. Если учитель «на глазок» оценит, достаточна ли освещенность рабочего места школьника, то врач использует люксометр и аргументирует свои рекомендации. Приглашается школьный врач и для проведения тематических занятий со школьниками и их родителями. Программы «лечебной педагогики», являющиеся обязательными в образовательных учреждениях, должны проводиться под контролем и при участии медиков.

2. Здоровьесберегающие образовательные технологии. Эти технологии следует признать наиболее значимыми из всех существующих по степени их влияния на здоровье учащихся. Главный их отличительный признак – использование психолого-педагогических приёмов, методов, технологий, подходов к решению возникающих проблем. Их реализация достигает цели в полной мере лишь при осознании всеми участниками образовательного процесса своей ответственности за сохранение здоровья певческого голосового аппарата учащихся и получении необходимой профессиональной подготовки для работы в этом направлении.

Таким образом, здоровьесберегающая модель развития и охраны певческого голосового аппарата младших школьников должна будет способствовать готовности участников образовательного процесса к здоровьесберегающей певческой деятельности.

Библиографический список

1. Базарный, В. Ф. Повышение уровня здоровья школьников за счет построения учебного процесса в режиме «динамических поз» [Текст] / В. Ф. Базарный, Л. П. Уфимцева, Э. Я. Оладо, В. А. Гуров // Начальная школа.– 1988.– № 2.

3. Бешенков, С.А. Моделирование и формализация [Текст]: метод. пособие / С. А. Бешенков. – М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2002. – 336 с.

4. Бархатова, И. Б. Гигиена голоса для певцов: Учебное пособие [Текст] / И. Б. Бархатова. – СПб.; Издательство «Лань»; Издательство «ПЛАНЕТА МУЗЫКИ», 2015. – 128 с.: ил. – (Учебники для вузов. Специальная литература).

5. Волегова, Ю. Б. Здоровьесберегающие упражнения в вокально-хоровой работе: Учебно-методическое пособие для высших учебных заведений [Текст] / Ю. Б. Волегова. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2017. – 59 с.

6. Волосовец, Т. В. Структура социально-педагогической модели сохранения и укрепления здоровья детей и возможности ее реализации (на примере крупного промышленного города) [Текст] / Т. В. Волосовец // Голос и речь. – 2011. – № 2 (4). – С. 37–46.

7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 111-ФЗ от 10.07.2012г. (редакция № 68 от 10.07.2012, ст. 41 «Охрана здоровья обучающихся»).

8. ФГОС НОО от 6 октября 2009 г. № 373 (с изменениями от 22.09.2011 г.), программа «Формирование экологической культуры здорового и безопасного образа жизни».

9. Федеральный закон от 21 ноября 2011 года № 323-ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации».

УДК 373

О. М. Фалетрова

Проблема взаимодействия музыки и движения: историко-теоретический аспект

Автор представляет историко-теоретическое исследование проблемы включения в музыкально-образовательный процесс музыкально-пластической деятельности. Определяет и обосновывает с точки зрения истории этапы развития этого процесса, типы музыкально-пластической деятельности, сопоставляет системы ритмического воспитания Э. Жак-Далькроза, К. Орфа, З. Кодая, Е. Н. Михайлова. Рассматривает современное состояние данного вопроса.

Ключевые слова: музыкально-пластическая деятельность, система ритмического воспитания, звучащие жесты, музыкально-пластический образ.

История музыкального образования накопила богатый материал в области включения в содержание уроков музыкально-пластической деятельности. Данная проблема неразлучна с музыкальным образованием, которое развивалось и менялось с древнейших времен и до наших дней. В связи с этим исследователи выделяют три исторических этапа, принципиально отличающихся основной направленностью в решении данной проблемы. Первый этап характеризуется взаимодействием музыки и движения в контексте синкретизма ранних форм культуры. Второй этап развития начинается с разделения искусства на отдельные его виды. С этого времени, в зависимости от типа их взаимодействия, одно из искусств становится ведущим, а другое – подчиненным. На третьем этапе в различных видах искусства, в том числе и в музыке, и в искусстве движения (балет, пантомима и т. д.), начинает все более отчетливо проявляться стремление к синтезу, и появляются новые формы их взаимодействия.

С точки зрения теории, выделяют два типа музыкально-пластической деятельности [3].

А) вспомогательно-дидактический, решающий технические задачи и не предполагающий художественно-образное ощущение музыки учащимися; к этому типу относятся показ звуковысотных соотношений (изменение высотного положения руки с сохранением ее основной позиции, перемещение руки по высоте с одновременным показом соответствующих ручных знаков релятивной системы сольмизации и т. п.);

Б) художественно-образный, раскрывающий образно-смысловое содержание музыки и развивающий творческую фантазию и художественно-образное воображение ребенка; к этому типу отнесены имитационные, подражательные, выразительно-изобразительные движения, музыкально-пластическая импровизация, «свободное дирижирование», элементы характерного танца; жесты, применяемые на интонационном уровне и т. п.

Далее с обозначенных теоретических позиций проанализируем исторический ряд музыкально-педагогических концепций.

Платон рассматривает взаимодействие музыки и движения на философском уровне: принцип баланса духовно-телесного развития, покоящегося на объективных закономерностях человеческого организма и его тесной связи с окружающим миром. В центре внимания философа находится художественно-образный тип движения.

С разделением искусств на отдельные виды взаимодействие музыки и движения рассматривается не только на философском, но и на искусствоведческом уровне. Например, балет становится искусством, которое объединяет музыку и движение. При этом в центре внимания оказывается не только художественно-образная природа движений, их выразительные и изобразительные возможности, но и техника их исполнения. Жест, как основа движения, начинает выполнять в музыкальном образовании различную роль в зависимости от его связи с музыкой и её образами. Это могла быть как вспомогательная роль, целью которой являлась помощь учащимся в понимании каких-либо закономерностей музыкального искусства, так и художественная, например, вспомогательные жесты в относительной сольмизации (Сара Глоувер, Джон Кёрвен). Именно по этим двум направлениям происходило развитие музыкально-педагогической мысли вплоть до XX века. С точки зрения художественного явления движение стало использоваться в профессиональной подготовке артистов балета. Именно в балетном искусстве происходило «превращение» условного жеста в жест выразительно-художественный. М. Габович утверждает: «Танец и пантомима составляют душу действенного балета. По своей природе они едины. Танец и пантомима – это выразительные движения человека, передающие мысли, чувства, переживания человека, его внутреннее состояние или изображающие те или иные жизненные явления, поступки и т. д.» [2]. Таким образом, на этом этапе происходит выделение двух видов художественного движения: изобразительного и выразительного, а также осознание педагогами-музыкантами возможности использования различных вспомогательно-дидактических движений для развития, главным образом, музыкального слуха учащихся.

Третий этап развития взаимодействия музыки и движения (XX век) знаменует дальнейшее развитие двух обозначенных выше направлений. Первое направление реализуется в системе ритмического воспитания Эмиля Жак-Далькроза. В историю педагогики Жак-Далькроз вошел как создатель ритмической гимнастики, кото-

рая является одним из разделов его методики наряду с сольфеджио и импровизацией. Цель своей системы он видел в развитии, прежде всего, музыкальности человека. Открытие идеи ритмической привело швейцарского педагога к мысли о необходимости ритмического воспитания, в процессе которого достигалось бы умение отзываться движениями собственного тела на музыкальный ритм или, другими словами, совпадение синхронного движения в пространстве с движением во времени. С этой целью им была разработана система упражнений, в которых реакция тела на музыкальный ритм, включая его самые сложные образы, доводилась до автоматизации.

Таким образом, на начальном этапе становления методики Жак-Далькроза движения имели вспомогательно-дидактическую функцию и относились к условным жестам конструктивного уровня.

Со временем движения, включаемые в упражнения, стали иметь художественную функцию, наполненную музыкальными впечатлениями и эмоциями, что послужило толчком к осознанию роли ритма как универсального принципа мироздания. «Особенное достоинство ритмической гимнастики я вижу в том, что она воспитывает одновременно тело и душу», – писал Далькроз [2]. В начале XX века, вслед за ритмикой Жак-Далькроза, развивается новое направление, объединяющее музыку и свободную пластику, свободный пластический танец. На его формирование оказало огромное влияние искусство гениальной танцовщицы Айседоры Дункан, основанное на естественной свободе и пластике тела, рожденных самой музыкой. А. Дункан сознательно избегала подражания различным установленным «па» и позам (у неё вообще не было определенной строго выработанной системы, как у Ж.-Далькроза). Она пыталась «художественно выявить в движении то, что наиболее здорово, прекрасно и нравственно» [3] и, прислушиваясь к своему телу, непосредственно подчинялась музыке. Стремление слить воедино танец и музыку подразумевало использование в творчестве метода импровизации. А. Дункан танцевала под музыку К. Глюка, В. А. Моцарта, Ф. Шопена, Ф. Шуберта, Л. В. Бетховена, Р. Вагнера, П. И. Чайковского. Движения танца А. Дункан, выполненные на интонационном уровне, носили художественно-образный импровизационный характер.

Широкое претворение в педагогике музыкального образования проблема взаимодействия музыки и движения нашла в деятельно-

сти австрийского композитора и педагога Карла Орфа, который создал свою систему музыкально-ритмического воспитания детей. Своеобразным итогом его системы выступала музыкально-сценическая игра, театр. Таким образом, у него ещё более, чем у Жак-Далькроза, оказалась выражена идея синтеза искусств: пения, движения, игры на элементарных музыкальных инструментах, не требующих наличия сложных игровых навыков (штаб-пили, блокфлейты, духовые и немелодические ударные инструменты). К. Орф, в отличие от Далькроза, отказался от двигательного воспитания детей на основе одной только композиторской музыки и попытался активизировать учеников путем их собственного музицирования.

К. Орф уделял огромное внимание личному детскому творчеству и формированию гармоничной личности посредством неразрывной связи музыки и движения. В его основополагающем труде «Шульверк» огромная роль отводится элементарно-двигательному воспитанию. Ни один урок не проходил у Орфа без двигательных упражнений (пружинящие движения на месте, легкие покачивания корпуса, движения рук, сопровождающиеся «звучащими жестами», художественное тактирование и т. д.). Таким образом, К. Орф развил и углубил основные принципы концепции Далькроза – импровизационность, синтетический подход: единство слова, музыки, движения [4]. Впервые в содержание музыкальных занятий К. Орф ввел четыре типа «звучащих жестов» (шаги, хлопки, шлепки, щелчки), что способствует наиболее полному отражению тембровой характеристики звука и метроритмических отношений. Данные виды звучащих жестов относятся к категории вспомогательно-дидактических жестов, которые могут выполняться как на конструктивном, так и на интонационном уровнях.

Второе направление в развитии взаимодействия музыки и движения в XX веке характеризуется, как уже отмечалось, тем, что движения на музыкальных занятиях выполняют вспомогательную функцию. Это направление наиболее полное претворение получает в венгерской системе музыкального воспитания, разработанной Золтаном Кодаи. В ней широко развит первый элемент системы Жак-Далькроза – сольфеджио с включение вспомогательно-дидактических движений (на конструктивном уровне) для показа звуковысотных отношений перемещением руки по высоте с одновременным показом соответствующих ручных знаков.

Основным средством познания музыки З. Кодая считал голос, имеющийся от природы у каждого ребенка. При этом роль ритмических движений в музыкально-педагогической системе Кодая не так велика, как у Карла Орфа и Жак-Далькроза. Движения выполняют, преимущественно, вспомогательную дидактическую функцию.

Первые шаги на пути знакомства с музыкой – выучивание по слуху песни, равномерные хлопки и ходьба или же хлопки и ходьба в ритме выученной песни, пение с текстом. Встречающиеся ритмические мотивы дети прохлопывают и произносят ритмические слоги (с помощью слоговых названий, закрепленных за разными длительностями).

Сопоставляя системы Э. Жак-Далькроза, К. Орфа, З. Кодая, нетрудно заметить, что наряду с общей чертой – комплексным подходом к музыкальным занятиям – в них имеются и существенные отличия по видам музыкальной деятельности, выдвигаемым на первый план [5]. У Жак-Далькроза это сольфеджио и ритмическое движение, у Кодая – хоровое пение, у Орфа – элементарное музицирование, основанное на использовании простых музыкальных инструментов в сочетании со «звучащими жестами» и ритмическими движениями. И если у Жак-Далькроза на уроках используется музыкальный материал в виде композиторского сочинения, то у Кодая главное внимание придается венгерскому народному песенному творчеству, а у Орфа – музыкальной импровизации.

В теоретическом аспекте наиболее полно проблема взаимодействия музыки и движения раскрывается в исследовании Е. Н. Михайлова [2]. Основной акцент автор делает на проблеме формирования адекватного отражения музыки в движении, что должно в конечном итоге развить у учащихся музыкальные способности и улучшить качество их исполнения движений под музыку. При этом автор выделяет движения обобщённые и элементные. Под обобщённым движением исследователь понимает отражение в движении образа, характера, жанра, стиля музыки; под элементным – отражение элементов музыкального языка: динамики, темпа, ритма, силы, формы, артикуляции. Е. Н. Михайлов приходит к выводу о том, что движения отличаются друг от друга длительностью, скоростью, амплитудой, напряжением, массой, направлением и формой. Появление и закрепление в сознании детей связей между звуком и движением, музыкой и пластикой, как отмечает Михайлов, приводит к «созданию музыкально-пластических ассоциаций» [2]. Выяв-

ление, осознание и закрепление этих ассоциаций формирует у ребенка «адекватное совпадающее отражение» музыки в движениях.

Для педагогики музыкального образования особое значение приобретает рассмотрение Е. Н. Михайловым средств музыкальной выразительности в их возможной координации с движением. Автор подчеркивает, что адекватная координация элементов движения подчиняется логике развития художественного музыкально-пластического образа.

Объективными предпосылками адекватно совпадающей координации движения в связи с направлением мелодической линии, по мнению исследователя, является амплитуда направления пластического движения. Основой формирования типичных ассоциаций между направлением мелодической линии, тембром и направлением движения у детей являются их жизненно-бытовые наблюдения: «толстый» звук – толстый предмет – низ – низкий звук и «тонкий» звук – тонкий предмет – верх – высокий звук [2]. Следует заметить, что объём амплитуды может ассоциироваться не только с движением рук, ног, но и с амплитудой пластического рисунка, возникающего при передвижении в пространстве (с амплитудой передвижения).

Таким образом, Михайлов впервые в педагогике музыкального образования закрепил определенный «набор» пластических ассоциаций за каждым элементом музыкального языка. Сюда входят амплитуда и высота движения (мелодическая линия); скорость пульсации импульсов, акцентов движения (темп); напряжение, скорость, масса, амплитуда (совместно создают ощущение силы); отрывистость или расчлененность, связанность, плавность (артикуляция). Тем самым в исследовании Е. Н. Михайлова проблема взаимосвязи музыки и движения решена на качественно новом уровне.

Библиографический список

1. Методологическая культура педагога-музыканта. Учеб. пособие для студ. высш. пед. Учеб. заведений [Текст] / Э. Б. Абдуллин; О. В. Ванилихина, Н. В. Морозова и др. / под ред. Э. Б. Абдуллина. – М., 2002.

2. Михайлов Е. Н. Формирование адекватного отражения музыки в движениях как условие музыкального развития младших подростков [Текст] / Михайлов Е. Н. – М., 1986.

3. Преподавание музыки в начальной школе: учебное пособие для СПО / Л. В. Байбородова, О. М. Фалетрова, С. А. Томчук [Текст] / 2-е изд. – М. : Юрайт, 2017. – 172 с.

4. Система детского музыкального воспитания Карла Орфа [Текст] / под ред. Л. А. Баренбойма. – Л., 1970.

5. Фалетрова, О. М. Социальная педагогика. Музыка как средство психолого-педагогической коррекции: учебное пособие для вузов [Текст] / О. М. Фалетрова / под ред. Л. В. Байбородовой. – М. : Юрайт, 2016. – 154 с.

УДК 378

Е. А. Алексеева, Н. В. Теплова

Формы самостоятельного музыкального творчества в подготовке студентов педагогического вуза

В статье определены формы самостоятельного музыкального творчества студентов в процессе их подготовки в педагогическом вузе. На основании анализа психолого-педагогической литературы авторами даны определения таким формам музыкального творчества, как «импровизация» и «сочинение». Подчеркивается важность самостоятельного музыкального творчества в профессиональной подготовке будущего учителя музыки.

Ключевые слова: музыкальное творчество, подготовка учителя музыки, импровизация, сочинение.

На сегодняшний день в требованиях к подготовке будущего учителя музыки прописаны запросы к его профессиональной деятельности, в результате которой он должен стать грамотным специалистом. Одним из главных компонентов подготовки учителя становится его творческое мышление. Творчество признано равноправным участником образовательного процесса в подготовке учителя музыки. Студент должен быть готов к анализу своей профессиональной деятельности, проектированию, должен отличаться стремлением к саморазвитию и самосовершенствованию. Решение этой проблемы может реализовываться в формах самостоятельного музыкального творчества студентов-музыкантов: импровизация и сочинение. Целью перечисленных форм музицирования является

усвоение знаний и формирование профессионально важных умений и навыков. Мы считаем, что творческая деятельность студентов является приоритетным направлением, благодаря которому будущий учитель музыки сможет самостоятельно использовать знания, умения и навыки, полученные в процессе подготовки в вузе. Студент, способный самостоятельно решать поставленные задачи, подходить к вопросу креативно, сумеет организовать учебный процесс в школе на высоком профессиональном уровне и сделать уроки музыки уроками искусства.

Проблемами творческого развития личности в системе музыкального образования занимались многие исследователи: Ю. А. Алиев, Л. Г. Арчажникова, Л. А. Баренбойм, В. А. Усачева, Н. А. Гончарова и многие другие. На основании анализа психолого-педагогической литературы и метода наблюдения в ходе занятий музыкальным творчеством мы убедились в том, что при соблюдении принципа личностно-ориентированного подхода и учета эмоциональной, интеллектуальной и психологической готовности студентов возможно раскрытие творческого потенциала студентов. Процесс творческого музицирования должен строиться на принципе от простого к сложному. На начальном этапе это могут быть очень простые и, на первый взгляд, наивные проявления творческой деятельности, которые не должны рассматриваться педагогами музыкальных дисциплин с позиции зрелого творчества. Эти первые попытки студентов мы рассматриваем как процесс становления их личной творческой позиции.

Рассмотрим формы самостоятельного музицирования студентов. Импровизация является эффективным средством творческого развития личности студента. Вопросам включения импровизации в процесс обучения музыке посвящены работы Л. А. Баренбойма, Л. М. Борухзона, П. Вейса, Г. П. Кагановича, А. А. Никитина, М. К. Тутушкина и др. В словарных источниках импровизация определяется как «словесное или музыкальное произведение, сочинение в момент исполнения без предварительной подготовки» [5, с. 239]. По мнению М. К. Тутушкиной, признаками импровизации являются внезапность и озарение. Это процесс, когда цели и средства решения задачи появляются одновременно, и в то же время происходит превращение посторонней идеи в личную [4, с. 145]. Г. П. Каганович считает, что в импровизации проявляется суть личности музыканта [1]. Анализ литературы показал, что им-

провизация является важным компонентом музыкального творчества и содержит огромный развивающий потенциал.

На сегодняшний день существует множество методик, направленных на обучение импровизации. Одной из таких является методика импровизационной игры по слуху на фортепиано, разработанная С. Е. Оськиной и Д. Г. Парнесом. Суть методики – в направленности на развитие чувства координации гармонии и метра, метра и ритма в произведении, а также слухо-моторных навыков гармонизации на музыкальном инструменте [3].

Примерами упражнений на импровизацию для студентов-музыкантов педагогического вуза могут быть следующие задания: создать импровизацию на определенный ритмический рисунок; создать импровизацию по буквенной системе аккордов; создать импровизацию на готовый вид фигурации.

Задания могут варьироваться и напрямую зависят от креатива педагога. Среди заданий могут быть импровизации на варьирование мелодии и аккомпанемента, в частности, изменения вида фактуры, лада, стиля, изменение метроритмического рисунка. Возможно и введение дополнительных элементов музыкальной речи, таких как подголоски или дополнительные голоса. Для выполнения таких заданий студент должен понимать значение импровизации, уметь практически применять знания и навыки варьирования мелодии и аккомпанемента.

Следующей формой музицирования является сочинение. Вопросы обучения сочинению музыки посвящены работы Л. А. Баренбойма, Н. К. Метнера, И. Н. Одиноквой, Т. Родионовой, В. О. Усачевой и др. Сочинение, на наш взгляд, является средством постижения студентами музыкального языка, способом развития музыкальной культуры. Эта форма обучения требует от студентов знаний теории музыки, гармонии, полифонии и всех дисциплин теоретического цикла подготовки бакалавров. Сочинять нужно начинать с простых примеров, и это может быть досочинение уже имеющегося музыкального материала. Перед тем как приступить к сочинению, необходимо составить план работы по этому направлению. На начальном этапе следует выбрать тему, жанр, форму и стиль произведения. Для вокального произведения выбирается стихотворный текст. Затем выбирается тональность и лад. Необходимо выбрать приёмы развития мелодии: поступенное, скачкообразное, секвенционное. Определение кульминации произведения является

важной частью в подготовке к сочинению для определения драматургии музыкального произведения. Для оптимизации творческой деятельности студентов в качестве примера можно привести такую форму обучения как сочинение в группе, так называемое коллективное сочинение. Такая форма работы существует в традициях музыкальной педагогики Л. М. Борухзона, Б. И. Шелемова и многих других. Таким образом, использование различных форм самостоятельного музыкального творчества студентов способствует оптимизации учебного процесса, развитию установок на продуктивное самостоятельное творчество студентов-музыкантов педагогического вуза – будущих учителей музыки и играют важную роль в их профессиональной подготовке.

Библиографический список

Каганович, Г. П. Импровизация и обучение игре на фортепиано [Текст] / Г. П. Каганович. – Минск: 1977. – 176 с.

2. Митина, Н. А. Формы самостоятельного музыкального творчества студентов [Текст] / Н. А. Митина // Молодой ученый. – 2013. – №10. – С. 523–526. – URL: <https://moluch.ru/archive/57/7819/> (дата обращения: 18.03.2019).

3. Оськина, С. Е., Парнес, Д. Г. Музыкальный слух: Теория и практика развития и совершенствования [Текст] / С. Е. Оськина, Д. Г. Парнес. – М. : ООО АСТ, 2001. – 79 с.

4. Практическая психология [Текст] / под. ред. М. К. Тутушкиной. – Воронеж : Дидактика Плюс, 2000.

5. Словарь русского языка: В 4-х т.; т. 2. [Текст] / под. ред. А. П. Евгеньевой. – М. : Русский язык, 1996.

УДК- 378

Н. В. Теплова

Организация самостоятельной работы студентов-музыкантов в процессе изучения дисциплины «Хоровое сольфеджио»

В статье автор рассматривает вопросы организации самостоятельной работы студентов-музыкантов в процессе изучения дисциплины «Хоровое сольфеджио». Проанализирована структура программы, определены задания для самостоятельной работы студен-

тов по каждому из разделов дисциплины. Обозначена роль самостоятельной работы студентов в подготовке будущего учителя музыки.

Ключевые слова: хоровое сольфеджио, самостоятельная работа, подготовка учителя музыки.

Дисциплина «Хоровое сольфеджио» в учебном плане направления 44.03.01 Педагогическое образование профиль «Музыкальное образование» входит в вариативную часть и относится к курсам по выбору студентов. Целью дисциплины является формирование готовности студентов к осуществлению вокально-исполнительской и хормейстерской работы в общеобразовательной школе на уроке музыки и во внеурочное время (хоровое, ансамблевое и массовое пение).

Основными задачами курса являются:

– понимание: специфики ансамблевого и хорового пения и дирижирования; теоретических основ хормейстерской деятельности; специфики и возрастных особенностей голосового аппарата; особенностей музыкального стиля различных школ и их важнейших представителей; специфики различных видов музыкально-исполнительской деятельности;

– овладение навыками репетиционной работы с детскими и молодежными хорами и ансамблями; анализа вокально-хоровых произведений; вокально-хоровыми исполнительскими средствами выразительности;

– развитие умений раскрывать художественный замысел музыкального произведения в процессе дирижерско-хорового исполнения; формировать вокально-хоровые навыки в исполнительской и хормейстерской работе с учащимися; научно обоснованно анализировать музыкальные произведения в единстве содержания и художественной формы; использовать исполнительские средства выразительности.

Раздел «Содержание самостоятельной работы студентов» входит в структуру всех дисциплин учебного плана и содержит материал для самостоятельного изучения студентами каждой темы конкретной дисциплины.

Без активизации самостоятельной работы студентов невозможно полноценное постижение того или иного материала, так как самостоятельная работа является одним из эффективных средств развития и

активизации творческой деятельности студентов. Это особенно важно в подготовке будущих учителей музыки. Самостоятельную работу можно рассматривать как главный резерв повышения качества подготовки будущих специалистов – учителей музыки.

Основной целью самостоятельной работы студентов является улучшение профессиональной подготовки, направленное на формирование системы фундаментальных и профессиональных знаний, умений и навыков, которые они могли бы свободно и самостоятельно применять в практической деятельности учителя.

В программе «Хоровое сольфеджио» семь разделов: вокально-хоровая работа; развитие мелодического слуха; развитие гармонического слуха; развитие музыкальной памяти; чтение с листа; работа с камертоном; работа студентов с группой певцов.

К каждому разделу дисциплины разработаны задания для самостоятельной работы студентов, которые направлены на углубление знаний и приобретение навыков в профессиональной деятельности. Среди заданий можно выделить следующие: написание аннотации на хоровые произведения, анализ и выучивание нотного материала, анализ и пение 2-х и 3-х голосных канонов в ансамбле, определение с помощью камертона звучащей тональности, заданного звука, интервала, аккорда.

В ходе организации самостоятельной работы студентов преподавателем решаются следующие задачи: углубление профессиональных знания студентов; расширение кругозора студентов; формирование у студентов интереса к учебной деятельности; развитие у студентов активности и ответственности; развитие познавательных способностей будущих учителей музыки.

Для организации и успешного функционирования самостоятельной работы студентов необходимы: комплексный подход к организации самостоятельной работы студентов; обеспечение контроля над качеством выполнения самостоятельной работы.

К комплексному подходу к организации самостоятельной работы студентов относятся все формы аудиторной и внеаудиторной работы. К обеспечению контроля над качеством выполнения самостоятельной работы относятся различные формы контроля – консультации, требования к самостоятельной работе и т. д.

Для эффективности самостоятельной работы студентов необходимо выполнить ряд условий: правильное сочетание объемов аудиторной и самостоятельной работы студентов, заложенное в учебном

плане. Не должно быть превышения объёмов самостоятельной работы; обеспечение студента необходимыми методическими материалами.

Правильный подбор литературы, нотного материала, наглядных пособий, методических рекомендаций должны способствовать творческому процессу самостоятельной работы студентов.

Самостоятельная работа завершает задачи всех видов учебной работы. Никакие знания, не подкреплённые самостоятельной деятельностью, не смогут стать подлинным достоянием человека. Кроме того, самостоятельная работа имеет воспитательное значение: она формирует самостоятельность не только как совокупность умений и навыков, но и как черту характера, играющую существенную роль в структуре личности современного учителя. Она имеет практическую значимость в обучении, что является важным компонентом готовности будущего специалиста. Сущностью самостоятельной работы студента является умение студента управлять своей профессиональной деятельностью.

Таким образом, самостоятельная работа студентов в рамках дисциплины «Хоровое сольфеджио» направлена на формирование готовности к осуществлению вокально-исполнительской и хормейстерской работы в общеобразовательной школе на уроке музыки и во внеурочное время и играет важную роль в процесс профессиональной подготовки будущего учителя музыки в целом.

Библиографический список

1. Смирнова, Н. М. Развитие навыков самостоятельной деятельности учащихся [Текст] / Н. М. Смирнова. – М. : Просвещение, 2008.

УДК 245

Л. П. Новикова

О церковном пении

В статье рассматривается проблема духовной составляющей церковного пения. В существующей практике исполнения богослужебных песнопений музыкантами–профессионалами имеет место внешняя, художественно-выразительная сторона исполнения музы-

кального текста. Европеизация православного церковного пения, некоторый отход от традиционной системы знаменного распева, игнорирование духовно-смысловой составляющей исполнения песнопения послужили факторами, повлекшими изменения в церковно-певческой практике и повлиявшими на ее нынешнее состояние.

Ключевые слова: церковное пение, регент, знаменный распев, песнопение, богослужение, богословие.

За последние 20–30 лет в богослужебной практике наблюдается тенденция профессионализации клиросного пения, когда исполнителями церковных песнопений становятся музыканты самого широкого профиля: артисты хоровой капеллы, педагоги-музыканты, работающие в учреждениях общего и дополнительного образования, инструменталисты симфонического оркестра и др. Пение такого хора отличается грамотным в теоретическом и художественном плане исполнением музыкального текста песнопений, но нередко остается слабо связанным с литературно-смысловой стороной, с тем духовным состоянием, которое песнопение должно вызывать у молящегося в храме прихожанина. Профессионалы, воспитанные на традициях академического музыкознания и светского исполнительства, привносят вольно или невольно в церковное пение «чуждые артикуляционные элементы, нестандартные особенности чтения церковнославянских текстов, нетипичные для богослужебного пения приёмы театральной выразительности, чувственности, своего рода музыкального гедонизма» [5, с. 65].

Другой актуальной проблемой церковного пения является подбор песнопений, предназначенных для исполнения за богослужением. Составление репертуарного плана Литургии или Всенощной – функция регента. При кажущейся простоте, эта задача достаточно сложная. Выбор того или иного песнопения для хорового исполнения обусловлен такими факторами как уровень музыкально-теоретической и педагогической подготовки регента, степень его воцерковленности, личностные предпочтения, знание литургики, традиций церковно-певческой культуры, стилей духовной музыки, исполнительские возможности певчих и т. п. Деятельности церковного регента в культурологическом и искусствоведческом аспектах посвящены исследования Н. В. Балугоевой, Н. Г. Денисова, Е. Ю. Дьяченко, С. Г. Зверевой, Ю. С. Карпова, М. П. Рахмановой и др.

Взгляд на современное состояние церковно-певческого дела в России даёт основание митрополиту Волоколамскому Илариону утверждать, что «в наши дни репертуар церковных хоров включает сочинения, чья церковность обеспечивается только их текстом, тогда как по музыкальному языку они абсолютно светские» [4]. Пытаясь объяснить данную ситуацию, рассмотрим в историческом ракурсе феномен церковно-певческого искусства.

Обращаясь к исследованиям по истории развития церковного пения в России, можно заметить, что на протяжении многих веков в богослужении Русской Православной Церкви использовался знаменный распев, мелодика которого основывалась на народных напевах и была строго диатонична. Оставаясь унисонным, знаменный распев в XV-XVI веке дополняется путевым, демественным, позже греческим, болгарским, киевским распевами. С реформами Петра I в церковное пение вторгается итальянский стиль, и главный хор государства Российского – Императорская придворная певческая капелла (сейчас Государственная академическая капелла Санкт-Петербурга) испытывает определённые трудности, попадая под художественное влияние итальянских композиторов Б. Галуппи и Дж. Сарти. Приглашённые на должность придворных капельмейстеров, эти композиторы сочиняли духовную музыку для православной церкви в родном итальянском стиле. «Многие композиторы XIX века не могли и не стремились проникнуть в дух православного богослужения, – пишет митрополит Иларион, – а потому их музыка иногда совсем не соответствовала исполняемым словам или совершаемым литургическим действиям. Литургия воспринималась композиторами как серия концертных номеров, в которых быстрый темп сменялся медленным, форте сменялось пиано, благодаря чему создавалось требуемое традициями светской музыки разнообразие, однако полностью утрачивалось восприятие богослужения как единой непрерывно развертывающейся мистерии» [4]. Этот период в истории развития православного церковного пения характеризуется как глубокий кризис церковно-певческой традиции.

«Европеизация» православного церковного пения, некоторый отход от традиционной системы знаменного распева, игнорирование исполнителем духовно-смысловой составляющей песнопения как «системы музыкально-практического выражения религиозного сознания человека» послужили факторами, повлекшими изменения

в церковно-певческой практике и приведшими к её нынешнему состоянию.

Выдающийся русский хоровой дирижер, композитор, педагог А. А. Архангельский считал, что церковное пение в том случае помогает воспринимать и осознать вечные истины, побуждает к вере, если оно «божественно настроено», т. е., настроено на Бога, носит истовый, ревностный характер. Он пишет: «Ни дорогие церковные облачения, ни пышное украшение храма не дают молящемуся силы духа, не согревают его душу теплом милости и добра, как только стройное, истовое пение, которое одно только может зажечь в сердце верующего добрые чувства» [1, с. 801]. Архангельский считает, что именно через пение, основанное на народных мелодиях, а не на сухом григорианском хорале, Лютер провёл в жизнь своё вероучение, поскольку «народ легко **впелся** (выделено нами) в учение Лютера по знакомым ему мелодиям и успех миссии был обеспечен» [1, с. 801]. Звучание хора вписывается в канву богослужения наряду с возгласами священника, диакона, чтеца, образуя «звуковое сакральное пространство храма». Чтобы создать «молитвенное богослужбное аудиальное пространство», стройное звучание хора, должно попасть в обертональный унисон со служащим священником и диаконом [2].

Исполняя песнопения, приуроченные к разным периодам и датам церковного календаря, певчий приобщается к истории церкви, к богословию, пропитывая свое сознание христианскими истинами и постулатами православного вероучения. Проповедь священника, обращённая к прихожанам при окончании богослужения, разъясняющая учение Христа и события библейской истории, является своеобразным духовным ориентиром верующему в его мирской жизни. Все это происходит в том случае, если певчий имеет желание воспринимать эту информацию, если у него сформирована мотивация, если он исповедуется, причащается, участвует в таинствах Церкви.

Библиографический список

1. Архангельский, А. О церковном пении [Текст] / А. Архангельский // Ярославские епархиальные ведомости. 1912. – С. 800–803.

2. Густова, Л. А. Духовно-нравственные аспекты творчества церковного музыканта / Л. А. Густова [Текст] // Питанні мистецтвазнаўства, этналогіі і фольклорыстыкі : вып. 10 / І-т мастац-

твазнаўства, этнаграфіі і фальклору імя К.Крапівы НАН Беларусі; навук. рэд. А.І.Лакотка. – Мінск: Права і эканоміка, 2011. – С. 161–165.

3. Давыдова, Н. А. Церковно-певческое дело и его критическая рефлексия (1880-1916 гг.) [Текст] / Н. А. Давыдова // Ярославский педагогический вестник. – 2006. – №1. – С. 42–48.

4. Митрополит Волоколамский Иларион «Петр Ильич Чайковский и сегодняшние проблемы церковного пения» / Доклад на I Международном съезде церковных регентов 1 декабря 2016 г. <http://www.patriarchia.ru/db/publications/>.

5. Хватова, С. И. Восстановление традиции приходского церковно-певческого образования в постсоветский период [Текст] / С. И. Хватова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2014. – № 1 (132). – С. 64–68.

УДК 245

С. А. Плигина, Л. П. Новикова

Развитие музыкального слуха у детей 5-6 летнего возраста с задержкой психического развития в процессе игры на детских музыкальных инструментах

Музыкальная деятельность дошкольников включает в себя не только восприятие музыки, но и посильное детям исполнительство, основанное на опыте восприятия, а именно игру на детских музыкальных инструментах. С помощью игры на детских музыкальных инструментах можно развить такую музыкальную способность, как умение представить и воспроизвести высоту музыкальных звуков в мелодии. В статье обосновывается актуальность проблемы развития музыкального слуха дошкольников с задержкой психического развития.

Ключевые слова: психическое развитие, задержка, игра, восприятие.

Вопросы музыкально-творческого воспитания дошкольников с использованием музыкальных инструментов выдвигались в 1920-х годах отечественными учеными Б. В. Асафьевым, Б. Л. Яворским и

нашли дальнейшее развитие в работах Н. М. Гольденберг, Н. А. Ветлугиной, Н. А. Метлова и др.

Сегодня значительной проблемой дошкольного образования является выработка технологии работы с детьми, имеющими отклонения в психическом развитии. Актуальна она и для организации музыкального воспитания детей дошкольного возраста с ЗПР. Различные виды искусства должны сыграть свою роль в преодолении эмоционального и интеллектуального отставания детей данной группы.

Музыкальное развитие детей с ЗПР оказывает большое влияние на физическое, интеллектуальное и эмоциональное развитие детей. Игра на музыкальных инструментах – один из видов детского исполнительства. Применение детских музыкальных инструментов и игрушек, как на занятиях, так и в повседневной жизни, обогащает музыкальные впечатления дошкольников, развивает их музыкальные способности. Кроме того, игра на музыкальных инструментах развивает волю, стремление к достижению цели, воображение.

Согласно исследованиям И. В. Евтушенко, Е. А. Медведевой, С. М. Мидовской, у детей с задержкой психического развития наблюдается замедленность темпа восприятия, в связи с чем дети не всегда адекватно реагируют на характер воспринимаемой музыки, не могут дать вербальную оценку музыкальному произведению. Процесс обучения восприятию как активному виду деятельности детей с ЗПР основывается на особенностях их развития. У дошкольников отмечается несовершенство восприятия: целостности, обобщённости, осмысленности, точности, полноты, темпа, дифференцированности, а также внимания – устойчивости, концентрации, распределения. Это создает трудности как при сосредоточении на музыкальном материале, так и при его восприятии во время слушания и анализа. У детей данной категории лучше выражена музыкально-слуховая дифференциация при различении звуков по высоте, затруднена по силе (динамике) и длительности (ритму). А несовершенство эмоционально-волевой сферы обуславливает недостаточно выраженную эмоциональную отзывчивость, неадекватность эмоциональных реакций при восприятии вокальных и инструментальных произведений. Кроме того, трудности интеллектуального развития затрудняют анализ произведений, сопоставление музыкальных образов с образами реальной действительности. Поэтому организация восприятия музыки с такими детьми требует использо-

вания коррекционно-направленных приемов, подготавливающих их к данному процессу. Это может быть рассказ педагога, беседа о музыке и другие словесные методы в сочетании с наглядными.

Игра на музыкальных инструментах – самый доступный из всех видов музыкальной деятельности в работе с детьми с задержкой психического развития, и доставляет им огромное удовольствие. В работе с дошкольниками в коррекционно-развивающем обучении мы используем элементарные музыкальные инструменты. Это музыкальные инструменты ударной группы, как чисто ритмические, не обладающие определенной высотой тона (треугольники, тарелки, бубны, маракасы, барабан, коробочки и т. п.), так и звуковысотные (колокольчики, металлофоны, ксилофоны). Все инструменты должны издавать чистый и приятный звук, привлекать детей внешним видом, быть красивыми, легкими, не требовать от играющих на них решения сложных технических задач. Первоначальное знакомство с детскими музыкальными инструментами осуществляется посредством музыкально-дидактических игр. Обучение игре на них может происходить на музыкальных фронтальных и индивидуальных занятиях. С помощью музыкально-дидактических игр и обучения музицированию на детских музыкальных инструментах у дошкольников с ЗПР формируются все компоненты музыкального слуха: тембровый, динамический, ритмический, мелодический.

Дети знакомятся с различными группами музыкальных инструментов, учатся различать их по звучанию (духовые, ударные, клавишные, струнные), овладевают звукоизвлечением. Обучение игре на детских инструментах проходит несколько этапов: сначала это извлечение одного звука и передача простого ритмического рисунка на ударном инструменте – барабана, бубне, ложках, палочках, треугольнике. Дети с ЗПР, обучаясь игре на детских музыкальных инструментах, открывают для себя новый мир звуковых красок, стимулируется интерес к инструментальной музыке, в итоге осуществляется развитие музыкального слуха.

Г. А. Гайсин, Е. В. Козырева

Проблема начального этапа обучения игре на музыкальном инструменте

В данной работе авторами рассматривается особенность начального этапа обучения игре на музыкальном инструменте. Характеризуются возрастные особенности контингента учащихся, определяются условия формирования положительной устойчивой мотивации.

Ключевые слова: музыка, обучение, воспитание, искусство, культура, мотивация, возрастные особенности.

В настоящее время реализация полноценного образования в современных социальных и культурных условиях является одной из важных задач, решение которой требует учета социальной обстановки, воспитательных приоритетов, увеличившаяся возможность использования образования и искусства в целом для становления и формирования личностных качеств. В связи с этим стремительно развивающееся современное общество предъявляет все новые требования к образовательным учреждениям различного типа, в особенности это наблюдается по отношению к музыкальной школе (школе искусств), к организации педагогического процесса, а также его субъектам, имеющим прямое отношение к результатам обучения и качеству образования в целом.

По проблеме мотивации учебной деятельности, являющейся одной из основных в педагогике и психологии осуществлено большое количество исследований. Мотивации учебной деятельности школьников посвящены работы Л. И. Божович, Е. В. Карповой, Н. А. Курдюковой, М. В. Матюхиной и других. В работах С. В. Бобровицкой, Р.С. Вайсмана, А.М. Василькова, Г. А. Мухиной объектом исследования является мотивация учебной деятельности студентов.

В музыкально-педагогической литературе широко представлен опыт педагогов-профессионалов, являющийся источником решений возникающих в процессе обучения проблем, связанных как с тех-

ническими трудностями, развитием навыков, овладением способами звукоизвлечения, так и с работой над музыкальным образом на разных этапах обучения, стилистическими особенностями, драматургией. В этой связи следует упомянуть такие имена: А. Д. Алексеев, Л.А. Баренбойм, Г. Р. Гинзбург, Е. Ф. Гнесина, Н. И. Голубовская, А. Б. Гольденвейзер, И. Гофман и другие.

В области музыкальной психологии известность получили работы М. Г. Арановского, В. В. Медушевского, Е. В. Назайкинского. Некоторые аспекты музыкально-психологической проблематики успешно разрабатывались Л. Е. Гаккелем, В. Ю. Григорьевым и другими. В настоящее время вопросами музыкальной психологии занимаются Э. Б. Абдулин, Н. Н. Гилярова, А. А. Деркач, Н. И. Киященко, Д.К. Кирнарская. Предметом их профессиональных исследований являются музыкальное восприятие, музыкальные способности, музыкальное мышление, музыкальное сознание, развитие профессионально важных и личностных качеств музыканта.

Большое количество работ отечественных и зарубежных исследователей посвящено отдельным аспектам обучения и развития музыканта в процессе начального этапа его становления. Ими являются специфика музыкальной деятельности, исследование мотивации учения, изучение компонентов музыкальной деятельности вне контекста конкретной системы, имеющей четкие структурные, функциональные, динамические характеристики. Отсутствие лонгитюдных исследований в данной области связано, прежде всего, со сложностью анализа процессуально-функциональных операционных средств данной деятельности (имеющих индивидуальный характер в каждом случае), а также длительностью и трудоёмкостью выявления закономерностей, влияющих на становление музыканта-профессионала и позволяющих делать определенные обобщения относительно личностных качеств и особенностей. Воспитание и обучение музыканта-профессионала начинается с дошкольного возраста и охватывает все возрастные периоды психического и физиологического развития.

Отношение ребёнка к действительности на каждом этапе психического развития определяется типом ведущей деятельности. Ведущая деятельность – «это такая деятельность, развитие которой обуславливает главнейшие изменения в психических процессах и психологических особенностях личности ребенка на данной стадии развития» [1, с. 15]. А. Н. Леонтьев определяет следующие призна-

ки ведущей деятельности: внутри нее возникают и дифференцируются новые виды деятельности, формируются или перестраиваются частные психические процессы, в ней наблюдаются основные психологические изменения личности ребёнка [2].

Контингент обучающихся в музыкальной школе детей представляет собой три возрастные группы: дети дошкольного возраста, младшего школьного и подростки. Учёт специфики возрастных особенностей каждой группы является необходимым условием качественного осуществления образовательного процесса.

Особенностью дополнительного музыкального образования является его доступность на начальном этапе, следствием чего является несоответствие социального, биологического и психического возрастов. Так статус первоклассника музыкальной школы или школы искусств может получить как ребенок дошкольного возраста, так и подросток.

В большинстве случаев дети приходят учиться в музыкальную школу, находясь на стадии психического развития, соответствующей дошкольному детству. Прежде всего, этот период характеризуется расширением социальных связей, обогащением опыта общения, объектом познания становится социальная сфера собственной жизни ребенка, предметная деятельность утрачивает значение, уступая место оценке личной авторитарности в связи с достижениями. Ситуации неудач или успехов формируют устойчивый аффективный комплекс, внешние события, своеобразно преломляясь в сознании, способствуют появлению внутренней жизни. Эмоциональные представления в этот период складываются в зависимости от логики чувств, притязаний, ожиданий. Мышление дошкольника в процессе своего развития проходит такие стадии, как наглядно-действенное и наглядно-образное с элементами словесно-логического мышления. Вместе с тем это не только этапы развития мышления, но и разные его формы, присущие взрослому человеку. В психологии принято несколько классификаций мышления.

Интенсивное обучение, начинающееся в дошкольном возрасте и построенное на элементарных формах словесно-логического мышления, приводит к недостаточно высокому уровню развития наглядно-образного мышления в школьном возрасте и последующим трудностям в усвоении пространственных представлений. Следует учитывать то обстоятельство, что ведущей деятельностью данного возрастного периода является сюжетно-ролевая игра, опре-

деляющая и стимулирующая основные психологические новообразования: ориентацию на окружающих людей, умение оценивать поступки с точки зрения их требований, а так же воображение, позволяющее человеку оторваться от житейских проблем [3].

Кризис семи лет, приходящийся на время достижения ребенком школьного возраста, проявляется в утрате непосредственности, связанной с недостаточной дифференцированностью внутренней и внешней жизни. Утрата непосредственности предполагает привнесение в поступки интеллектуального момента, связанного с переживаниями, самолюбием и самооценкой.

Одними из главных проблем современного музыкального образования, на наш взгляд, являются необходимость развития профессионально важных качеств музыканта и соответствующих компетенций в сензитивный период, предоставление возможности общения к музыкальному искусству всех желающих, отсутствие системы образовательных услуг, способной отвечать требованиям современного социума, недостаток специалистов данного профиля.

Возможности возникновения негативной мотивации связаны, прежде всего, с недостаточной зрелостью оценок себя и окружающих, снижением роли взрослого, невозможностью рационально организовать свою учебную деятельность, разбросанностью интересов, как конкуренцию для учебной деятельности. В этом возрасте укрепляются широкие познавательные мотивы, интерес к фактам сменяется интересом к закономерностям. Превалируют учебно-познавательные мотивы, в частности, интерес к способу получения знаний, усиливается мотив поиска контакта с другим человеком, социальные мотивы сотрудничества. Осознание собственных мотивов и целей происходит через сопоставление с мотивами и целями окружающих сверстников. Также осознается сравнительная значимость мотивов, являясь предпосылкой соподчиненной иерархической системы. Динамика мотивов учения проявляется в их все большей избирательности и локализации, связи их с практической деятельностью.

Исследования проблемы мотивации учения в условиях детской школы искусств предполагает не только изучение психолого-педагогических аспектов проблем, но и определение специфики обучения игре на инструменте, анализ основных причин противоречий, возникающих в процессе обучения музыке, определение места и значение данной проблемы в музыкальной психологии.

Таким образом, инструментальная педагога имеет ряд специфических черт. Направления её связаны как с совершенствованием самого инструмента, расширением его возможностей, так и с композиторской деятельностью, результатами которой являются непосредственно музыкальные произведения, то есть содержательный компонент инструментальной педагогики. Обогащение репертуара инструменталиста способствует возможности выбора произведений, отвечающих эстетическим потребностям, вызывающим интерес, и, в то же время, позволяющих решать конкретные учебные задачи.

Формирование и становление музыканта-инструменталиста предполагает своевременное развитие компетенций и профессионально важных качеств, сензитивный период которых приходится на дошкольный и младший школьный возраст, оптимальный для постановки игрового аппарата. Начало обучения в данном возрасте предполагает первоначально не традиционную передачу знаний, а выработку того или иного навыка (слухового, двигательного).

Первые годы воспитания музыканта-инструменталиста являются этапом, в течение которого постепенно раскрываются особенности общемузыкального и музыкально-профессионального развития ребенка. В процессе обучения игре на гармоническом инструменте дети полнее, чем при занятиях на каком-либо другом инструменте знакомятся с музыкой, ее выразительными возможностями. Вместе с тем занятия на инструменте прокладывают дорогу к различным областям музыкальной профессионально деятельности – исполнительской, теоретической, композиторской, дирижерской.

Процесс обучения игре на инструменте предполагает систематические занятия. Для достижения результата педагог должен не только методически грамотно планировать и проводить занятия, но и организовать самостоятельную домашнюю работу учащегося, без которой не возможен профессиональный рост пианиста.

Продуктом деятельности инструменталиста является процесс исполнения музыкального произведения. Нотная фиксация, будучи условным обозначением музыкального времени в пространстве, открывает неограниченные возможности перед исполнителем, следствием чего является многовариантность трактовки одного и того же произведения.

В работе с учащимися младших классов часто возникает проблема, связанная с воспитанием навыка самостоятельной работы.

Детям, испытывающим потребность в движении и новых впечатлениях, очень сложно организовать домашние занятия, предполагающие многократное повторение и «отработку» определенных элементов и фрагментов. Изучив записи в дневнике, мы констатировали, что домашние задания учащихся являются своеобразным алгоритмом количества ежедневных проигрываний по каждому произведению или эпизоду. Сами учащиеся отметили, тот факт, что дома играют меньшее количество раз, чем указано в дневнике. Педагоги, понимая сложившуюся ситуацию, склонны преувеличивать задаваемое количество «проигрываний», чтобы быть уверенными в том, что «учащийся выполнит хотя бы половину задания».

В качестве необходимых атрибутов игровой ситуации на уроках с учащимися младших классов целесообразно использовать игровой материал [4]. Выставленные в ряд игрушки могут присутствовать на занятиях в качестве «учащихся». Ребенок, озвучивая каждого «из учеников», с интересом многократно повторял необходимый фрагмент, чего в обычных условиях добиться достаточно трудно. При неудачном исполнении желание ребенка заниматься не уменьшалось, его активность на уроке также не снижалась. Ведь плохо сыграл не ребенок, а персонаж, которого ребенок сам определял (наименее привлекательная для него игрушка), при удачном же исполнении указывался любимый персонаж. Используя ту или иную сюжетную канву, периодически происходит замена одних игрушек другими, что обеспечивает поддержку внимания и интереса ребенка. Домашние задания также предполагали подключение 5 – 10 игрушек (в зависимости от требуемого количества раз проигрывания), ребенку давалось задание следить за успехами «учащихся» и «приводить» с собой на следующий урок самого хорошего и самого плохого «учеников». Давая им характеристики и объясняя оценки, ребенок осознает конкретную задачу, демонстрирует уровень самокритики и рефлексии.

Таким образом, данный игровой метод позволяет повысить интерес к занятиям, влиять на организацию самостоятельной домашней работы, воспитать осознанный подход к пониманию поставленной задачи – с одной стороны, и стимулировать развитие произвольных процессов и рефлексии, как профессионально важного качества – с другой.

Библиографический список

1. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М., 1981. – С. 509–519.
2. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения: в 2-х т. [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М., 1983. Т. 2. – 318 с.
3. Давыдов, В. В. Как ребенок становится личностью //С чего начинается личность [Текст] / В. В. Давыдов. – М., 1979. – С. 118–127.
4. Козырева, Е. В. Дополнительное музыкальное образование: теория, эксперимент, практика [Текст] / Е. В. Козырева. – Ярославль, 2005. – 123 с.

УДК 245

Г. А. Гайсин, Е. В. Козырева

Проблема освоения гармонических закономерностей в курсе Основы музыкально-теоретических знаний

В данной работе автором рассматривается особенность решения гармонических задач в курсе блока музыкально-теоретических дисциплин.

Ключевые слова: музыка, обучение, воспитание, искусство, культура, мотивация, возрастные особенности.

Воспитание у учащихся гармонической ориентации, способности дифференцировать и интегрировать гармонический материал в музыкальном произведении является, как известно, одной из важнейших задач курса музыкально-теоретических дисциплин. Развитие таких способностей в процессе изучения дисциплины «Основы музыкально-теоретических знаний» является процессом формирования у учащихся необходимых слуховых, понятийно-логических, конструктивно-композиционных и других навыков, позволяющих им достаточно свободно ориентироваться в различных по стилю, а также гармонии и фактуре звуковысотных структурах.

Понятие *гармония* возникло в Древней Греции, где означало согласие, стройность, соразмерность. Гармония служила критерием красоты в различных искусствах: гармония красок в живописи, движений в танце; гармония внутреннего содержания и внешнего облика человека, гармония человека и окружающей среды. В музы-

кальном искусстве термин *гармония* означал определенные соотношения между звуками мелодии, лада, так как музыка древних греков была одноголосной.

С появлением многоголосия под гармонией стали подразумевать как одновременное звучание голосов по вертикали, так и совокупность средств гармонии, характерных историческим или индивидуальным стилям, направлениям или отдельным сочинениям.

Гармония в музыке – это важнейшее средство выразительности и формообразования. В музыкальной речи гармония чаще всего дополняет мелодию, придает ей насыщенность, красочность. Особенно наглядно выразительная роль гармонии выявляется в том случае, когда при неизменной мелодии меняется гармония (*гармоническое варьирование*). В некоторых случаях гармония выходит на первый план, являясь главным средством выразительности. Формообразующая роль гармонии определяется способностью с помощью гармонических средств, связывать друг с другом, либо отделять друг от друга музыкальные построения. То есть, в связи с формообразованием следует учитывать синтаксическая роль гармонии, как средство членения, формировании кадансов (каденций).

Говоря о фактуре музыкального произведения, способе изложения музыкальной ткани, следует учитывать все многообразие её разновидности. Монодия – музыкальный склад, главным фактурным признаком которого является одноголосие с возможным дублированием в октаву или унисон. Промежуточным между одноголосием и многоголосием является гетерофонический склад, представляющий собой одновременное звучание вариантов одной мелодии. Наиболее распространенным видом фактуры является гамфонно-гармоническая, основанная на господстве одного голоса, обычно верхнего, и подчинении ему прочих голосов, образующих сопровождение, аккомпанемент. Хоральная, аккордовая фактура предполагает аккордовое изложение без ярко выраженной мелодии. Полифоническая фактура, представляющая собой многоголосие, в котором два или более голосов имеют самостоятельное мелодическое значение, бывает трех разновидностей. Контрастная полифония предполагает разные или контрастные темы, имитационная образуется в том случае, когда одинаковые или схожие темы вступают во взаимосвязь со сдвигом во времени, в **подголосочной полифонии** вместе с основной мелодией звучат подголоски, то есть несколько отличающиеся варианты. Вследствие взаимодействия раз-

ных по типу фактур возникает смешанная фактура, например: полифонно – гармоническая, гетерофонно-гармоническая.

В курсе Основы музыкально-теоретических знаний (разделе Гармония) все аккорды, независимо от количества голосов, излагаются четырехголосно. Четырехголосный склад является оптимальным и по охвату регистров, соответствующих возможностям исполнения и восприятия человеческим слухом, и по полноте и удобству расположения аккордов. Голоса как в смешанном четырехголосном хоре называются: сопрано, альт, тенор, бас. Оптимально удобным для четырехголосного изложения является септаккорд, он имеет четыре звука. При изложении трехзвучных гармоний один из звуков удваивается, а при изложении пятизвучных – исключается наиболее нейтральный тон.

В четырехголосном складе названия аккорда определяет бас. Так основным аккордом считается тот аккорд, в басу у которого находится основной тон «1», обращения аккордов содержат в басу «3», «5», или «7» тона. Бас является самостоятельным голосом и уступает по значимости лишь верхнему голосу (сопрано).

Мелодическое положение аккорда определяется по верхнему голосу (сопрано, мелодии), отсюда аккорды в четырехголосии могут находиться в мелодическом положении «примы», «терции», «квинты», «септимы» и т. д. Трезвучие имеет три мелодических расположения, септаккорд – четыре.

В музыкальном произведении аккорды, их обращения вступают между собой в многообразные связи, взаимодействия, соподчинения и создают систему ладовых функций. Комплекс напряжений и разрядов, свойственный отношениям функций, называется функциональностью. В ладу все трезвучия по своему функциональному значению разделяются на две группы: главные трезвучия лада (I – Тоника; IV – Субдоминанта; V – Доминанта) и побочные (II; III; VI; VII). Главные трезвучия отражают ладовый характер звучания: в натуральном мажоре – все они большие, мажорные, а в натуральном миноре – малые, минорные. Логика движения главных трезвучий заключается в следующем: в гармоническом движении функции располагаются по степени усиления их функционального напряжения, отсюда самой логичной является движение Т (устой) – S (мягкая неустойчивость) – D (яркая неустойчивость, активное стремление, усиление напряжения) – T (разряжение напряжения, успокоение). В этом смысле в классической гармонии запрещено

взятие S после D, хотя в современной музыке такая схема используется.

Главные трезвучия при желании могут быть подменены побочными, например, в схеме D – T тоническое трезвучие может быть заменено VI ступенью – в этом случае оно выполняет тоническую функцию D – VI(T). Схему II – V следует читать так: II является субдоминантой, отсюда III(S) – D – это логично.

При соединении аккордов друг с другом важную роль играет наличие общих звуков. Возможны два способа соединения аккордов: гармонический – при котором общий звук (звуки) остается на месте в том же голосе; и мелодический – при котором ни один из звуков не остается на месте.

Количество общих звуков определяется интервальным соотношением, которое определяется расстоянием между основными тонами соединяемых трезвучий.

Существует три вида интервальных соотношений:

1. Терцовое – с двумя общими тонами;
2. Кварто-квинтовое – с одним общим тоном;
3. Секундовое – без общих тонов.

Чтобы определить соотношение между трезвучиями, нужно построить оба трезвучия на нотном стане, затем, посчитать количество ступеней между основными тонами.

При решении гармонических задач следует помнить о ряде правил, несоблюдение которых приводит к типичным ошибкам. Для осуществления правильного голосоведения необходимо следить за правильностью голосоведения каждой пары голосов. В гармонии запрещены параллелизмы: движение пары голосов параллельными квинтами, примами или октавами, а также всех четырех голосов в одном направлении.

Внутри движения одного голоса не допускаются ходы на ув.2, ум.4 вверх – они заменяются на уменьшенные интервалы ходом вниз.

Необходимо также избегать так называемого перекрещивания – такого соединения, при котором один из голосов оказывается выше соседнего голоса, например тенор выше альтового голоса.

Нежелательна передача хроматического хода из одного голоса в другой, которая называется переченьем.

Соединения главных трезвучий лада (аккордов T – S; S – T; T – D; D – T) представляют собой кварто-квинтовое соотношение, и

имеют один общий звук. Такие трезвучия могут соединяться как гармонически, так и мелодически.

При гармоническом соединении – бас движется ходом на ч.4 вверх или ч.5 вниз; общий звук, в каком бы голосе он не находился, остается на месте; остальные голоса движутся плавно в ближайшие звуки соседнего аккорда. При мелодическом соединении – общий звук не остается на месте, а движется вверх или вниз на ближайший звук другого аккорда, бас при этом движется в противоположную мелодии сторону.

Трезвучия S – D находятся в секундовом соотношении и не содержат общих звуков, поэтому соединяются только мелодически: бас движется на секунду вверх, три верхних голоса движутся вниз навстречу басу, так как соединение их в одном направлении приводит к запрещенному в гармонии движению параллельными квинтами и октавами.

Гармонический оборот называется связная последовательность двух и более аккордов. Каждый из них относится к одной из трех ниже перечисленных групп.

- автентический оборот – сочетание тонической и доминантовой гармонии (T – D; D – T; T – D – T; D – T – D);
- плагальный оборот – сочетание тонической и субдоминантовой гармонии (T – S; S – T; T – S – T; S – T – S);
- полный оборот – образуется от сочетания всех трех функций (S – D – T).

Как известно, перемещением называется повторение аккорда с изменением его мелодического положения и возможным изменением расположения. Следует помнить, что существует три вида перемещений.

- Перемещения с малыми мелодическими скачками (терцию, кварту) без смены расположения.
- Перемещения с малыми мелодическими скачками (терцию, кварту) со сменой расположения.
- Перемещения с большими мелодическими скачками (квинту, сексту) и обязательной сменой расположения.

В курсе «Основы музыкально-теоретических знаний» задачи на гармонизацию мелодии требуют особого внимания. Трудностей, с которыми сталкиваются студенты в процессе их решения, поможет избежать следующий план.

1. Проанализировать мелодию, определить тональность.

2. Определить границы каждого музыкального построения, расставить цезуры.

3. Выбрать расположение: тесное или широкое. Высокий регистр мелодии обычно гармонизируется широким расположением, низкий – тесным, звуки переходные допускают оба варианта.

4. Выделить большие мелодические скачки и обозначить в них обязательную смену расположения, учитывая, что звуки при скачке гармонизируются одной гармонической функцией.

5. Наметить общий план гармонизации, то есть выяснить, аккордом какой функции следует гармонизовать каждый звук мелодии, учитывая то, что он может являться основным, терцовым или квинтовым тоном трезвучий главных ступеней.

6. Подписать обозначения аккордов под предполагаемой линией баса (помнить при этом о запрете повтора одной функции через тактовую черту, кроме особых случаев, например, разрешается повторение доминантовой функции на грани двух предложений периода через тактовую черту).

7. Нужно помнить: в классической гармонии запрещается следование субдоминанты после доминанты. Наиболее естественной является следование доминанты за субдоминантой, но этот оборот возможен лишь в том случае, когда мелодия $S - D$ направлена вниз, в противном случае возникнут параллелизмы.

8. Особое внимание нужно обратить на звуки, которые допускают различное толкование, то есть принадлежать одновременно разным функциям. Для этого необходимо принять во внимание предполагаемую гармонизацию окружающих звуков.

9. Начало мелодии гармонизируется тоникой для утверждения тональности. Затакт лучше гармонизовать доминантой, либо вообще не гармонизовать, тогда нужно поставить во всех голосах паузы.

10. Следует избегать в басу двух квартовых или квинтовых скачка в одном направлении. Не допускается ход баса на септиму, хотя при повторении одного и того же аккорда возможен ход на октаву.

11. Для соблюдения плавного голосоведения необходимо следить за правильностью соединения каждой пары голосов, особенно это касается средних голосов (ходы не шире терции). Ходы на кварту в средних голосах нежелательны, но допустимы при перемещении одной и той же функции.

12. Заканчиваться гармонизация всегда должна тоникой.

13. В последнем разрешении в тонику (обычно это ход D – Т) желательно естественное ведение терции доминанты (VII ступени лада) строго по тяготению вверх на полутон. В результате заключительная тоника может быть неполной (без квинты и с утроенным основным тоном).

14. После окончания решения следует проверить задачу на правильность удвоения и расположения каждого аккорда, соединение аккордов (одностороннее движение всех четырех голосов в одну сторону недопустимо).

15. Если задача в миноре необходимо проверить наличие седьмой повышенной (гармонической) ступени в доминантовом трезвучии.

Задачи на гармонизацию баса также удобно разделить на этапы.

1. Определить тональность.
2. Проанализировать форму, найти границы предложений, поставить цезуры.
3. Ориентируясь на T, S, D установить функции баса.
4. Приступить к созданию мелодии: прежде всего, наметить ритм будущей мелодии. Помнить о том, что ритмический рисунок мелодии более развит, поэтому выдержанная нота в басу не означает остановки во всех голосах. Ритмический рисунок второго предложения обычно более развит по сравнению с первым.
5. Выбрать начальное положение первого аккорда. Для того чтобы мелодическая линия имела диапазон для последующего развертывания, лучше начинать ее в среднем регистре.
6. Ориентируясь на функциональный бас наметить мелодическую линию. Создавая будущую мелодию, следует учесть движение басового голоса: если басовый голос движется вниз – мелодию предпочтительнее двигать в противоположную сторону (зеркально отображать бас) или оставлять на месте.
7. Перемещения целесообразно применять в тех случаях, когда бас: повторяется, делает октавные скачки, представлен более крупной длительностью. Если вы планируете широкие скачки в мелодии, то нужно наметить смену расположения аккордов при перемещении.
8. Во избежание ошибок в голосоведении следует помнить, что ход баса на кварту допускает соединение как гармоническое, так и мелодическое, а ход баса на квинту – только гармоническое.

9. Звук VII ступени лада в мелодии лучше разрешать строго по тяготению, на полутон вверх, избегая эффекта «брошенного» тона.

10. В мелодии использовать подъемы, спады, волнообразное движение и создавать кульминационный момент. Под этим термином следует подразумевать мелодическую волну, на гребне которой располагается самый высокий звук мелодии. Кульминацию лучше всего расположить в точке «золотого сечения», примерно в шестом такте восьмитактового периода.

11. Затем заполнить недостающие голоса в аккордах.

12. Проверить решение: правильность расположения, удвоение в аккордах, плавность голосоведения.

Значение курса «Основы музыкально-теоретических знаний» в процессе формирования музыканта очень велико. Изучение гармонии способствует более глубокому пониманию содержания музыки при анализе нотного материала, осмыслению гармонических явлений при слуховом восприятии будущим исполнителем-педагогом.

Библиографический список

1. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М., 1981. – С. 509–519.

2. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения: в 2-х т. [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М.: 1983. Т. 2. – 318 с.

3. Давыдов, В. В. Как ребенок становится личностью //С чего начинается личность [Текст] / В. В. Давыдов. – М., 1979. – С. 118–127.

4. Козырева, Е. В. Дополнительное музыкальное образование: теория, эксперимент, практика [Текст] / Е. В. Козырева. – Ярославль, 2005.– 123 с.

Н. И. Лихоманов

К определению святости как духовно-нравственного понятия

Разрабатывание теории духовно-нравственного воспитания опирается на педагогическое осмысление богословских понятий, одним из которых является понятие святости. Входящие в него смыслы нравственного совершенства человека раскрываются в статье через сравнительный анализ ветхозаветного и новозаветного понимания святости, обращение к авторитетным мнениям в области агиологии.

Ключевые слова: агиология, духовно-нравственное воспитание, педагогическое понятие.

Утверждение теологии в научных правах проявляется на сегодняшний день в активной востребованности богословских категорий педагогической наукой. Одним из таких понятий, актуализируемых теорией духовно-нравственного воспитания, является понятие святости. Его педагогизация осуществляется на основе сравнительного анализа существующих богословских, социокультурных, этических трактовок [2]. При этом именно богословским пониманием предопределяются духовно-нравственные смыслы понятия «святость».

В работах по агиологии утверждается, что понятие святости несколько отличается по своему значению в Ветхом и Новом Завете [3, с. 30]. В Ветхом Завете оно имеет значение выделенности и относится к Богу, так как Он абсолютно отделен от всего творения. Соответственно всё, что посвящено Богу и выделено для служения Ему, называется святым: храм как место присутствия Бога, левиты и пророки, призванные служить и исполнять Божью волю. Само имя Божие свято [Пс.32:21]. Бог свят и безгрешен, Он обладает полнотой нравственного совершенства, Ему чуждо всякое зло, поэтому приобщение к святости было целью жизни каждого человека: «будьте святы, ибо Я свят» [Лев.11:44].

В Новом Завете понятие «святой» также имеет прямое отношение к Богу: «Отче Святыи! соблюди их во имя Твое», «знаю Тебя, кто Ты, Святыи Божий», «ибо не вы будете говорить, но Дух Святыи» [Лк.1:49; Ин.17:11; Мк.1:24; Мк.13:11;]. Вместе с тем, понятие святости распространяется и на всех тех, кто исповедует христианство.

Причина святости христиан – в святости Христа, которую Он дарует членам Церкви и которая восстанавливает поврежденную грехом человеческую природу, преображая её под действием Божией благодати. Это становится возможным благодаря Боговоплощению – восприятию Христом природы человека и её обожению: «Бог стал человеком, чтобы человек смог стать Богом» [3, с. 53]. Обожение человека, заключающееся в соединении человека с Богом, в уподоблении Ему по благодати, и «составляет существо святости» [1, с. 76].

Со стороны онтологического совершенства святость символизируется в образе света: «Был Свет истинный, Который просвещает всякого человека, приходящего в мир» [Ин. 1:9]. По отношению же к человеку святость понимается как богоуподобление, отражение и осуществление в человеке божественных совершенств. Для согрешившего человека богоуподобление возможно только во Христе, силой его искупительной жертвы, явившейся исполнением воли Божией о спасении людей. В этом смысле святость означает божественное призвание человека к спасению. Нравственное содержание святости составляет, с одной стороны, чистота, предотвращающая в своей сущности от всего, что с нею несовместимо. С другой стороны, святость состоит в осуществлении «богоподобных стремлений», в обожении и энергичном единении с Богом. Основное требование богоподобия – жизнь по принципу Христовой любви, что, соответственно, предполагает «совершенство в любви», главными признаками которого являются любовь к врагам и непротивление злу. Этим порождается тесное созначение понятий «святость» и «совершенство». Святость выступает необходимым условием богообщения, предполагающего свободную в своём волеизъявлении деятельность человека по совершенствованию в добродетелях.

Нравственный дух святости проявляется, прежде всего, в личности святого и таким образом по самой своей сути имеет личностную форму бытия. Педагогическое значение чтения житийной литературы как традиционного средства духовно-нравственного вос-

питания предполагает раскрытие нравственного духа святости в образе жизни и облике святого.

Библиографический список

1. Живов, В. М. Святость. Краткий словарь агиографических терминов [Текст] / В. М. Живов. – М. : Языки славянской культуры, 1994. – 113 с.

2. Лихоманов, Н. И., Макеева, С. Г. Смысловые барьеры как причина трудности младших школьников в чтении житийной литературы [Текст] / Н. И. Лихоманов, С. Г. Макеева. – Ярославский педагогический вестник. – 2016. – №6. – С. 102–105.

3. Никулина, Е. Н. Агиология: курс лекций [Текст] / Е. Н. Никулина, 2-е изд., испр. и перераб. – М. : Изд-во ПСТГУ, 2017. – 344 с.

УДК 364

В. В. Добродеев

История перевода Библии на славянский язык

Представленный материал является частью работы, связанной с изучением текстологии Священного Писания Ветхого Завета и посвящена обзору истории перевода Ветхого Завета на славянский язык. Работа проводилась в рамках учебной дисциплины «Библистика» направления обучения Теология.

Ключевые слова: Библия, переводы, Септуагинта, славянский язык.

Исторические источники, не противореча друг другу, сообщают, что в конце 862 г. к византийскому императору Михаилу III прибыло посольство от князя Ростислава, правителя Великой Моравии – первого в истории христианского славянского государства. Повесть временных лет сохранила обращение послов Моравии к императору: «Земля наша крещена, но нет у нас учителя, который бы наставил и поучил нас и объяснил святые книги. Ведь не знаем мы ни греческого языка, ни латинского; одни учат нас так, а другие иначе, от этого не знаем мы ни начертания букв, ни их значения. И пошлите нам учителей, которые бы могли нам рассказать о книжных словах и о смысле их» [2]. В житии святых равноапостольных Кирилла

и Мефодия сообщается, что азбука была изобретена достаточно быстро и началась эпоха перевода на славянский язык. «Вскоре же Бог открыл Кириллу славянскую азбуку, ответив на молитвы своих рабов, и тотчас он устроил буквы и принялся переводить евангельское повествование, а именно: Сначала было Слово, и Слово было от Бога, и Бог был Слово» [7]. По велению императора они отправляются в Моравию, и продолжают работу над азбукой и переводом Библии на славянский язык. Содержащаяся в житии Кирилла евангельская цитата показывает, что самой первой фразой на новом славянском литературном языке было Евангелие от Иоанна. Среди книг на подготовительном этапе был и Псалтырь. Далее в житии говорится о том, что князю Ростиславу очень понравилось начинание новых учителей, и он отдает учить азбуку своим приближенным. Но не все были рады этому. Как известно, в Моравии уже начали свою деятельность миссионеры из Баварии – священники Римской Церкви, и они, по правилам своей Церкви, запрещали переводить Писание на родные языки народов, которые обращались в Христианство. Кирилл этому не смутился, так как, известно из его жития, он всячески боролся с латинянами. К сожалению, в 869 году Кирилл умирает, и библейские переводы продолжает Мефодий.

В житии Мефодия сказано, что незадолго до своей кончины (885) он «посадил из учеников своих двух попов скорописцев и перевел быстро и полностью все книги библейские, кроме Маккавеев, с греческого на славянский за шесть месяцев, начав от марта месяца и до 26 октября. Окончив же, достойную хвалу и славу воздал Богу, который дал ему такую благодать и удачу... Псалтырь и Евангелие с Апостолом и избранными службами церковными перевел сначала с Философом» [1]. Таким образом, мы имеем сведения о том, что действительно Славянская Библия была переведена с Септуагинты. Но, книги, которые не входили в богослужение, постепенно утратились, и до XV века полного свода книг не было. Работа по созданию общего канона книг началась в 1490 г. По указу великого князя Московского Ивана III архиепископом Новгородским Геннадием был собран свод библейских книг.

В 1499 году Библия была завершена, и получила название своего создателя – «Геннадиевская Библия». Известно также, что всех книг на славянском языке в библиотеке Софийского собора не оказалось, и их пришлось переводить с латинского языка.

Сделано это было по причине того, что греческим языком мало кто в это время владел [3]. Геннадиевская Библия в одном из списков поступила в Москву и сейчас хранится в Государственном историческом музее. Она постепенно издаётся, и к настоящему времени опубликованы Псалтырь и весь Новый Завет. Это наше национальное достояние. Она сыграла огромную роль: её традиция продолжена в Острожской, Московской, Елисаветенской, Синодальной библиях на славянском языке.

Во второй половине XVI в. ревнитель Православия на территории Западной Руси князь Константин Острожский попросил список Геннадиевской Библии в г. Острог. Вручив этот список Ивану Федорову, он повелел напечатать её, предварительно проверить и внести исправления. Иваном Федоровым и его сподвижниками был проделан огромный труд сверки с греческим оригиналом и изменения ошибок, которые были допущены при работе с латинским текстом. Расхождений и исправлений оказалось много, что неудивительно, ведь Септуагинта и Вульгата, переведённая с масоретского текста, далеко не во всём совпадают друг с другом [5; 6]. В 1580/81 г. в Остроге вышла в свет первая печатная Библия на славянском языке (до этого были лишь рукописи). Стоит отметить, что нынешние старообрядцы, пользуются исключительно ею, не признавая никакой другой вариант перевода. Подготовка нового, радикального исправленного издания (строго по Септуагинте) славянской Библии (на основе Острожской) была замыслена в Москве в середине XVII в. Готовить такое издание поручили ученому монаху Епифанию Славинецкому, специально вызванному «для переводу Библии греческие на словенскую речь» [4]. Епифаний успел поправить только Новый Завет, а его смерть в 1675 г. остановила не только его личные труды, но и все предпринятые в этом роде начинания.

Впрочем, уже в 1678 г. патриарх Иаким образовал комиссию справщиков, но результатом её трудов стало издание одного лишь сверенного Апостола.

Как видим, попытки переводов на славянский язык с Септуагинты активно реализовывались на протяжении всей истории Руси. Главным, неукоснительным замыслом при переводе была её неповрежденность в тексте и постоянное сравнение с оригиналом. Но после культурной революции на Руси, с «открытием окна в Европу» Петром I, изменилась концепция взглядов на основной смысл Писания, и замысел масоретов постепенно стал осуществляться и в

России. В соответствии с указом Петра I от 1712 г., была проделана определённая работа по подготовке к изданию исправленной Библии «на словенском языке». К 1724 г. исправления были закончены и даже назначена печать, но смерть императора остановила это дело. И только в 1751 г. в Петербурге, при императрице Елизавете Петровне, исправленная Библия вышла в свет. Данное печатное издание, получило название «Елисаветенская Библия». В ней отмечается высокая русификация славянского текста, т. е., приближение его к нормам русского языка. К сожалению, при исправлениях работа велась не только над греческим текстом, но также использовались Танах и Вульгата, что, увы, не делает Елисаветенскую Библию продолжением традиций греческого оригинала. Елисаветенская Библия издавалась на протяжении трёх столетий, и внесла немалый вклад в богослужебную практику.

Проследив историю создания славянской Библии, мы можем сделать вывод, что данный текст, хоть и проходил ряд исправлений, и переписывался неоднократно, является самым близким к тексту богодухновенной Септуагинты. Славянская Библия Кирилла и Мефодия представляет собой бесценный вклад православного славянства в общечеловеческое дело освоения слова Божия.

Библиографический список

1. Аверинцев, С. С. Типология и взаимосвязь литературы древнего мира [Текст] / Сергей Аверинцев. – М. : Наука, 1971 – 266 с.
2. Баженов, И., архим. Исторические сведения о переводе LXX [электронный ресурс]. – Режим доступа. – <http://lib.cerkov.ru/preview/893>
3. Володин, А. П. Опыт перевода Священного Писания [Текст] // Перевод Библии: Лингвистические, историко-культурные и богословские аспекты. Материалы конференции. – М.: 1996 – 102 с.
4. Глубоковский, Н. Н. Славянская Библия [электронный ресурс]. – Режим доступа. – <http://azbyka.ru/library/slavjanskaja-biblija.shtml>
5. Добродеев, В. В. Проблемы переводов Священного Писания Ветхого Завета [Текст] / В. В. Добродеев // Вопросы отечественной и зарубежной истории, политологии, теологии, образования: Материалы конференции «Чтения Ушинского». – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2008. – 368 с.
6. Добродеев, В. В. «Богословский анализ масоретских текстов Священного Писания Ветхого Завета» [Текст] / В. В. Добродеев //

Вопросы отечественной и зарубежной истории, политологии, теологии, образования. Материалы конференции «Чтения Ушинского» исторического факультета. ЯГПУ им. Ушинского К.Д. – Ярославль, 2009. – С. 281–287.

7. Ценгер, Э. Введение в Ветхий Завет [Текст] / Эрих Ценгер. – М. : Библейско-Богословский институт св. апостола Андрея, 2008 – 802 с.

УДК 94 (470) «16/18»

А. С. Зорин

***Полемика с представителями организации «Общество
Сторожевой башни»: разговор об имени «Иегова»***

В статье представлены основные направления беседы с представителями Общества Сторожевой Башни об имени Бога Иегова; даётся исторический экскурс, представлены вопросы, над которыми адепт секты может поразмышлять.

Ключевые слова: имя Божие, тетраграмматон, полемика.

Одним из видов антисектантской полемики является так называемая «уличная» полемика. Она предназначена для беседы с разного рода уличными вербовщиками, распространителями литературы, которые встречают ничего не подозревающего человека на улице и пытаются привлечь в свою организацию. Такая полемика ограничена во времени (у миссионера есть примерно 5 – 10 минут на то, чтобы задать нужные вопросы), поэтому необходимо выбрать действительно важную для сектанта тему беседы. Как правило, самая важная часть учения организации отражается в её названии. Например, баптисты (от греч. βαπτίζω – погружаю в воду) проповедуют недопустимость крещения детей, потому что те не могут сознательно исповедовать свою веру во Христа. Пятидесятники верят, что каждому верующему необходимо пережить свою «личную пятидесятницу», т. е. схождение Святого Духа, которое проявляется в виде неконтролируемых приступов эйфории и явлений так называемой глоссолалии (бессмысленных словосочетаний, часто выдаваемых за пророческие).

Такой же принцип применим и к Обществу Сторожевой Башни, более известному как Свидетели Иеговы. 20 апреля 2017 года деятельность организации на территории РФ была запрещена как экстремистская, однако забывать о её существовании не следует. Многие из наших соотечественников до сих пор остаются её верными адептами и просто перешли на «нелегальное положение».

Судя по названию, основой учения данной секты является почитание имени Бога Иеговы. Известный исследователь общества Станислав Ковтун пишет: «Учение об имени Бога занимает в мышлении Свидетелей Иеговы особое место. Любые сомнения в правильности богословия Сторожевой Башни отменяются с помощью непререкаемого догмата: только истинная Божья организация знает и употребляет имя Бога. Например, в книге для изучения «Чему на самом деле учит Библия?» (стр. 146) говорится: «Те, кто принадлежит к истинной религии, чтят как Бога только Иегову и провозглашают его имя». В журнале «Пробудитесь!» за 22 января 2004 года (стр. 7) поясняется: «Зная Божье имя и употребляя его, мы приближаемся к угодному Богу поклонению, существовавшему в библейские времена» [2, с. 126].

Таким образом, употребление «правильного» имени Бога – необходимость для свидетелей Иеговы, которые считают своей основной задачей провозглашение этого имени миру. Иегова является Творцом, при этом существование Трёх Лиц Пресвятой Троицы отрицается. Само тринитарное учение приписывается отцам ранней Церкви (начиная с Тертуллиана), оно якобы должно скрыть от людей правду о Боге. В качестве подтверждения своих слов они приводят некоторые места из Писания; например, Бог говорит фараону «Для того самого Я и поставил тебя, чтобы показать над тобою силу Мою и чтобы проповедано было имя Мое по всей земле» (Ис.9,16).

В связи с этим можно указать три направления в полемике об имени Бога.

1. Что такое имя Бога, и какое имя главное?

В Библии существует несколько десятков разных Божественных имен, причём несколько из них Бог открывает сам через своих пророков. Так в книге пророка Исаяи приводятся такие имена Бога, как Саваоф («*Искупитель наш – Господь Саваоф имя Ему*» (Ис. 47:4)), Святой («*Ибо так говорит Высокий и Превознесенный, вечно Живущий, – Святой имя Его*» (Ис. 57:15)), Искупитель («*Только Ты –*

Отец наш; ... Ты, Господи, Отец наш, от века имя Твое: Искупитель наш» (Ис. 63:16). При этом каждое имя Бога означает определённое Божественное свойство или качество; Бог через свои имена открывает Себя людям настолько, насколько они могут это вместить.

Имя Иегова – одно из самых загадочных и неоднозначных имен Ветхого Завета. Этим именем называет Себя Бог при разговоре с Моисеем из тернового куста: «Бог сказал Моисею: Я есмь Сущий. И сказал: так скажи сынам Израилевым: Сущий послал меня к вам. И сказал еще Бог Моисею: так скажи сынам Израилевым: Господь, Бог отцов ваших, Бог Авраама, Бог Исаака и Бог Иакова, послал меня к вам. Вот имя Мое навеки, и памятование обо Мне из рода в род» (Ис. 3,14-15). На месте слова «Сущий» в древнееврейском оригинале стоит יהוה загадочный тетраграмматон. Это буквосочетание в Септуагинте обычно переводится как Κύριος (Господь), но конкретно в этом месте стоит «ἐγώ εἰμι ὁ ὢν», что можно перевести как «я есть тот, кто я есть» (именно так это место переводится во многих иностранных языках, например в английском). Можно сказать, что Бог отказывает Моисею назвать Свое Имя, так как, согласно понятиям древнего мира, тот, кто знает имя, имеет власть над субъектом. Поэтому, это имя, несмотря на особое положение в Священном Писании, не является таким однозначным и определённым, как остальные Божественные имена.

Остается открытым вопрос, почему же Ч. Т. Рассел, основатель Общества, выбрал именно это имя. В качестве гипотезы можно предположить, что тетраграмматон был интересен Расселу как один из магических и мистических атрибутов, каковым он является в оккультизме. Такой интерес становится понятен, если принять версию об участии Рассела в деятельности масонов и вспомнить о его любви к разным тайнам и загадкам (например, его отношение к египетским пирамидам, размеры которых он сравнивал с различными библейскими датами).

2. Насколько достоверно с научной точки зрения читать тетраграмматон как Иегова?

До сих пор не существует единого мнения о произношении этого имени. Древнееврейский язык состоял только из согласных букв, поэтому произношение того или иного слова заучивалось наизусть. Произносить же Священное имя было запрещено всем, кроме первосвященника, произносящего его раз в год при вхождении во Свя-

тая Святых. Из-за этого в обычных молитвах и чтении писания использовалось имя «Адонай» (Наш Господь). После разрушения иерусалимского храма в 70 г. н.э. это имя было утрачено.

При огласовке масоретами древнееврейского текста в ייָהוָה были помещены гласные буквы из слова «Адонай», таким образом получилось имя Иегова. Многие исследователи, например, Джордж Бьюкенен, считали это имя корректным, другие признавали его «никогда в действительности не существовавшим и не читавшимся» [4, с. 182].

Другой версией произношения этого имени является Яхве (или Ягве). Это имя было вычислено из т. н. теофорных имён, содержащих в себе часть Божественного имени (например, Илья – Элийяху (Яхве – мой Бог)). Эта версия является более научной, чем предыдущая. Такое авторитетное в данном вопросе издание, как Краткая Еврейская Энциклопедия, подтверждает именно этот способ произношения [3, с. 457].

3. Сильным полемическим доводом является признание, что православные христиане чтут это имя наравне с прочими.

Сектантам внушают, что лишь они обращаются к Богу правильно, а остальные люди, особенно православные христиане, либо не знают этого имени, либо открыто хулят его. Когда миссионер опровергает это мнение, адепт секты чрезвычайно удивляется. Значимость его для христиан настолько велика, что это имя несколько раз встречается в Синодальном переводе Библии (например, Быт.22,14 «и нарек Авраам имя месту тому: Иегова-ире. Посему и ныне говорится: на горе Иеговы усмотрится»). Кроме того, сами Свидетели Иеговы в России долгое время наряду с Переводом Нового Мира пользовались переводом Ветхого Завета архимандрита Макария (Глухарева), канонизированного архиерейским собором РПЦ в 2000 г. в лике преподобных.

Однако, признавая законность этого имени и его значение для всех христиан, стоит пояснить, что православные христиане называют этим именем все три ипостаси Святой Троицы (иными словами, Иегова – это Бог Отец, Иегова – это Бог Сын, Иегова – это Святой Дух). Множество мест в Священном Писании указывают на единосущие, равносильность и равнозначность лиц Святой Троицы; этой важной теме будет посвящена отдельная статья.

Библиографический список

1. Библия [Текст]. – М. : Российское Библейское общество, 2002. – 1218 с.
2. Ковтун, Станислав. Свидетели Иеговы: Некуда идти [Текст] / Станислав Ковтун. – М. : АСТ: Астрель, 2011. – 276 с.
3. Краткая еврейская энциклопедия [Текст]: в 11 тт. – М. : Библиотека-Алия, 2005. – Т.8. – 754 с.
4. Шифман, И. Ш. Во что верили древние евреи? [Текст] / И. Ш. Шифман // Атеистические чтения. Сборник. – М. : Политиздат, 1988. – 264 с.

УДК 2-9

Е. Е. Лях

Священные тексты езидизма

В работе анализируется проблема реконструкции священных текстов езидизма, последователи которого проживают во всем мире, в том числе и на территории России. Особое внимание уделяется пониманию данной проблемы самими исследователями – езидами. Её решение является необходимым условием сохранения и дальнейшего существования езидизма в современном мире.

Ключевые слова: езидизм, «Кавлы», «Масхафе Раш», «Джилве», религия.

Важнейшей составляющей любой религиозной системы являются её священные тексты. Именно в них заключаются основы веры, они объединяют последователей той или иной религии, руководят их повседневной жизнью, они являются основой для решения богословских споров, служат базовыми источниками изучения религии как самими верующими, так и религиоведами.

Проблема реконструкции священных текстов особенно актуальна для древних религий, преследователи которых живут в современном мире. Одной из таких религий является езидизм. Езиды считают, что их религия возникла в Древней Месопотамии не менее 5 тыс. лет назад. Сложность реконструкции их священных текстов связана с тем, что у езидов мы встречаемся с устной традицией передачи религиозного знания. «Религию йезидов называют практи-

чески бесписьменной, поскольку в её основе устная традиция, передаваемая из поколения в поколение», отмечает современная исследовательница езидизма Х. Омархали [3, с. 35]. Кроме того, письменность у езидов почти до середины XX столетия считалась исключительным правом священнослужителей. Езидские священники выступали категорически против изучения мирянами грамоты. Шейхи и пиры запрещали мирянами изучать езидские священные писания, доступ к которым был закрыт. Все, что касалось религии, считалось тайной, доступной исключительно для касты шейхов и пиров.

Об актуальности сохранения и записи священных книг для современных езидов неоднократно говорили их духовные лидеры. Так руководитель Ярославской религиозной организации езидов пир А. А. Далеян утверждал: «Мы обязаны по крупицам собрать все, что потерялось во времени и передать нашим детям и внукам. Я призываю всех шейхов и пиров своих каст, всех кто почитает и знает молитвы, знает традиции и обычаи, записать их, издать книги».

Священные тексты езидизма были записаны только в XIX в. Поэтому, учитывая мнение езидов о глубокой древности их религии, период существования устной традиции передачи знаний является значительным. Это вызывает естественный для исследователей вопрос: «Насколько верно сохранялась и передавалась устная традиция, записанная только в XIX в.»?

С точки зрения большинства исследователей езидизма его основными священными текстами являются несколько книг. Это «Китаб Джильва» («Джилве») или «Книга Откровений», «Масхафэ Раш» (Черная книга), написанная особым алфавитом, возможно тайнописью [2, с. 35, 5, с. 228, 1, с. 193.].

Изучение этих священных этих книг, структура языка и некоторые другие данные указывают, что они создавались в разное время. Автором «Китаб Джильва» большинством учёных признан шейх Хасан, внучатый племянник Шейха Ади, родившийся в 1194/1195 г. Значит этот религиозный письменный памятник составлен в середине XIII в. О шейхе Хасане известно, что он достиг высоких степеней учёности, и писал стихи и трактаты по суфизму. «Китаб Джильва» состоит из предисловия и пяти частей. Её основной идеей является мысль о соединении божественной и человеческой природы, о «единства бытия», об отождествлении бога с созданной им природой и рассмотрении природы как воплощения божества.

Второе священное писание – «Масхафа Раш» – имеет более позднее происхождение, и датируется по некоторым оценкам XIII–XVII в. Основным содержанием книги являются космогонические представления езидизма. «Масхафа Раш» разделена на 33 стиха, содержащих две разные версии о сотворении мира. В первой (стихи 1–17) рассказывается, как Бог из своей сущности создаёт ангелов, святых, образы Семи небес, Земли, Солнца и Луны, плодоносные деревья, растения, Адама и Еву. Затем Бог вдохнул душу Адаму. Здесь однозначно Бог – творец мироздания. Стихи 28 – 33 дублируют первый миф, но в них прослеживаются идея зерванизма, здесь Бог выступает в роли демиурга.

Исследователи пишут о существовании ещё двух письменных памятников езидов – «Мшур» и «Забун», но их содержание неизвестно и доступно, вероятно, только для езидского духовенства.

Таким образом, такие исследователи езидизма, как Х. Омархали, Т. Авдоев, Д. Р. Полатов и другие, говорят о закрытости и недостаточной изученности основных священных текстов езидов. Однако существует и другая точка зрения. Она представлена Д. Прибари и Д. Щедровицким в их работе «Тайна жемчужины. Езидская теософия и космогония». В отличие от других исследователей, они считают, что священное предание езидов сохранено достаточно полно, но только в священных «Кавлах» [3, с. 7]. Тексты «Кавлов» были созданы в XII–XIII в., Шейхом Фахрадином, совместно с другими учениками Шихади, а потом распространены среди их последователей [3, с. 25, 26].

Тексты важнейших «Кавлов» опубликованные в монографии «Тайная жемчужина». Они раскрывают учение о сотворении мира, о материальном и духовном мире, о познании мира Божественного, о жизни и смерти человека, об этике езидов, их священных местах и некоторые другие вопросы.

Д. Прибари и Д. Щедровицкий на протяжении всей монографии не упоминают о «Китаб Джильва» или «Масхафэ Раш», вероятно, не признавая их священными текстами, в отличие от других исследователей. Это интересно потому, что в содержании самих «Кавлов» есть упоминание о другой священной книге. Это «Кавл о черном писании» [4, с. 149–160], но Д. Прибари не отождествляет «Черное писание» с «Масхафэ Раш» (Черной книгой), о которой сообщают Х. Омархали, Т. Авдоев, Д.Р. Полатов.

Таким образом, среди современных исследователей езидизма, в том числе и среди самих ученых-езидов, нет консолидированной точки зрения на состав священных текстов езидизма, а, значит, и на их содержание. Данное обстоятельство является серьезным препятствием для изучения этой религии как специалистами религиоведами, так и самими езидами. При этих обстоятельствах нельзя не согласиться со словами пира А. А. Далеяна, обращённого к своим единоверцам: «Мы просто обязаны записать на бумагу все то, что помним и знаем, для того, чтобы в будущем все могли найти ответы на свои вопросы в книгах. И только так мы сохраним свой этнос».

Библиографический список

1. Авдоев, Т. Историко-теософский аспект езидизма [Текст] / Т. Авдоев // Апокриф. – Калининград, 2011. – № 15. – 314 с.
2. Омархали, Х. Йезидизм. Из глубины тысячелетий [Текст]. - СПб, 2005. – 192 с.
3. Тайна жемчужины. Езидская теософия и космогония [Текст] / Д. Пирбари, Д. Щедровикий. – М., Тбилиси, 2016. – 264 с.
4. Полатов, Д. Р. Езиды. Религия и народ [Текст] / Д. Р. Полатов. – М., 2005. – 320 с.

УДК 27-9

Д. И. Чистюхин

Монашество в Ярославском крае в эпоху гонений на Русскую Православную Церковь в XX в.

Рассматривается состояние монашества, и деятельность нелегальных монашеских общин на территории Ярославского края в эпоху гонений на Русскую Православную Церковь в XX в.

Ключевые слова: Русская Православная Церковь, эпоха гонений, монастыри, монашество.

В борьбе за влияние на народные массы главным противником Советской власти, по мнению большевиков, была, с учётом того, что большинство граждан России исповедало православие, Русская Православная Церковь. Что и послужило причиной того, что большевики начали против неё жесточайшие гонения. Несмотря на то,

что «монастыри были трудовыми общинами, где каждый работал в меру сил и способностей и получал в меру потребностей, не имея у себя и на себе нитки, составляющей частную собственность» [6, с. 654]. То есть, на практике реализовали идеал коммунистического устройства. Они подверглись жесточайшим гонениям со стороны Советской власти с первых лет её существования. «Национализация церковного имущества, провозглашённая Декретом об отделении Церкви от государства, стала юридической базой для последующего закрытия монастырей» [1, с. 102]. Но, несмотря на то, что к началу двадцатых годов около двух третей существовавших в России православных монастырей, было закрыто, монашество пыталось сохранять свои общины различными путями. Регистрируясь как сельскохозяйственные артели или коммуны, или же «на служение в приходы переходили целые группы бывших монастырских насельников» [1, с. 41] Появляются и так называемые «домашние» монастыри, когда бывшие насельники закрытого монастыря селились небольшими группами по несколько человек, покупая или снимая жильё, близ закрытой обители. По мере усиления гонений создаются общины, которые изначально были подпольными, в которых богослужение и монашеские постриги совершались тайно. К началу 30-х гг., когда в СССР были закрыты все легальные монастыри, вся страна была уже покрыта сетью не тайных монашеских общин. Подобные процессы происходили тогда и на территории Ярославского края. По данным на 1916 г., в Ярославской епархии числилось 26 монастырей [5, с. 44]. Все они были закрыты к концу 20-х гг. Но к этому времени на территории Ярославского края уже существовало несколько подпольных монашеских общин. Самая известная из них была создана по благословию игумена Павло-Обнорского монастыря архимандрита Никона Чулкова в с. Захарьево Первомайского района под видом сельскохозяйственной коммуны. Основана коммуна была в 1921 г. «Первоначально составляли её всего семь девушек, в 1926 году 68 человек, а в 1930 году в общине было уже 104 «коммунарки» [4, с. 339]. Община эта была уникальным явлением в истории Русской Православной Церкви. В том отношении, что это была внешне успешная сельскохозяйственная коммуна, получившая даже от самой Н. К. Крупской разрешение носить её имя. Вместе с тем это был фактически женский монастырь. «В общине строго соблюдались все посты, посещение праздничных служб, запрещалось знакомство с мужчинами и гулянья с местной молодё-

жью. Уклад жизни был основан на беспрекословном послушании руководителей общины» [4, с. 341].

Архимандрит Никон благословил даже создание в коммуне комсомольской и партийной ячеек, чтобы отвести от общины, возникшие у власть придержащих подозрения. Своим духовным дочерям он говорил: «Делайте всё, только не теряйте религиозно-нравственной чистоты» [4, с. 342]. Тем не менее, «Сельскохозяйственная коммуна имени Н. К. Крупской» привлекла к себе внимание ОГПУ, которое устанавливает за коммунарками негласный надзор и начинает разрабатывать агентурное дело «Непорочные», закончившееся арестом нескольких членов общины в апреле 1931 г. Кроме архимандрита Никона Чулкова известны ещё духовники, занимавшиеся созданием тайных монашеских общин. Наиболее известным из них был иеромонах Железнодорожского монастыря Иоасаф Сазонов. Им было создано несколько тайных монашеских общин на территориях, окружавших Железнодорожский монастырь Костромской епархии. В том числе и в Любимском районе. Не все из сестёр этих общин были пострижены в монашество, но жили они, строго соблюдая монашеский устав. После ареста отца Иоасафа его духовных дочерей на территории Любимского района «духовно окормляли священник села Павловка Любимского района о. Александр Невский и монахини Никодима (Ананьева) и Евгения (Андреева)» [2, с. 136]. Скорее всего, монахиня Никодима руководила небольшой общиной, в которую входило несколько сестёр; монахиня Евгения осуществляла духовное руководство несколькими такими общинами. «По благословению о. Иоасафа сестра Никодима не реже одного раза в месяц должна была встречаться со своей духовной матерью монахиней Евгенией для исповеди и беседы. В свою очередь, молодые инокини должны были исповедоваться в своих духовных немощах сестре Никодиме» [3, с. 189]. В 1933 г. был арестован о. Александр Невский, хотя и вышел на свободу в том же году. В Любимский район вернулся только в 1938 г. и вряд ли продолжал окормлять духовных чад о. Иоасафа, скончавшегося в 1931 г. Монахиня Евгения (Андреева) была арестована в 1932 г. и осуждена на три года по обвинению в руководстве церковно-монархической группой. После освобождения из заключения в 1935 г. вернулась на родину, но, опасаясь ареста, скрылась; незадолго до этого были арестованы монахиня Никодима и ещё несколько духовных дочерей о. Иоасафа. «Согласно обвинению, это был тайный

монастырь, объединявший монашествующих девушек, число которых достигало ста человек» [3, с. 190]. Духовное руководство тайными монашескими общинами осуществлял и иеромонах Мардарий (Исаев). Когда с 1929 по 1933 гг. он служил в церкви с. Деревеньки Угличского района, к нему на богослужение приезжали порой за несколько десятков километров не только миряне, но и «монахини из Калязина, административно высланные архимандрит московского Чудова монастыря Филарет (Волчан), также бывал иеромонах Серпуховского Высоцкого монастыря (Кушин)» [3, с. 37, 38]. Часто бывала у него и игуменья Ангелина (Комарова), управлявшая Епихарским Спасо-Преображенским монастырём, хотя монастырь был в 1930 г. закрыт. Несколько сестёр поселилось в окрестных деревнях. Игуменья Ангелина в приходской церкви с. Станы организовала хор «из монахинь закрытого Епихарского монастыря и сельских девушек. Сестры собирались для совершения келейного богослужения в доме игуменьи, где была устроена молельня» [3, с. 150]. В 1933г. о. Мардарий был арестован, но через пять месяцев отпущен на свободу, после чего служил в с. Юрьевском Мышкинского района.

В 1937 г. он был арестован во второй раз и по обвинению в антисоветской пропаганде был приговорён к расстрелу. Источником сведений о тайных монашеских общинах на территории Ярославского края в эпоху гонений в XX в. на современном этапе для нас являются следственные дела советских спецслужб. Мы можем сделать выводы о том, что на территории Ярославского края тайные монашеские общины начинают формироваться в начале 20-х г. Причём дошли сведения исключительно о женских общинах. Сведениями о существовании тайных мужских монастырей на территории Ярославского края мы не располагаем. Что касается женских общин, то они формировались как из насельниц закрытых монастырей, так и из женщин и девиц, стремившихся к монашескому житию несмотря на опасность подвергнуться репрессиям со стороны Советской власти.

Библиографический список

1. Беглов, Алексей. В поисках «безгрешных катакомб». Церковное подполье в СССР [Текст] / Алексей Беглов. – М. : Издательский Совет Русской Православной Церкви, «Арефа» , 2008. – 352 с.

2. Все мы Христовы. Священнослужители и миряне земли Ярославской, пострадавшие в годы гонений за веру православную.

1918–1953. Краткие биографические сведения. Часть первая [Текст]. – Ярославль, 2012. – 568 с.

3. Все мы Христовы. Священнослужители и миряне земли Ярославской, пострадавшие в годы гонений за веру православную. 1918–1953. Краткие биографические сведения. Часть вторая [Текст]. – Ярославль, 2017. – 544 с.

4. Русский месяцеслов. Новомученики и исповедники Ярославского края [Текст] / автор-составитель Я. В. Волков. – Ярославль – Рыбинск, 2005.– 432 с.

5. Справочная книга Ярославской губернии на 1916 год [Текст]. – Ярославль, 1916. – 104с.

6. Урусов, С. Д. Записки. Три года государственной службы [Текст] / С. Д. Урусов. – М. : Новое литературное обозрение, 2009. – 856 с.

УДК 221.01

В. Т. Юсунов

***Богословие и философия в свете христианских традиций
Востока и Запада***

В статье кратко изложена история появления понятий *философия*, *теология* и *богословие*. Указаны основные различия между ними методологического и дискуссионного характера. Изложены разные взгляды на соотношение богословия и философии в христианских традициях Востока и Запада.

Ключевые слова: философия, теология, богословие, антропоцентризм, теоцентризм, томизм.

Богословие и философия представляют собой сферы человеческой деятельности, в которых по-своему реализуются попытки обретения целостного подхода к познанию окружающего мира, смысла человеческой жизни и его практической реализации. Сами понятия и означающие их термины – *философия* и *богословие* (теология) – появились в разное время и имеют дохристианское эллинистическое происхождение. По свидетельству позднеантичного историка философии Диогена Лаэртского (II–III век н. э.), первым, кто ввёл понятие *философия* (любомудрие), а сам себя стал называть философом (любомудром), был Пифагор (VI–V вв. до н. э.), для

которого философия как влечение к мудрости (одной из четырёх высших античных добродетелей) предполагала не только определённый дискурс, экзистенциальное предпочтение и деятельное упражнение, но и специфический образ жизни. Эта характерная черта философии с самого начала её зарождении отмечается во всей античности как особый способ бытия человека во взыскании мудрости (в данном случае под *мудростью* понимается рациональная рефлексия) [1, с. 234–235].

Со временем понятие *философия* обрело новые смыслы и коннотации, означая, прежде всего, всестороннюю, в предельно общих и абстрактных понятиях (универсалиях) постановку и разрешение фундаментальных мировоззренческих проблем. Наряду с этим философия сформировалась и как особая академическая дисциплина, имеющая свою методологию, дискурс и логику, что придало ей общепризнанную научную строгость и точность. Эти две грани философии (мировоззренческая и дисциплинарная) тесно связаны между собой, и в силу универсальности своих положений и сформировавшегося статуса «науки о законах рациональной рефлексии» философия выступает как общая методология познания и освоения мира в отношении других наук. Следует подчеркнуть, что сама философия многогранна как ни одна другая наука, поскольку в зависимости от постановки проблемы её предметом может быть не только какая-либо одна сторона сущего а всё сущее во всей полноте своего содержания в системе «мир – человек» [2, с. 4]. Это неизбежно задаёт её антропоцентричность, а отношения человека к миру должны быть отнесены к разряду «субъектно-объектных».

Термин *теология* впервые отмечается у Платона в произведении «Государство», где им обозначается изъяснение мифов о языческих богах в произведениях древнегреческих поэтов в ходе систематизации и критического осмысления традиционных языческих представлений [3, с. 302]. В философский дискурс этот термин ввёл Аристотель, который отождествил теологию со своей «первой философией» («теоретической философией» – наукой о первоначалах мира, которая в I веке до н. э. получила название метафизика), где он описал происхождение космоса исходя из идеи неподвижного Перводвигателя – движуще-целевой причины мира [4, с. 67]. Так за языческими богами стало постепенно появляться высшее и непостижимое Единое, которое вне любых определений, понятий и категорий. С явным уклоном в мистическую умозрительность основатель неоплатонизма Плотин (III век н. э.) восхождение к Единому считал целью существования души (Энеады, V, 3, 17). Учение Плотина, его учеников и

последователей, Порфирия (III век н. э.), Ямвлиха (III–IV вв. н. э.) и, наконец, Прокла Диадоха (V век н. э.) стало последней попыткой создания универсальной эллинистической теологии, подводящей философско-религиозные основания под языческие религиозные представления и практику как собственно греко-римской религии, так и других религий и учений эллинистического круга с целью синтеза всего античного религиозно-философского наследия перед лицом усиливающегося христианства.

В христианскую лексику термин *теология* вошёл далеко не сразу и обрёл принципиально иной смысл и содержание, преобразившись в понятие *богословие*, которым христианский апологет второй половины II века Афинагор Афинский обозначил учение о Святой Троице. В Древней Церкви собственно богословием называлось исключительно учение о Пресвятой Троице, то есть, о Боге в Самом Себе. Всё, что касалось деятельности Бога в Промысле, Творении и Спасении мира, относилось к области Божественного домостроительства или Божественной икономии [5, с. 3,4]. В христианской традиции важнейшее значение богословия обусловлено тем, что именно истинное представление о Боге – Пресвятой Троице в той мере, в какой оно открыто в Божественном Откровении Иисусом Христом, воспринято и усвоено в Церкви Духом Святым, определяет всё остальное в бытии Церкви. В данном контексте богословие понимается как «Слово Самого Бога, «жизнь во Христе» и «богодуховенное слово о Боге», таким образом задавая его неотъемлемый статус соборно-личностного жизненного начала в духовной жизни на протяжении всей истории христианства. В отличие от философии, «интересы» богословия находятся в системе «Бог, мир и человек», а, точнее, «Творец – тварное», где человек рассматривается как венец творения и «образ Божий». Следовательно, богословие является сущностно Теоцентричным, где человек и мир рассматриваются с точки зрения их соотносённости с Творцом и соответствия Его Промыслу, а отношения между Богом и человеком носят характер личностного «диалога» и «синергии».

В ходе становления богословия как осмысленного и эксплицитно выраженного опыта Церкви святыми отцами была разработана специфическая методология, сформирован оригинальный дискурс и логика, при формальной схожести кардинально отличающиеся по содержанию от их аналогов греческой философии периода патристики. Патристическое богословие с полной свободой пользуется всей палитрой возможных средств выражения Богооткровенных истин: живого естественного и обыденного языка; философских

понятий и категорий; специфического языка частных наук – не исключая и новотворчества «богоприличных словес». Здесь важным является не внешняя форма, а её христианское содержательное наполнение и смысл в стремлении «выразить невыразимое» и «описать неопишемое». То же самое следует отметить и в отношении логики высказываний: катафатические и апофатические утверждения, известные ещё со времён античной философии, доводятся до абсолютной и неразрешимой антиномии, таким образом, не «христианизируя мышление» как таковое, а возводя разум к умозрительному созерцанию Богооткровенных истин. И, наконец, в основу методологии положено не познание «бытия» как такового, что имплицитно присуще философии, задающей общее направление в познании окружающего мира, а Божественное Откровение о том, каким должен был быть человек и мир в Божественном Промысле. Это определяет не индуктивный или дедуктивный подходы при построении тех или иных спекулятивных богословских схем и систем, а «синергию» Бога и человека на пути к Истине. Поэтому богословие носит опытный характер богоблагодатной «жизни во Христе» и Богообщения, которое в ней и обретается. Отсюда понятно, почему вопрос о соотносённости богословия с философией соборно никогда не ставился на Востоке, а избранная «методология» давала возможность святым отцам Церкви свободно и естественно пользоваться философскими терминами без риска быть неправильно понятыми или впасть в какое-либо концептуальное богословие.

Совсем иначе сложилась ситуация в понимании соотношения богословия и философии на Западе, где безусловное влияние на её становление оказал основоположник западнохристианской религиозной мысли блаж. Августин, широко использовавший философию платоновского типа в понимании сущности христианства, так называемый «августиновский синтез». Именно им в противостоянии с монахом Пелагием были заложены основания для такого представления о первородном грехе, о природе и благодати, которые затем стали «краеугольным камнем» католического взгляда на соотносённость философии и богословия. Так, согласно декрету Тридентского собора и догматической конституции I Ватиканского собора, различие между природой и благодатью отражает различие двух типов познания: присущего философии рационального образа мышления и богословского взгляда с позиции истин веры. При этом богословие нуждается в философии как необходимой инфраструктуре, а философия обладает автономией относительно богословия, подобно как природа относительно благодати. За искомую «инфра-

структуру» была выбрана философия св. Фомы Аквината («томизм»), провозглашённая «вечной философией» и «служанкой теологии». Между тем, по признанию авторитетных католических богословов, «томизм» представляет собой не что иное, как христианизированное аристотелианство, к тому же с изрядной долей платонизма [3, с. 48,49]. Одной из главных особенностей «томизма» является «теория аналогий», согласно которой, определённые качества этого мира приписываются Богу, хотя это и превышает меру человеческих способностей мышления с помощью понятий.

Выводы.

1. Философия и богословие имеют разные сферы познания, исходные положения и применяемые методы.
2. Православное богословие в выборе средств представления христианских истин пользуется полной свободой в отношении способов философского подхода, но ими не ограничивается.
3. Отношения философии и богословия в католичестве и православии имеют принципиальные отличия.

Библиографический список

1. Сидоров, А. И. Святоотеческое наследие и церковные древности [Текст]: в 4 тт. / А. И. Сидоров. – М.: Сибирская Благовонница, 2011. – Т. 1: Святые отцы в истории Православной Церкви (работы общего характера). – 432 с.
2. Алексеев, П. В., Панин, А. В. Философия [Текст]: учебник / П. В. Алексеев, А. В. Панин. – М.: Проспект, 2013. – 592 с.
3. Николс, Э. Контуры католического богословия [Текст] / Э. Николс; пер. с англ. (Серия «Современное богословие») – М.: Библиейско-богословский институт св. апостола Андрея, 2009. – 432 с.
4. Религиоведние [Текст]: энциклопедический словарь. – М.: Академический Проект, 2006. – 1256 с.
5. Давиденков, О., иер. Догматическое богословие [Текст]: учебн. пособ. / иерей Олег Давиденков. – М.: Изд-во ПСТГУ, 2006. – 435 с.

Сведения об авторах

Алексеева Елена Алексеевна – концертмейстер, кафедра теории и методики музыкально-художественного воспитания ФГБОУ ВО ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

Белкина Валентина Николаевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВО ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

Бочкарева Ольга Васильевна – доктор педагогических наук, доцент, кафедра теории и методики музыкально-художественного воспитания ФГБОУ ВО ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

Виноградова Мария Аполлинарьевна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра дошкольного образования ФГБОУ ВО Череповецкий государственный университет, г. Череповец.

Волегова Юлия Борисовна – старший преподаватель, кафедра теории и методики музыкально-художественного воспитания ФГБОУ ВО ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

Гайсин Геннадий Александрович – кандидат искусствоведения, профессор, кафедра теории и методики музыкально-художественного воспитания ФГБОУ ВО ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

Добродеев Валерий Вадимович – кандидат теологических наук, доцент, кафедра теологии ФГБОУ ВО ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

Ефимова Елена Николаевна – старший преподаватель, кафедра дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВО ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

Ёлкина Наталия Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВО ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

Жбаникова Ольга Александровна – старший преподаватель, кафедра дошкольного образования ГАУДПО Ярославской области Институт развития образования.

Захарова Татьяна Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования ГАУДПО Ярославской области Институт развития образования.

Зорин Алексей Сергеевич – руководитель миссионерского отдела Рыбинской епархии.

Козырева Елена Валерьевна – старший преподаватель, педагог-исполнитель.

Кондратенко Анастасия Михайловна – магистр, СПбГУ.

Коточигова Елена Вадимовна – кандидат психологических наук, доцент, завкафедрой дошкольного образования ГАУ ДПО ЯО Институт развития образования.

Криулева Марина Геннадьевна – методист ГЦРО, г. Ярославль.

Лепешкова Мария Петровна – ассистент, кафедра дошкольного образования ГАУ ДПО ЯО Институт развития образования.

Лях Елена Евгеньевна – доцент, кандидат исторических наук, кафедра всеобщей истории ФГБОУ ВО ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

Лихоманов Николай Иванович (епископ Рыбинский и Даниловский Вениамин) – заведующий кафедрой теологии ФГБОУ ВО ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

Малькова Инна Николаевна – кандидат психологических наук, старший преподаватель, кафедра дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВО ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

Маслова Е. Ю. – магистрант, ФГБОУ ВО ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

Михайлова Марина Аркадьевна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВО ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

Моисеева Юлия Александровна – ассистент, кафедра дошкольной педагогики и психологии, ФГБОУ ВО ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

Новикова Любовь Павловна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и методики музыкально-художественного воспитания ФГБОУ ВО ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

Охупкина Наталья Андреевна – магистрант, ФГБОУ ВО ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

Папоян М. М. – магистрант, ФГБОУ ВО ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

Плигина Светлана Александровна – музыкальный руководитель МДОУ Д/С № 87, г. Ярославль.

Редька Алина Андреевна – аспирант, ФГБОУ ВО ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

Сафарова Евгения Васильевна – ассистент, кафедра дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВО ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

Сивкова Диана Эльдаровна – магистрант, ФГБОУ ВО Череповецкий государственный университет.

Смирнов Евгений Анатольевич – кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

Смирнова Ксения Владимировна – магистрант, ФГБОУ ВО ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

Соколова Виктория Константиновна – магистрант, ФГБОУ ВО ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

Старкова Екатерина Юрьевна – магистрант, кафедра дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВО ЯГПУ.

Тарабарина Татьяна Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра дошкольной педагогики и психологии, ФГБОУ ВО ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

Теплова Наталья Валерьевна – ассистент, кафедра теории и методики музыкально-художественного воспитания ФГБОУ ВО ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

Тюрина Светлана Николаевна – воспитатель, МДОУ детский сад №82, г. Ярославль.

Фалетрова Ольга Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и методики музыкально-художественного воспитания ФГБОУ ВО ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

Чистюхин Дмитрий Иванович – ассистент, кафедра теологии ФГБОУ ВО ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

Шакирова Елена Валерьевна – МДОУ № 155, г. Иваново.

Шкатова Татьяна Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра дошкольной педагогики и психологии, ФГБОУ ВО ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

Шоматова Елена Владимировна – магистрант, ФГБОУ ВО ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

Юсупов Валентин Турсунович – преподаватель Воскресной школы храма Воскресения Христова с. Левашово Ярославской области.

Научное издание

**Дошкольное и начальное образование:
многообразие подходов**

Материалы конференции «Чтения Ушинского»
Часть 2

Редактор Т. В. Шаркова

Подписано в печать 20.12.2019. Формат 60х90/16.
Объем 13,25 п.л., 10,6 уч.-изд. л. Тираж 500 экз. Заказ № 321.

Редакционно-издательский отдел
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный
педагогический университет им. К.Д. Ушинского» (РИО ЯГПУ)
150000, Ярославль, Республиканская ул., 108/1

Отпечатано в типографии ФГБОУ ВО
«Ярославский государственный педагогический
университет им. К.Д. Ушинского»

Типография ЯГПУ
150000, Ярославль, Которосльная наб., 44
Тел.: (4852)32-98-69