

СОДЕРЖАНИЕ

ИЗ ПЕРВЫХ РУК

Л.М. Денякина
Некоторые размышления
о дошкольном образовании 3

М.В. Корепанова
Современный контекст
Комплексной программы развития
и воспитания дошкольников
в Образовательной системе «Школа 2100» 8

Л.В. Трубайчук
Методологический аспект
социального развития дошкольника 11

ДЕТИ, В ШКОЛУ СОБИРАЙТЕСЬ!

М.В. Корепанова, О.В. Забровская
Формирование образа
«Я – будущий школьник» у детей 5–7 лет
(Педагогическое сопровождение процесса
самопознания) 16

М.Н. Терещенко
Особенности готовности к обучению
в школе мальчиков и девочек 20

Т.И. Дерягина
Пересказ сказок с помощью карт Проппа 23

Н.И. Добина
Эффективность работы по программе
«Детский сад 2100» в группах детей
дошкольного возраста 26

Т.В. Васильева, В.А. Яркова, Г.Б. Супрун
Организация познавательной деятельности
по Комплексной программе
«Детский сад 2100» 28

ЛИЧНОСТЬ. ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ. РАЗВИТИЕ

*Е.В. Коротаева,
Л.А. Максимова*
Проблемы создания эмоционально
развивающей среды для детей
раннего возраста 33

В. В. Русевич
Художественная деятельность как средство
формирования образа мира у детей
старшего дошкольного возраста 37

Л.В. Шевченко
На балу у королевы музыки
(Занятие по курсу «Синтез искусств»
в подготовительной группе) 40

И.В. Маслова
Подбор оборудования и материалов
для сюжетно-ролевой игры дошкольников 43

Л.В. Бояринцева
Музыкально-дидактические игры
и упражнения в коррекционной работе ... 46

М.В. Брежнева
Сказкотерапия – средство самопознания
в раннем детстве 51

Л.Н. Сластья
Использование мнемотаблиц и мнемодорожек
в развитии речи дошкольников 54

ВОСПИТАНИЕ: БРОШЕННАЯ ТЕРРИТОРИЯ

И.В. Липова
Проблемы воспитания дошкольников
в современном этнокультурном
пространстве 56

Э.И. Шарпова
Воспитание гуманных взаимоотношений
детей 59

Т.Н. Икрянникова
Роль семьи
в формировании способности
к ненасильственному взаимодействию
у ребенка-дошкольника 62

И.Н. Евтушенко
Условия гендерной социализации детей
дошкольного возраста 64

Т.М. Крестина
Сотрудничество воспитателя и родителей 67

М.М. Беляева
Лето в «Здоровом детстве» 69

НАУКА И ШКОЛЬНАЯ ПРАКТИКА

П.А. Маслов
Самореализация младших школьников
в проектной деятельности 71

Поздравляем коллегу 74

ЛИКБЕЗ

Г.Е. Илюхина
Школьная толерантность
и правовая культура 75

НОВЫЙ УЧЕБНИК

Л.Г. Бармина
Enjoy English?! 78

Главный редактор чл.-корр. АПСН Р.Н. Бунеев
Зам. главного редактора Е.Ю. Звездинская
Зав. редакцией Е.В. Бунеева
Редактор В.В. Семенова
Художественный редактор Е.Д. Ковалевская
Художник М.В. Борисов
Верстка Н.Н. Бурова

**Наш журнал – для молодых учителей
и тех педагогов, которые разделяют
идеи вариативного
развивающего образования**

Дорогие коллеги!

Поговорим о проблемах дошкольного образования.

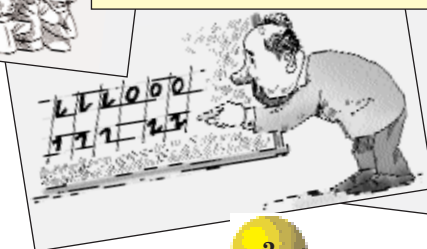
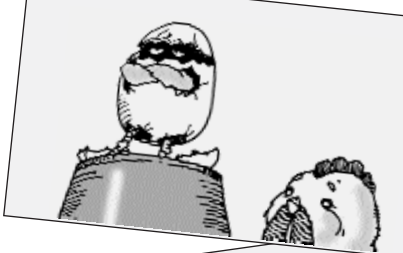
Период дошкольного детства (как и период обучения в школе) включает в себя несколько этапов, и в сегодняшнем номере мы коснемся каждого из них, начиная с раннего, 3-летнего возраста. Конечно, таких карапузов готовить к школе несколько преждевременно, но всего через пару лет они попадут под прицел дошкольного образования, и тогда... Короче, не опоздать бы, а с другой стороны – не перенапрячь бы не окрепший еще интеллект, психику и физические возможности малышей.

Главная задача, которую должно решать дошкольное образование, где бы ребенок его ни получал: в детском саду, дома, в группах при центрах развития или даже при домоуправлении, – это не «натаскивание» для поступления в первый класс, а формирование у детей мотивации к обучению в школе, эмоциональной готовности к нему, умения действовать как самостоятельно, так и сообщая с другими, развивать любознательность, творческую активность и восприимчивость к миру.

А как же умения читать, писать, считать, говорить по-английски и ориентироваться по географической карте, спросят нас заботливые родители, более всего обеспокоенные мыслью «как бы не опоздать».

Доверьтесь специалистам, ответим мы им, – они научат вашего ребенка всему, что понадобится ему для успешной учебы в школе, и при этом не лишат его радостей детства. Авторы наших публикаций прекрасно знают, как этого достичь, и делятся своим опытом и знаниями со всеми читателями журнала.

**Искренне ваш
Рустэм Николаевич Бунеев**



плюс ДО
и ПОСЛЕ

Некоторые размышления о дошкольном образовании

Л.М. Денякина



«Мы живем в быстро меняющемся обществе, и наша школа должна успевать за его развитием, а в идеале и опережать его, потому что будущее рождается сегодня. Это уже стало аксиомой»

А. Асмолов

Что такое дошкольное образование?

Этот термин распространен во всем мире, но для российских педагогов он еще не совсем привычен. По словам представителя Министерства образования и науки И. Реморенко, «нашим традициям ближе понятие "образование детей старшего дошкольного возраста"».

В основном дошкольное образование осуществляется в детских дошкольных учреждениях, то есть в детских садах. Однако сегодня более 40% детей 5-летнего возраста – это «неорганизованные» дети, поскольку дошкольное образование в нашей стране не носит обязательного характера и может быть лишь рекомендовано как эффективный способ выравнивания стартовых возможностей будущих первоклассников. Впрочем, есть основания полагать, что эта цифра неверна, так как в некоторых городах и регионах количество детей, посещающих ДОУ, резко снизилось: в Орске, например, до 57%, в Омске – до 42%, на Алтае – до 48%. Вместе с тем на Чукотке отмечается увеличение охвата детей дошкольным образованием: с 76% в 1995 г. до 92% в 2006 г.

Всем понятно, что дошкольные учреждения проводят определенную подготовку детей к школе, но даже из приведенных данных видно, что **назрела необходимость в каких-то альтер-**

нативных формах такой подготовки – в детских садах, школах, учреждениях дополнительного образования, институтах.

Имеющиеся рекомендации по кратковременному пребыванию ребенка в ДОУ противоречат сегодняшним потребностям родителей. В рекомендациях даны расчеты минимум на 4 часа пребывания ребенка в ДОУ, а если родители хотят ограничить это время только 1–1,5 часами? Надо просчитать экономические возможности, найти дополнительные площади для этих детей, организовать для них образовательную среду и т.д. Очевидно, все это в настоящее время не отвечает требованиям подготовки ребенка к школе.

Подготовка к учебной деятельности – это не только развитие у ребенка интеллектуальных способностей, но и духовных и физических сил, слабость которых является в настоящее время основной причиной неуспешности в школе.

Директор НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков РАМН В. Кучма приводит данные обследования 250 московских дошкольников. Из них абсолютно здоровыми оказались только 5% детей, ни разу за весь год не болели 10%, часто болели 15%. При этом у четверти обследованных выявились хронические заболевания, у 70% – морфофункциональные отклонения, в том числе костно-мышечные патологии. Если пятилетних детей с подобными нарушениями посадить за парты, считает В. Кучма, то через несколько лет эти патологии проявятся прогрессирующим образом. Но это

еще не все. Выяснилось, что половина обследованных детей имеют нарушения кровообращения и 15% – отклонения в пищеварительной системе. У 40% были выявлены расстройства речи, а у 30% – невротические реакции. Оценивали в институте и уровень психомоторного развития детей. У четверти из них он оказался не соответствующим возрастным требованиям. Уровень физического развития можно было признать соответствующим возрасту только у половины обследованных. Данные свидетельствуют, что в последнее время наши дети становятся «мельче». Ученые все громче говорят о «декселерации». Поэтому «идеальный вариант воспитания и образования для дошкольников – дошкольное учреждение, – заключает В. Кучма. – Школа для пятилеток – не лучший вариант. Тем более что СНиПам удовлетворяет только треть школ, а почти в 13% из них зафиксированы грубые санитарные нарушения».

Переход ребенка из детского сада в школу является трудным этапом в его жизни, требующим напряжения всех физиологических систем организма. Важно, чтобы к этому моменту ребенок был развит соответственно возрасту по всем показателям.

Современная наука и практика рассматривают готовность к обучению в школе в трех основных аспектах: физическом, психологическом, специальном.

В настоящее время детское дошкольное учреждение самостоятельно выбирает программу для обучения детей. Министерство образования и науки РФ ратует за вариативность форм и методик обучения. Однако из-за того, что отсутствуют единые правила этой подготовки, в начальную школу приходят дети с навыками чтения и счета, но при этом у 35–40% из них не развита мелкая моторика, у 60% – устная речь. У 70% первоклассников не сформировано умение организовывать свою деятельность (специалисты утверждают, что аналогичные проблемы большинства взрослых уходят своими

корнями в детство). Поэтому и возникла **необходимость разработать общие рекомендации по образованию детей старшего дошкольного возраста.**

Основополагающие федеральные документы, формирующие государственную политику в области образования, в частности дошкольного, – это соответствующие разделы в Программе развития в системе образования, Концепции модернизации российского образования до 2010 г., а также Программа развития новых форм дошкольного образования в современных социально-экономических условиях и Временные (примерные) требования к содержанию и методам воспитания и обучения, реализуемым в дошкольном образовательном учреждении. На региональном уровне документы в области дошкольного образования в настоящее время в подавляющем большинстве субъектов Российской Федерации фактически отсутствуют. В рамках пересмотра в 2006 г. межбюджетных отношений в сторону значительного «обрезания» местных бюджетов, а также довольно жесткого разграничения полномочий между уровнями власти трудно прогнозировать, насколько на федеральном и государственном уровнях власти могут быть учтены особенности и возможности всех муниципальных образований.

Известная оторванность дошкольного учреждения от реального мира, строгий научно-системный принцип отбора и структурирования содержания программ воспитания и обучения, далеких от интересов детей, делают чрезмерно сложными процессы присвоения ребенком культурно-исторического опыта, развития и саморазвития.

Появились новые направления в разработке учебных программ, развивающих физические, интеллектуальные, специальные и другие способности. В то же время **усиливаются негативные тенденции, связанные с ранним обучением чтению, счету, а иногда и письму.** Это является следствием традиционного и, надо признать, некорректного взгляда на преемствен-

ность между детским садом и школой, в соответствии с которым качество работы педагога определяется уровнем подготовки детей к обучению в школе именно в «предметном» аспекте.

Разнообразие программ для дошкольных образовательных учреждений нередко мешает педагогам сориентироваться, что же необходимо 5–6-летнему малышу знать и уметь для поступления в 1-й класс. Например, программа «Радуга» предлагает ознакомление с дробями, изучение которых предусмотрено лишь с 5-го класса; программа по экологии знакомит детей с человеческими органами и их расположением. Подобных примеров много. Но надо ли это дошкольнику? Ведь таким образом происходит отождествление мира ребенка дошкольного и школьного возраста. При этом задачи общего развития в детском саду зачастую отходят на второй план, место обучению, которое осуществляется на специально организованных занятиях-уроках.

Главная же цель воспитания в дошкольном учреждении заключается в формировании у детей умений компетентно и автономно действовать в настоящей и будущей жизни, осуществлять рефлексию поведения, мыслей, чувств, воспринимать других и взаимодействовать с ними, самостоятельно и ответственно осуществлять собственную деятельность.

Концепция непрерывного образования, одобренная и утвержденная Фе-

деральным координационным советом Министерства образования РФ в 2003 г., рассматривает **преемственность** между дошкольным и младшим школьным возрастом как **одно из условий непрерывного образования ребенка** и определяет ее степенью готовности ребенка **самостоятельно добывать и применять знания**.

Сравнительные данные таблицы, приводимой ниже, помогут уяснить некоторые аспекты преемственности между ДОУ и школой. Поставленные перед дошкольной ступенью образования задачи одновременно являются конкретными требованиями к педагогам, которые занимаются подготовкой детей к школе.

В настоящее время многие педагогические коллективы включаются в эксперимент по организации предшкольной подготовки, несмотря на то что охват детей ДОУ в некоторых регионах составляет более 70%.

Анализ сложившейся ситуации заставляет признать тот факт, что сегодня разрушена жесткая вертикаль «учредитель – руководитель – школа – ДОУ – педагог – родитель», что профессиональное сообщество педагогов-воспитателей пока находится в стадии становления. Требуется переход на новые технологии управления ДОУ, разработка новой образовательной политики, направленной на выстраивание равноправных отношений между всеми уровнями образовательной структуры.

Задачи дошкольной ступени образования	Задачи начальной ступени образования
Обеспечение эмоционального благополучия каждого ребенка, развитие его положительного самоощущения	Воспитание желания и умения учиться, готовности к образованию в основном звене школы и самообразованию
Приобщение детей к ценностям здорового образа жизни	Развитие осознанного принятия ценностей здорового образа жизни и регуляции своего поведения в соответствии с ними
Развитие инициативности, любознательности, произвольности, способности к творческому самовыражению	Формирование инициативности, самостоятельности, навыков сотрудничества в разных видах деятельности
Формирование различных знаний об окружающем мире, стимулирование активности детей (коммуникативной, познавательной, игровой и др.) в различных видах деятельности	Формирование готовности к активному взаимодействию с окружающим миром (эмоциональной, интеллектуальной, коммуникативной, деловой и др.)

Становится актуальным вопрос, для чего нужен детский сад.

Перед педагогами стоит нелегкая задача: построить свою работу так, чтобы она не только соответствовала запросам общества, но и обеспечивала сохранение самооценности периода детства. Дошкольное образование – это фундамент всей образовательной системы, так как именно здесь закладываются основы личности, определяющие характер будущего развития ребенка.

В этих условиях одним из направлений решения проблемы может стать **обращение к вариативным, менее затратным формам работы с дошкольниками**. Это и кратковременное, неполное пребывание ребенка в ДООУ, и группы выходного дня (в ДООУ, школе, жилищно-коммунальном домоуправлении), и домашнее образование (система губернаторской службы, семейное образование с опорой на существующие стандарты и под патронатом ДООУ или органов управления образованием), и школа матерей. Предполагается, что такие формы работы позволят сэкономить бюджетные средства, снизить родительскую плату и вместе с тем сделать услуги образовательного учреждения более доступными для населения.

«Предшkolке» предстоит стать первым этапом в подготовке к школьному обучению. Приступать к нему ребенок будет в возрасте пяти с половиной лет. Содержание педагогического процесса должно быть представлено в виде набора наиболее значимых и часто встречающихся жизненных ситуаций: свободного общения, взаимодействия, повседневных, бытовых, затруднительных, конфликтных, неожиданных и т.д. Ребенка необходимо принимать таким, каков он есть, а не таким, каким он может или должен быть в представлениях о нем взрослого. Требуется также разработка специальной образовательной среды, построенной на деятельностном принципе, которая поможет ребенку развиваться самостоятельно и естественно, позволит

ему легче проходить путь познания. Процесс воспитания следует строить таким образом, чтобы ребенок мог выбирать ту деятельность, которая привлекает его и соответствует его внутренним интересам, в которой он сможет раскрываться и выражать свои чувства свободно, спонтанно, при выполнении которой он испытывает удовольствие и энтузиазм, поскольку делает то, что хочет, а не то, что ему укажут.

Совершенствуя свои умения, ребенок постепенно приобретает чувство уверенности и независимости. Это и создает естественную любовь к учению – мотивацию. Для того чтобы достичь поставленных целей, необходимо:

- разработать и ввести в действие федеральные организационно-правовые документы как основу функционирования разнообразных вариативных форм предшкольного образования, их нормативно-правового и финансового обеспечения;
- разработать дифференцированное содержание обучения с учетом динамики развития детей и общественно-социального заказа;
- разработать критерии уровней готовности ребенка к дальнейшему школьному обучению;
- осознанно выбрать образовательную программу, отвечающую принципам здоровьесбережения, учитывающую оздоровительные компоненты, которые вошли в содержание государственного стандарта и направлены на интенсивное развитие ребенка;
- провести исследование психических процессов детей 5–7 лет: восприятия, памяти, воображения и др., так как их специфика изучена недостаточно;
- провести для каждого из видов образовательных учреждений комплексные исследования утомляемости детей в условиях длительного пребывания в коллективе сверстников с целью правильного отбора содержания и структурирования образовательного процесса;

- дать научно-психологическое обоснование дидактической структуры учебных занятий (мотив – цель – деятельность);

- разработать уровни личностного развития (физическая зрелость, психологическая готовность к восприятию);

- переосмыслить пространство развития ребенка с ориентировкой на новую образовательную ситуацию; внедрять интерактивные средства обучения на основе инновационных технологий;

- составить методические рекомендации для родителей, чьи дети не посещают образовательные учреждения;

- осуществить переподготовку имеющих кадров с учетом специфики дошкольного образования;

- осуществить подготовку специалистов по дошкольному образованию на базе среднеспециальных и высших педагогических учебных заведений;

- осуществить курсовую переподготовку преподавателей педколледжей для открытия дополнительных факультетов;

- разработать и апробировать учебные программы и методическое обеспечение для студентов по специальности «Дошкольное образование».

Конечно, модернизация дошкольного образования необходима. Но осуществляться она должна грамотно, спокойно. Все должно быть тщательно продумано, опробовано и лишь затем предложено широкой аудитории. Что же касается равных стартовых возможностей, то следует иметь мужество признать: мы обречены на то, что у нас дети равных стартовых возможностей иметь не будут.

Экспериментирование в сфере образования представлено самыми разнообразными направлениями: авторскими программами, инновационными педагогическими технологиями и формами организации процесса обучения, заимствованием педагогических технологий и т.д.

Практическая значимость ожидаемых результатов экспериментальной работы заключается в возможности значительно повысить эффективность учебно-воспитательного процесса, обеспечить гуманизацию педагогической среды, содержания обучения и методов работы с детьми дошкольного возраста; наладить тесное взаимодействие семьи и школы, а также изменить систему профессиональной подготовки и переподготовки педагогических кадров.

Идея дошкольной школы пока далека от практического воплощения: нет ни единых требований, ни программ, ни документов, регулирующих финансирование, ни достаточного количества грамотных специалистов, ни материальной базы для введения гарантированного дошкольного образования по всей стране. В то же время есть опыт отдельных школ и практика подготовки к школе в ДОУ; отдельные группы педагогов разрабатывают программы, ученые готовят пособия для детей. Однако единой стратегии, одобренной экспертами, пока нет. По крайней мере на кафедре дошкольного и начального образования АПК и ППРО о ней не знают, тогда как именно с преподавателей кафедры должна начинаться система образования специалистов, которые будут работать с детьми 5–6 лет. Прогнозируя развитие ситуации, преподаватели кафедры считают, что проще переучивать воспитателей дошкольного образования: они лучше чувствуют детей этого возраста. А глубокое знание программы начальной школы им и не нужно, ибо дошкольная подготовка не должна копировать школу ни по содержанию, ни по форме.

Людмила Митрофановна Денякина – канд. пед. наук, профессор, зав. кафедрой дошкольного и начального образования АПК и ППРО, г. Москва.

**Современный контекст Комплексной
программы развития и воспитания
дошкольников в Образовательной
системе «Школа 2100»**

М.В. Корепанова

Современное состояние системы дошкольного образования отражает общие тенденции развития системы образования в России. Древнее изречение гласит: «Ребенок – это не сосуд, который нужно наполнить, а факел, который нужно зажечь». Размышляя о ситуации, сложившейся в образовании под влиянием очередной модернизации, попытаемся ответить на вопрос: зажигаем ли мы факел или вновь пытаемся наполнить сосуд? Педагоги проявляют все возрастающий интерес к вариативным программам, ориентированным не на конкретный возрастной этап, а обеспечивающим целостность образовательного содержания в воспитании и обучении детей на всех возрастных этапах развития. Усиление внимания к подобным программам во многом связано с новыми подходами к организации образовательных учреждений: появились прогимназии, комплексы «начальная школа – детский сад», и роль таких учреждений заметно возрастает в период реализации государственной задачи перехода к предшкольному образованию.

К числу упомянутых программ в первую очередь можно отнести Образовательную систему «Школа 2100». В ней представлены основные линии развития и образования детей от дошкольного до старшего школьного возраста.

В условиях перехода к предшкольному образованию «Школа 2100» решает важную и актуальную на сегодня проблему преодоления детьми возрастного кризиса, сопровожда-

ющего приобретение ими нового социального статуса «Я – ученик». «Школа 2100» не только подчеркивает важность учета возрастных новообразований в воспитании и обучении детей дошкольного возраста, но и акцентирует внимание на последовательном и поступательном развитии личности. Объясним ценность этого фактора.

На практике нередко наблюдается несоответствие идейных положений различных программ дошкольного и начального образования. Каждая из них базируется на собственной концепции и предлагает свои методические подходы к процессу развития ребенка. В одних случаях развитие интеллектуально-познавательных способностей осуществляется путем формирования у ребенка моделирующего мышления (такова, например, программа «Развитие» под редакцией Л.А. Венгера), в других акцент делается на воспроизводящее, наглядно-образное мышление («Типовая программа воспитания и обучения» под редакцией М.А. Васильевой). Выбрав конкретную программу, педагог строит образовательный процесс согласно авторскому замыслу, запуская различные механизмы интеллектуального развития. Переход к начальному образованию вне учета этих контекстов создает ситуацию познавательного стресса для ребенка, ставит его в тупик, отягощая тем самым сопутствующий переходному периоду «кризис семи лет». Так некомпетентность педагога порождает проблему, усугубляемую использованием неадекватных педагогических методов, которые не способствуют ни достижению эффективности собственной образовательной деятельности, ни мотивированности интереса к обучению у первоклассников.

Конструктивный выход из создавшейся ситуации предлагают последователи идеи педагогики здравого смысла. Необходима программа, утверждают они, основная цель которой – **реализация принципа преемственности**, обеспечивающего непрерывное развитие и воспитание ребенка. В соответствии с

данной логикой построена концепция Образовательной системы «Школа 2100». Ее авторы неукоснительно следуют развивающей парадигме, которая обеспечивает непрерывное развитие личности ребенка на всех последующих этапах образования в условиях единой образовательной системы.

Известно, что наиболее интенсивно развитие личностных качеств и психических новообразований осуществляется в дошкольном возрасте. Именно в этот период запускаются основные психологические механизмы, предопределяющие качественные характеристики развития памяти, мышления, воображения, творческих способностей. Если взрослые упускают этот благоприятный период, они неизбежно сталкиваются с явлением, название которому в свое время дал педагог-практик Б. Никитин: «НУВЕРС» – Необратимое Угасание Возможностей Естественного Развития Способностей. Избежать ошибок в воспитании ребенка позволяет правильно избранное концептуальное направление в педагогической деятельности. С позиции практики – это образовательная программа, суть которой состоит в личностно ориентированном подходе к процессам развития и воспитания ребенка-дошкольника. В своем обновленном содержании Комплексная программа для ДОУ «Детский сад 2100» направлена на решение ряда задач.

1. Разработка содержания, обеспечивающего воспитание, гармоничное развитие личностных качеств ребенка; развитие познавательной сферы (мышления, воображения, памяти, речи); развитие эмоциональной сферы; цельность детского мировоззрения.

2. Формирование опыта практической, познавательной, творческой и других видов деятельности.

3. Формирование опыта самопознания.

Обязательными условиями решения этих задач являются охрана и укрепление здоровья дошкольников, создание предметно-развивающей среды.

Программа, сохраняя свою изна-

чальную целостность и направленность на преемственность в содержательном аспекте, предлагает новый вариант структурирования сетки занятий. В ней нашли отражение основные виды учебно-познавательной деятельности, соответствующие требованиям стандарта и специфике возраста детей; учитывается возможность использования вариативного подхода к содержанию обучения.

В Образовательной системе «Школа 2100» одним из ведущих принципов, определяющих содержание, технологию, методы и приемы работы с детьми, является **принцип обучения деятельности**. В соответствии с ним школьный урок открытия знаний строится по технологии проблемно-диалогического обучения, а для занятий с дошкольниками разработана технология, специально адаптированная к возрасту детей.

Педагог не только передает своим воспитанникам готовые знания, но и организует такую их деятельность, в процессе которой дети сами делают «открытия», узнают что-то новое и



используют полученные знания и умения для решения жизненных задач. Этот подход позволяет обеспечить преемственность между дошкольным этапом и начальной школой как на уровне содержания, так и на уровне технологии. Берем на себя смелость утверждать: именно такой подход к образованию позволяет разжечь факел творчества ребенка, направить его стремления к исследованию неизведанных горизонтов познания.

В программе предлагается новационная технология организации учебного занятия. Ее принципиальное отличие от традиционных существующих состоит в удовлетворении природной любознательности и активности ребенка. Педагог не только учитывает этот фактор, но и всячески содействует включению ребенка в познавательно-исследовательскую деятельность, результатом которой становится открытие нового знания.

Технологичность программы – это инструментарий, которым пользуются педагоги, реализуя образовательное содержание программы. Четкое следование логике технологического подхода дает возможность добиваться положительных результатов в работе с детьми, обеспечивая развитие их интеллектуальных способностей и сохранение психофизического здоровья, пробуждая в детях стремление к поиску знаний.

Одной из важных задач программы, наряду с моделированием содержания образования, является **разработка психолого-педагогического сопровождения процесса развития ребенка**. Осваивая опыт предметно-практической деятельности, дошкольник учится прислушиваться к своим ощущениям, чувствам, мыслям; оценивать ее результативность с точки зрения удовлетворения собственных потребностей и пользы для окружающих. Знания становятся не самоцелью, а условием личностного развития. **Важность знаний заключается не в их накоплении, а в возможности решать с их помощью жизненные задачи**, что в последу-

ющем обеспечит непрерывное и поступательное развитие личности ребенка на всех этапах образования.

На важность развития эмоциональной сферы в дошкольном возрасте неоднократно указывал Л.С. Выготский. В соответствии с его идеями механизм функционирования психолого-педагогического сопровождения базируется на эмоционально-чувственном восприятии ребенком жизни, на его природной потребности познать себя, окружающий предметный и социальный мир, найти в нем свое достойное место. Подчеркнем, что именно отсутствие этих оснований в современном обучении представляется нам одной из причин, снижающих у дошкольников интерес к познанию. Положительное самовосприятие, стимулируемое педагогом в процессе выполнения учебных заданий, решение проблемно-поисковых ситуаций значительно повышают познавательный интерес детей и устойчивость их внимания на занятиях. Процесс обучения сопровождается позитивным эмоциональным настроем, в значительной мере снижающим синдром боязни неуспеха, а своевременная похвала педагога повышает статус ребенка в обществе сверстников, рождает у него чувство собственной значимости.

Таким образом, новый контекст программы отражает возрастающие требования государства и педагогической общественности к обучению дошкольников, сохраняющему здоровье, учитывает современные тенденции модернизации российского образования.

Марина Васильевна Корепанова – доктор пед. наук, профессор, декан факультета дошкольного и начального образования Волгоградского государственного педагогического университета.

Методологический аспект социального развития дошкольника

Л.В. Трубайчук

Современный дошкольный образовательный контекст нуждается в новой целевой установке, более широкой, связанной с подготовкой ребенка к жизни, с эмоционально-ценностным отношением к себе и другим людям. Процесс модернизации дошкольного образования во многом связан с поиском и выбором методологической стратегии социального развития ребенка. В качестве методологической основы мы выделяем **совокупность социокультурного, герменевтического, личностно ориентированного подходов**.

Дошкольное образование рассматривается нами как сфера социокультурной человеческой деятельности, связанная с целенаправленным, специально организованным процессом становления растущей личности путем «введения» ее в культуру и социум. Добавим, что образование в дошкольном возрасте имеет четко направленную ориентацию – развивающую. Именно **развивающее дошкольное образование** должно обеспечить каждому ребенку условия, в которых он окрепнет духовно и физически, созреет интеллектуально, получит необходимый социокультурный и личностный опыт.

Личностью не рождаются – ею становятся, но ясно, что социализация есть процесс становления личности, который начинается с первых минут жизни человека. Выделяются три сферы, в которых осуществляется становление личности: деятельность, общение, самопознание. Их общей характеристикой является процесс расширения, умножения социальных связей индивида с внешним миром. Качественной характеристикой социа-

лизации личности рассматривается социальная зрелость, «процесс усвоения человеческим индивидом определенной системы знаний, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества» [8]. И.С. Кон определяет процесс социализации как усвоение индивидом социального опыта, в ходе которого создается конкретная личность [6]. Поэтому мы намеренно не затрагиваем термин «социализация дошкольника», так как имеем дело с постоянно растущей личностью уже на раннем этапе онтогенеза. В связи с этим в данной статье мы будем употреблять термин **«социальное развитие»**.

Исследования П.А. Кропоткина, Н.А. Рубакина, Э. Дюркгейма и других ученых показали, что превращение человека из биологического существа в социальное – специфический процесс, который имеет свои особенности и закономерности. Без учета результатов этих исследований наши представления об эволюции индивида в отрыве от социокультурных условий будут неполными. Если личность изолирована от среды, то не срабатывает даже самая продуманная система воспитания дошкольника. Социокультурный подход предполагает ориентацию на социальное развитие дошкольника в соответствии с культурным наследием своего народа и культурным опытом человечества.

Мы придерживаемся личностной (или поведенческой) концепции, которая представляет культуру как актуализацию социальной природы ребенка: как способ движения личности в социальном пространстве и времени; как систему ее качеств и характеристик, важных для реализации отношений дошкольника к природе, обществу, своим телесным и духовным потребностям.

В аспекте данной статьи важно уточнить понятие «социальное развитие дошкольника». Развитие понимается нами как совокупность закономерных изменений в личности, которые приво-

дят к появлению нового качества. По мнению многих ученых, истоки развития ребенка заложены в его биологической природе в виде наследственных механизмов. Кроме того, важно учитывать воздействие внешней среды (влияние родителей, педагогов, средств массовой информации и др.) и внутреннюю работу индивида над собой. Под **социальным развитием дошкольника** мы понимаем процесс непрерывного и органического, социально контролируемого вхождения ребенка в социум, процесс присвоения им социальных норм и культурных ценностей при непосредственном участии значимого взрослого, на основании чего происходит самоизменение человека уже на раннем этапе онтогенеза. Дошкольное детство – период жизни человека, когда происходит интенсивное становление субъектного и социокультурного опыта, формирование таких качеств, как самостоятельность, социальная активность, нравственность, духовность, самопознание. Специфика дошкольного возраста состоит в том, что социальное развитие осуществляется под воздействием «другого», ведущего малыша в общество, а это требует обращения к герменевтическому подходу.

Слово «герменевтика» переводится с греческого языка как «разъясняющий», «истолковывающий». Каждое новое поколение, каждый человек создают заново смысл человеческого бытия. Активное постижение смыслов жизни ребенком-дошкольником происходит через вопросы к взрослому или ролевые игры во взрослых: в дочки-матери, продавцов-покупателей и т. п.

Л.С. Выготский пришел к выводу, что мир приобретает для нас смысл только благодаря усвоению значений, разделяемых окружающими нас людьми. Особенно ученого интересовал вопрос, как ребенок становится тем, кем он становится. Для рассмотрения этой проблемы он определил два уровня когнитивного развития.

Первый – уровень актуального

развития ребенка, определяемый его способностью самостоятельно решать задачи. Второй – уровень его потенциального развития, определяемый характером задач, которые ребенок мог бы решать под руководством взрослых или в сотрудничестве с более способными сверстниками. Расстояние между этими уровнями Л.С. Выготский назвал зоной ближайшего развития, которая определяет и социальное развитие [3].

Применительно к дошкольнику «герменевтика» означает умение воспитателя растолковывать, раскрывать, интуитивно чувствовать и даже угадывать в каждом ребенке его внутренние и потенциальные возможности: талант, способности, уникальность.

Дж. Мид, выясняя социальную природу человеческого «Я», определил, что в его становлении решающую роль играет взаимодействие, так как осознание себя происходит в совместной деятельности с другими. Мы говорим о состоявшейся личности в той степени, в какой она может принять позицию другого и действовать по отношению к самому себе, как действуют другие [1].

С герменевтической точки зрения воспитатель детского сада должен осознать свою деятельность как глубоко человековедческую, мотивированную на постижение интересов каждого ребенка, направленную на создание условий для его максимальной самореализации. Даже в игре детям необходима помощь взрослого – не просто в качестве наблюдателя, «пасущего» детей, а как организатора их самостоятельной игры, который исподволь учит их осваивать социальные роли взрослых с гуманных позиций, постигать основы трудовой деятельности: самообслуживание, работу, профессию.

Выделяются три группы задач, решаемых человеком на каждом возрастном этапе социализации: естественно-культурные, социально-культурные, социально-психологические [8]. Рас-

смотрим каждую из них в аспекте дошкольного детства.

Естественно-культурные задачи связаны с достижением определенного уровня физического и сексуального развития. Дошкольник усваивает элементы этикета, символики, связанные с телом, полоролевым поведением, осваивает элементарные гигиенические навыки, развивает и реализует свои физические задатки. Решая данные задачи вместе со взрослыми, дошкольник приобретает многие важные для жизнедеятельности качества: способность к самообслуживанию, здоровьесбережению, самопознанию как представителя определенного пола.

Социально-культурные задачи определяют познавательные, морально-нравственные, ценностно-смысловые аспекты вхождения дошкольника в социум. В этом возрасте происходит запечатление в себе внутреннего образа действия и внешнего поведения взрослых. Как поступают взрослые – так же поступает и ребенок. Дошкольник может проявлять доброту, внимание, заботу, уметь просить о помощи и оказывать ее, осваивать трудовые навыки, контролировать свое поведение. Но на качественном уровне это происходит только тогда, когда рядом оказываются значимые взрослые. Многочисленные исследования педагогов и психологов свидетельствуют, что без целенаправленного формирования нравственного опыта невозможно воспитание у детей стойких убеждений, умения жить и работать по нормам морали в настоящем и будущем.

Социально-психологические задачи связаны со становлением сознания личности. На этапе дошкольного детства самосознание можно рассматривать как достижение определенной меры самопознания и определенного уровня самоуважения. Для социального развития это наиболее значимый компонент, так как он связан с самостоятельным осмыслением социально-культурного опыта. Извне можно лишь стимулировать внутреннее развитие ребенка в желаемых на-

правлениях или тормозить некоторые нежелательные тенденции его воспитания. Управление развитием личности извне – это социальное развитие личности ребенка, а изнутри, под воздействием самого себя, – личностное. Полное управление развитием личности извне нерезультативно, так как не учитывает желания и возможности самого ребенка, поэтому его необходимо сочетать с управлением изнутри, подразумевающим организацию деятельности, общение, проектирование отношений в среде, в которой находится растущая личность.

При выявлении **сущности личностного развития дошкольников** мы исходим из ряда общих психолого-педагогических положений. Во-первых, естественно-природный процесс становления детской личности протекает во взаимодействии с социокультурной «заданной» средой. Во-вторых, успешность развития детской личности определяется активной и осмысленной деятельностью самого ребенка. В основе такой деятельности лежит осознанное и неосознаваемое желание ребенка углублять свою культуру (быть лучше), овладевать новыми знаниями (знать больше), осуществлять свое развитие (становиться взрослее). В-третьих, постигать смысл человеческой деятельности растущей личности помогает рефлексия опыта. Такой рефлексии, по нашему мнению, необходимо обучать уже в детском саду.

Современные психологи определяют саморазвитие как активное, последовательное и необратимое качественное изменение психических качеств личности. По мнению Г.А. Цукерман, «саморазвитие – это сознательное изменение и столь же сознательное стремление сохранить в неизменности мою Я-самость» [10]. Решение данной задачи развивает навыки саморегуляции и самоконтроля; внимание к собственному внутреннему миру; уверенность в себе, в своих силах; понимание своих способностей, интересов; способность к самоанализу; способность к эмпатии и децентрации; уме-

ние видеть себя в «зеркале» другого человека.

Именно гармоничное решение данных социально значимых задач в период дошкольного детства обеспечивает полноценное социальное развитие личности в течение всей жизнедеятельности.

Формирование социального опыта строится на понимании воспитателем особенностей социального развития дошкольника, связанного с проявлением его субъектного начала. Как указывает М.И. Лисина, первое отношение к самому себе складывается у ребенка под влиянием отношения взрослого к нему, которое проявляется в общении [6]. Малыш становится субъектом коммуникативной деятельности и переживает, осознает себя в этом качестве в сравнении с другими детьми. Взаимодействие может быть внутренним (взаимное понимание) или внешним (совместная работа, обмен взглядами, жестами). Во взаимодействии изменения происходят в каждом из субъектов, раскрывается не только возможность обмена информацией, но и организация совместных действий, что позволяет планировать общую деятельность. В каждом виде взаимодействия воспитатель и ребенок объединены диалогом в одно целое. Диалог представляет собой сложную форму речевого взаимодействия, в которой переплетаются прямые и обратные связи, идущие от партнеров. Обратная связь – обязательное условие взаимодействия ребенка и взрослого. Ее анализ дает воспитателю возможность правильно строить взаимодействие с дошкольником, изменять характер общения с ним, включать его в разные виды коллективной работы и тем самым влиять на формирование его культурного и социального опыта, становление духовно-нравственных качеств.

Общение рассматривается как важный фактор развития личности дошкольника, которая включает в себя:

- собственно социальные, ориентированные установки на удовлет-

ворение потребностей общества в целом и отдельных его групп (планирование, координация совместной трудовой деятельности, социальный контроль и др.);

- социально-психологические установки, связанные с потребностями отдельных личностей – членов общества (социализация, передача опыта поколений и др.).

Не менее значимой для социального развития личности является **педагогическая функция общения**, так как именно в общении происходит осознание человеком собственной сущности и присвоение социальных норм и правил. В процессе диалога ребенок реализует свою индивидуальную личностную позицию. Причем за ним признается право на изменение этой позиции. Творческий вклад в результаты взаимодействия может внести каждый его участник. При этом духовное раскрытие себя «другому, усвоение его ценностей, приобщение к его внутреннему миру сочетается у дошкольника с осознанием своей уникальности, с приобретением внутренней целостности и независимости.

Таким образом, **ведущим подходом к социальному развитию мы считаем герменевтический**, хотя обращенность к личности ребенка выделяет и **лично-относительно ориентированный подход**, который в центр образовательной системы ставит личность ребенка, обеспечение комфортных, бесконфликтных и безопасных условий ее развития, реализации ее природных потенциалов. Данный подход выводит на первый план ценности ребенка, его личную свободу, его умение прогнозировать и контролировать себя. Мы разделяем позицию Э.Ф. Зеера, который понимает лично-относительно ориентированное воспитание как «становление духовности личности, позволяющей ей реализовать свою природную, биологическую и социальную сущность. Целью воспитания является создание условий для удовлетворения потребности быть личностью духовно богатой, нравственно устойчивой, психически здоровой» [4].

В связи с обозначенной нами методологической основой социального развития дошкольника возрастают требования к личности педагога, в котором ребенок видит идеального человека, во всем стремится подражать ему и копировать его. Человеческие отношения – душевная щедрость, чуткость, понимание и сострадание – проявляются в личности дошкольника через отношения воспитателя и ребенка и остаются с ним на всю жизнь. Главные качества дошкольного педагога, на наш взгляд, – это доброта, любовь к людям, щедрость души, искренность в отношениях с детьми. Ведь основное его дело – целенаправленно и профессионально влиять на ребенка, раскрывая богатство его души, помогая ему стать личностью. Содержание общения ребенка с воспитателем составляет его внутренний мир, переживания, чувства – то, что осознается субъектом как индивидуальное психическое «Я».

Таким образом, обращение к методологическим основам дошкольного образования предполагает, что центральным в социальном развитии дошкольника выступает взаимодействие ребенка с «другими». Для дошкольника образ взрослого (взрослость понимается как особое качество и состояние) – это не образ другого человека, а образ самого себя, своей будущности (Д.Б. Эльконин). Образ будущего в детском сознании перестраивается, переосмысливается, уточняется по ходу развития, но тем не менее он связан со взрослым, который вводит ребенка в социум.

Организуя в дошкольном образовательном учреждении адекватное педагогическое взаимодействие, уже на этом возрастном этапе можно помочь ребенку в осознании своих личностных качеств, повлиять на представления об оценке его качеств окружающими, что непременно отразится на поведении дошкольника и предупредит многие проблемы, связанные с периодом возрастного кризиса. Постепенно включаясь в разнообразные виды деятельности, накапливая социаль-

ный опыт, вступая во взаимодействие с окружающими, ребенок все больше начинает осознавать свое «Я». Ориентация такого плана принципиально значима: целенаправленно осуществляемая педагогическая деятельность помогает ребенку взрослеть духовно, приобретать новые, перспективные устремления и ценности, необходимые для личностного самостроительства.

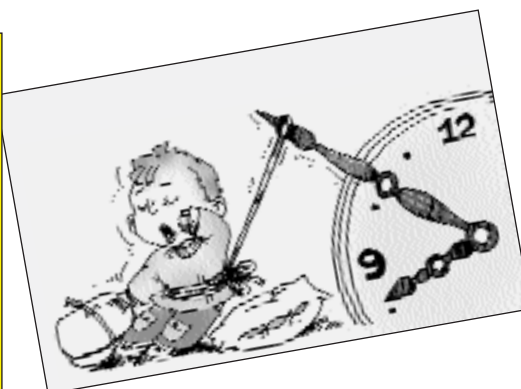
Литература

1. Американская социологическая мысль / Р. Мертон, Дж. Мид, Т. Парсонс и др. – М.: Изд-во МГУ, 1994.
2. Батищев Г.С. Найти и обрести себя. Особенности культуры глубинного общения // Вопросы философии. – 1995, №3. – С. 103–130.
3. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка. – М.: Изд-во Ак. пед. наук РСФСР, 1956.
4. Зеер Э.Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование: теоретико-методологический аспект. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2001.
5. Кон И.С. Ребенок и общество. – М., 1988.
6. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М., 1986.
7. Малахов В.А. Смысл жизни и нравственное отношение личности к миру. – М., 1979.
8. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. – М., 1997.
9. Рахимов А.З. Нравственная психология. – Уфа: Изд-во «НОК», 1995.
10. Цукерман Г.А, Мастеров В.М. Психология саморазвития. – М., 1995.

Людмила Владимировна Трубайчук – доктор пед. наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и психологии детства Челябинского государственного педагогического университета.

Формирование образа «Я – будущий школьник» у детей 5–7 лет
(Педагогическое сопровождение процесса самопознания)

*М.В. Корепанова,
О.В. Забровская*



Интерес к проблеме формирования образа «Я – будущий школьник» у детей 5–7 лет обусловлен не только вопросами их подготовки к обучению в школе, так и не получившими окончательного решения, но и происходящими сегодня процессами модернизации образования, которое включило в свою систему еще одну ступень, рассчитанную на детей старшего дошкольного возраста.

Готовя детей к взрослой жизни, общество стремится обеспечить условия и среду социализации индивида и одновременно, как отмечает Д.И. Фельдштейн, задает эталон личности, обуславливая социализацию, которая начинается в детстве и продолжается всю жизнь. При этом индивидуальный образ ребенка рассматривается, как правило, вне социальных связей. Тем самым, согласно В.А. Петровскому и В.В. Давыдову, нарушается принцип самоценности дошкольного детства, так как фактически признается лишь социальная сущность человека, а значит, и целью образования признаются лишь социально значимые качества личности. Однако в Концепции дошкольного воспитания определен личностно ориентированный подход к ребенку как главное направление в обновлении системы дошкольного образования. В этом контексте развитие личности ребенка понимается как «развитие его субъектности, вхождение ребенка в образ своего "Я"... восхождение к индивидуальности и представляет собой развертывание сущностных, природных, фунда-

ментальных свойств человека» [1, с. 396]. При данном подходе детство воспринимается как самоценность, а образовательный процесс – как сберегающая детство деятельность.

В научной литературе отмечено, что образные представления позволяют детям быстрее адаптироваться к школе и успешно овладевать учебной деятельностью. Вот почему мы считаем целесообразным особое внимание на этапе подготовки к школе уделять формированию у детей 5–7 лет образа «Я – будущий школьник».

Структура образа «Я – будущий школьник» выражается в соподчинении его компонентов: когнитивного (знания и представления о себе), эмоционально-оценочного (оценка себя) и мотивационно-поведенческого (практическая готовность к определенному виду деятельности и отношений с взрослыми и сверстниками в соответствии с ролью школьника).

Основу образа «Я – будущий школьник», его содержание составляют знания и представления детей о себе, которые рождаются в процессе самопознания. Этот процесс начинается с познания окружающего мира, других людей, их взаимоотношений и собственных отношений с ними. Постепенно ребенок начинает соотносить эти аспекты познания. В результате сопоставления полученных сведений у ребенка складывается оценка самого себя.

Необходимо отметить, что уровень развития самооценки зависит от уровня самопознания ребенка: чем менее развито самопознание, тем несовер-

шеннее самооценка ребенка и наоборот.

С развитием самопознания расширяется и регулятивная сфера самосознания, что непосредственно выражается в формировании произвольного поведения. Ребенок к 5–7 годам начинает регулировать свое поведение в соответствии с выполняемой ролью через отношение к себе и своим возможностям. В.Г. Маралов определяет самосознание как «деятельность "Я" как субъекта по познанию или созданию образа "Я"» [2, с. 21].

В старшем дошкольном возрасте, когда ребенок начинает осознавать себя как субъекта учения, возникает потребность оценить себя как ученика. В этой ситуации самопознание начинает активно функционировать, позволяя личности за короткий промежуток времени получить массу информации о себе. Согласно В.Г. Маралову, самопознание активизируется, когда жизнь насыщена событиями, особенно в кризисные периоды развития, когда идет переосмысление жизни, определение перспектив саморазвития на будущее.

Познание себя в новом качестве, а именно в качестве школьника, выступает у ребенка 5–7 лет в виде **освоения ролевого поведения**. Роль как особый, впервые складывающийся в конце дошкольного возраста и опосредующий личность знак интериоризируется из системы объективных позиционно-ролевых отношений и обретает способность организовывать процессы самопознания в новом статусе. Притязая на данную роль в микро- и макросоциуме, реализуя ее, ребенок в той или иной мере приближается к Я-идеальному, наполняя свой образ «Я» в будущем конкретным содержанием. При отсутствии у ребенка выраженного субъективно заряженного отношения к перспективной, отдаленной ипостаси своего «Я», связанной с овладением новым видом деятельности (учебной), его поведение остается импульсивным, ситуативным. Эмоциональное принятие себя в будущем не складывается вне субъект-субъ-

ектных отношений мира с ребенком. Вне адекватного общения будущее не приобретает личностного смысла для детей, и, как следствие, у них не развивается способность к упорядочиванию своего поведения даже в том случае, когда конкретные представления об этом будущем у детей имеются.

Знания о себе дошкольник приобретает в процессе общения и деятельности, который организуется в условиях дошкольного учреждения. Взрослый, взаимодействуя с ребенком, стремится побуждать его к познанию себя в новом качестве в связи с перспективой поступления в школу.

Результатом самопознания будет конструирование нового ролевого образа для дошкольника. Этот образ возникает не сразу; первоначально проявляются отдельные черты личности, особенности поведения, т.е. формируются представления о себе в связи с новой ролью. Отмечено, что стихийное самопознание не приводит к значимым результатам, только в ходе систематического процесса эти отдельные представления складываются в целостный образ. Более того, самопознание нуждается в тактичном сопровождении со стороны педагога, который, не навязывая ребенку стереотипов, вовремя его поддержит, окажет помощь, научит обращаться к собственному опыту или терпеливо будет вести к открытиям собственного «Я».

Осознавая свою уникальность и принимая себя в новом статусе, видя возможности самосовершенствования и прослеживая свой собственный рост, ребенок сможет испытать чувство компетентности в учении. Именно поэтому мы предлагаем организовывать, направлять и стимулировать процесс самопознания с использованием ситуаций, направленных на когнитивную, эмоционально-оценочную и мотивационно-поведенческую сферу ребенка.

Формирование образа «Я – будущий школьник» включает **несколько этапов**.

Первый этап сосредотачивается на ситуациях самопознания. Цель – обо-

гашение знаний и представлений детей о себе в результате осмысления своих возможностей, личностных качеств, своей уникальности.

Для развития уверенности в себе, интереса к собственному «Я», а также для ориентации на других используются **игры, игровые ситуации, упражнения**. С их помощью ребенок учится находить признаки сходства и различия между собой и другими детьми, устанавливать доверительные взаимоотношения со сверстниками на основе общих интересов.

Второй этап обращен к ситуациям познания школьной действительности. Цель – формирование у детей позитивных представлений о школе и учении. Особое внимание должно уделяться таким формам и методам работы с детьми, как:

- экскурсии в школу, знакомящие детей с организацией школьной жизни;
- чтение рассказов и разучивание стихов, демонстрирующих детям различные стороны школьной жизни;
- рассматривание картинок, отражающих школьную жизнь, и беседы по ним (сравнение образцов правильного и неправильного поведения учеников, обсуждение функций учителя и т.п.);
- рисунки на школьные темы («Что мне понравилось на экскурсии», «В какой школе я хочу учиться», «Портфель первоклассника» и др.);
- сюжетные игры в школу.

Третий этап нацелен на осознание и принятие себя в роли школьника. Ситуациям данного вида отводится ведущая роль в процессе познания ребенком себя в новом качестве. Посредством их педагог помогает ребенку открыть перспективы собственного роста и самосовершенствования в соответствии с позицией школьника. Игры и игровые ситуации нацелены на то, чтобы расширить видение детьми себя, способствуют развитию их самосознания и творческой активности.

На четвертом этапе преобладают рефлексивно-оценочные ситуации, направленные на освоение роли

школьника, формирование способности к рефлексивному самооцениванию, актуализации мотивов учения. Сопоставление своей деятельности в ходе саморегулирования с нормативами и образцами дает ребенку возможность корректировать свое поведение, делать его более адаптивным. Важную роль при этом играет сравнение себя со сверстниками и идеальным школьником, эталоном.

Таким образом, развитие у ребенка образа «Я – будущий школьник» рассматривается нами как целостный, непрерывный процесс личностного развития, сопряженный с активным участием в нем значимого взрослого.

Принимая во внимание возрастные и психологические особенности дошкольников, мы предполагали, что у детей как разных возрастных периодов (пяти, шести, семи лет), так и одного возраста содержание компонентов образа «Я – будущий школьник» представлено неодинаково. Поэтому каждый компонент изучался отдельно, но в неременной связи с двумя другими.

При организации экспериментальной работы мы имели в виду следующие обстоятельства.

1. Содержание дошкольного образования в основном ориентировано на знакомство детей с окружающей действительностью. В связи с этим при организации подготовки детей к обучению в школе основной акцент делается на интеллектуальный аспект готовности. Стремление педагогов к высоким показателям отодвинуло на второй план проблему психологического благополучия ребенка, переживающего кризис, связанный со сменой социального статуса, с поиском своего достойного места во взрослом мире. Такая «подготовка», по признанию ученых, оборачивается быстрым угасанием интереса к школьному обучению – уже в первом классе! Проблемы развития личностного «Я», познания себя в новой роли, интерпретации полученных знаний о себе, а также содержание и объем этого знания в

дошкольных образовательных программах практически не обсуждаются и не входят в круг внимания педагогов при подготовке детей к школе.

2. Мы учитывали, что развитие личностного «Я» имеет исключительное значение при поступлении ребенка в школу. Адекватные представления о себе как о будущем школьнике, о предстоящей учебной деятельности и той роли, которую необходимо будет освоить, т.е. сформированный образ «Я – будущий школьник», помогут ребенку адаптироваться к новым условиям жизни, научиться оценивать себя со стороны своей социальной успешности, значимости среди других людей.

Логика развития детских форм познания мира приводит к зарождению новых психических качеств и в конечном счете – к переходу на новую ступень детства. На любой возрастной

ступени ребенок приобретает не только общие для всех детей черты характера, но и свои собственные, индивидуальные особенности психики и поведения.

Литература

1. *Бондаревская Е.В.* Воспитание как встреча с личностью // Избранные педагогические труды. В 2-х т. – Т. II. – Ростов/н/Д: Изд-во РГПУ, 2006.

2. *Маралов В.Г.* Основы самопознания и саморазвития. – М.: Изд. центр «Академия», 2002.

Марина Васильевна Корепанова – доктор пед. наук, профессор, декан факультета дошкольного и начального образования Волгоградского государственного педагогического университета;

Ольга Васильевна Забровская – ст. преподаватель кафедры педагогики дошкольного образования ВГПУ.

Внимание!

В издательстве «Баласс» выпущен сборник

«Школа 2100» – качественное образование для всех»,
приуроченный к 10-летию Образовательной системы.

Сборник адресован работникам органов управления образованием, преподавателям ИПК и педагогических учебных заведений, студентам, администрации школ и ДОУ, методистам, учителям.

В сборнике:

- ♦ названы приоритетные направления развития психолого-педагогических исследований;
- ♦ системно излагаются научные, методические, психолого-педагогические положения, реализованные в Образовательной системе «Школа 2100», а также перспективные направления модернизации российского образования;
- ♦ опубликованы материалы, необходимые для успешной работы педагогических коллективов школ и ДОУ по Образовательной системе «Школа 2100», в том числе **Комплексная программа развития и воспитания дошкольников «Детский сад 2100».**

Заявки принимаются по адресу: 111123 Москва, а/я 2, «Баласс».

Справки по телефонам: (495) 368-70-54, 672-23-12, 672-23-34.

Заявки на отправку по почте принимаются по телефону: (495) 735-53-98.

bal.post@mtu-net.ru

<http://www.school2100.ru>

E-mail: balass.izd@mtu-net.ru

Особенности готовности к обучению в школе мальчиков и девочек

М.Н. Терещенко

Проблема подготовки детей к школе в последние годы вошла в число наиболее актуальных проблем образования. Это обусловлено, в частности, тем, что при всем разнообразии образовательных программ для дошкольных учреждений их направленность на развитие отдельных способностей не обеспечивает всестороннего формирования навыков, необходимых для освоения ребенком школьной программы. Ситуация осложняется еще и многообразием программ, применяемых в начальной школе, успешное овладение которыми требует развития различных сторон личности.

Несмотря на проводимую в дошкольных образовательных учреждениях работу по подготовке детей к школе, успешность их адаптации к системе школьного обучения остается невысокой. Это вызывает необходимость анализа форм и методов соответствующей работы с детьми, выявления причин ее неэффективности, определения направлений методической работы по повышению профессиональной компетентности дошкольных педагогов.

Готовность к школе представляет собой целостную систему взаимосвязанных качеств личности, включая особенности ее мотивации, уровень развития познавательной, аналитико-синтетической деятельности, степень сформированности механизмов волевой регуляции. Эффективным школьное обучение может быть только в том случае, если первоклассник обладает необходимыми и достаточными для обучения качествами.

Традиционно выделяются **три аспекта готовности ребенка к школе**: интеллектуальная, эмоциональная и социальная.

Под **интеллектуальной готовностью** понимают дифференцированное восприятие, включающее выделение фигуры из фона (перцептивная зрелость); концентрацию внимания; аналитическое мышление, выражающееся в способности постижения основных связей между явлениями; возможность логического запоминания; умение воспроизводить образец.

Эмоциональная готовность в основном трактуется как уменьшение импульсивных реакций и возможность длительное время выполнять не очень привлекательное, с точки зрения ребенка, задание.

К социальной готовности относится потребность ребенка в общении и умение подчинять свое поведение законам детских групп, а также способность исполнять роль ученика в ситуации школьного обучения.

Традиционно, когда речь заходит о готовности к школе, всплывает образ некоего «усредненного» ребенка, лишённого не только индивидуальности, но и половой принадлежности и в силу этого наделенного всеми требуемыми и одинаково хорошо сформированными качествами будущего школьника. Однако в практике такое уникальное явление встречается крайне редко. Чаще всего какие-то качества, важные для обучения в начальной школе, сформированы у ребенка лучше, какие-то хуже, и во многом это определяется тем, кто же ребенок – мальчик или девочка. Иными словами, мальчики и девочки обнаруживают готовность к школе весьма неодинаково, поэтому и проблемы обучения в начальных классах у них тоже разные [1, с. 29].

В настоящее время наиболее пристальное внимание уделяется интеллектуальной готовности ребенка к школе. Выявлено, что девочки 6–7 лет, в сравнении с их сверстниками мальчиками, имеют более развитый вербальный компонент интеллектуального развития, что находит свое отражение в более широком словарном запасе, большей речевой беглости, легкости извлечения слов из памяти, а

также в более быстрых темпах формирования понятийного мышления. Мышление мальчиков обобщенное, абстрактное, а девочек – более детальное и конкретное. Мальчики нацелены на поисковую деятельность, выдвижение новых идей, нестандартное решение задач. Девочки ориентированы на результат, предпочитают типовые и шаблонные задания, отличаются тщательностью их исполнения. У девочек более правильная и сложная речь, неречевые задачи они предпочитают решать речевым способом. Внимание мальчиков более рассеянное, менее устойчивое; девочки более внимательны, быстро набирают оптимальный уровень работоспособности. В отличие от девочек у мальчиков быстрее утомляется левое полушарие (ответственное за речевое мышление и логические операции). Мальчики ориентированы на информацию, чаще задают вопросы ради получения конкретного ответа, девочки же отдают предпочтение восстановлению контактов [3, с. 94].

Эмоционально-личностная готовность к школе обеспечивает ребенку адекватность поведения в принципиально новом для него социальном окружении. В отношении эмоциональной сферы доказано, что девочки несколько менее тревожны, чем мальчики. Эмоции мальчиков кратковременны, но чрезвычайно яркие, отсюда потребность быстро снять напряжение, переключиться на продуктивную деятельность. Излишне высокая тревожность нередко способствует возникновению школьной дезадаптации даже у весьма сообразительных детей, которые по своим интеллектуальным возможностям вполне могли бы успешно учиться, однако постоянный страх сделать что-то не так, допустить ошибку приводит к утрате интереса к процессу обучения. Как показывают результаты экспериментальных исследований, высокая тревожность вызывает боязнь школы как у мальчиков, так и у девочек в одинаковой степени. Однако если повышенная тревожность у мальчиков практически никак не сказывается

на их интеллектуальных возможностях, то повышенная тревожность у девочек, как правило, сопровождается замедлением темпов интеллектуального развития. Мальчики более агрессивны, чем девочки, что подтверждается непосредственно воспитателями детских садов и учителями школ, со слов которых среди наиболее злостных нарушителей дисциплины чаще всего оказываются именно мальчики.

Немаловажная составляющая психологической готовности к обучению в школе – **мотивационная готовность**. В широком смысле слова под мотивационной готовностью понимают сознательное желание ребенка принять на себя новую социальную роль ученика, что отражается в степени сформированности учебной мотивации. Поскольку игровая деятельность, доминирующая в дошкольном детстве, и учебная принципиально различаются, неудивительно, что многие дети на момент поступления в школу не обладают должной мотивационной готовностью. В целом, обобщая данные экспериментальных работ, ставивших своей целью изучение мотивов учебной деятельности ребенка, можно сказать, что девочки хотят пойти в школу и стать ученицами не столько потому, что им хочется овладевать новыми знаниями, а скорее потому, что это одобряется семьей, окружающими людьми и обеспечивает новые возможности социальных достижений. В отличие от девочек мальчики хотят пойти в школу и стать учениками по другой причине: их привлекает новый социальный статус практически взрослого человека, возможность стать «большим». Стоит также отметить еще одну любопытную особенность мотивационной готовности мальчиков: учебные и игровые мотивы являются для них единым целым в отличие от девочек, которые осознают данные мотивы как взаимоисключающие. Поэтому мальчики, идя в школу, собираются там учиться и играть одновременно.

Итак, результаты сравнения готовности к школе мальчиков и девочек

6–7 лет убедительно свидетельствуют о лучшей психологической готовности к школе девочек. В частности, девочки имеют лучше развитый вербальный (речевой) компонент интеллекта, большие объем и устойчивость долговременной зрительно-пространственной памяти, более совершенную зрительно-моторную координацию и хорошо сформированную произвольность общения и поведения. Помимо этого девочки, будучи весьма ориентированными на усвоение социально желательных форм поведения, воспринимают учебную деятельность как нечто само собой разумеющееся и осознанно противопоставляют ее игровой деятельности, тогда как мальчики два этих вида деятельности не разделяют. У девочек лучше развит социальный интеллект, они менее тревожны и агрессивны, а значит, у учителя с ними будет гораздо меньше проблем, чем с мальчиками [1, с. 40].

На основе изложенного мы приходим к выводу о необходимости создания дифференцированных программ

для подготовки к обучению в школе мальчиков и девочек с учетом их интеллектуальных и эмоциональных особенностей.

Литература

1. Каменская В.Г., Зеверева С.В. К школьной жизни готов! Диагностика и критерии готовности дошкольника к школьному обучению. – СПб., 2004.

2. Рябышева Е.В. Подготовка детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе. – Челябинск, 2002.

3. Шелухина И.П. Мальчики и девочки. Дифференцированный подход к воспитанию детей старшего дошкольного возраста. – М., 2006.

Марина Николаевна Терещенко – аспирант кафедры педагогики и психологии детства факультета дошкольного образования Челябинского государственного педагогического университета.

Внимание!

В издательстве «Баласс»
выпущен сборник материалов

«Проблемы подготовки учителя для современной российской школы»

В сборник включены

- ♦ тезисы докладов Всероссийской научно-практической конференции преподавателей педагогических учебных заведений (2–3 февраля 2007 г., Российская Академия образования, г. Москва);
- ♦ программы учебных дисциплин, специальных курсов и семинаров для студентов педагогических учебных заведений, обеспечивающие подготовку к работе по Образовательной системе «Школа 2100».

Заявки принимаются по адресу: 111123 Москва, а/я 2, «Баласс».

Справки по телефонам: (495) 368-70-54, 672-23-12, 672-23-34.

Заявки на отправку по почте принимаются по телефону: (495) 735-53-98.

bal.post@mtu-net.ru

<http://www.school2100.ru>

E-mail: balass.izd@mtu-net.ru

Пересказ сказок с помощью карт Проппа

Т.И. Дерягина

Более 20 лет я работаю с детьми, у которых имеются речевые проблемы.

Среди задач коррекционной работы одной из самых сложных является формирование связной речи. С этой целью мною была разработана методика обучения детей пересказу русских народных сказок с помощью карт Проппа.

Известный фольклорист В.Я. Пропп проанализировал структуру русских народных сказок и выделил их постоянные элементы, или функции. Основных таких элементов насчитывается 20, но не в каждой сказке они содержатся в полном объеме. Последовательность их может варьироваться, в них могут быть внесены различные добавления.

Для обучения детей пересказу я отобрала 15 карт, обозначающих наиболее частотные функции (см. с. 24).

Дж. Родари отмечал, что преимущества карт Проппа очевидны, ведь каждая из них – целый срез сказочного мира, каждая функция находит отклик во внутреннем мире ребенка. Например, карту «Запрет» ребенок ассоциирует с запретами в своей жизни, но есть в запрете и положительная сторона: он знакомит малыша с целым сводом правил поведения – что можно делать, что нельзя. То же самое можно сказать и обо всех остальных функциях (картах).

Все это натолкнуло меня на мысль, что с помощью карт Проппа можно учить детей пересказывать не только короткие, но и большие по объему русские народные сказки.

Моя методика заключается в следующем.

На вводных занятиях я помогаю детям определить жанр произведения, усвоить понятие, что такое сказ-

ка, чем она отличается от рассказа, учу детей соотносить сюжеты сказок со схемами (картами). Только после этого приступаем к работе над пересказом. На каждую сказку отвожу по два занятия.

На первом происходит знакомство со сказкой, работа над ее содержанием с выделением узловых моментов и выстраиванием схем – карт Проппа.

На втором занятии читаем сказку вслух с установкой на пересказ, затем дети сами подбирают карты в соответствии с выделенными на предыдущих занятиях узловыми моментами и, наконец, пробуют пересказать текст с опорой на выложенную схему.

В результате проведенной работы дети научились:

- определять жанр произведения;
- запоминать последовательность событий;
- выделять основное содержание сказки;
- выстраивать схему содержания, опираясь на карты Проппа;
- уверенно манипулировать картами;
- чувствовать красоту и образность родного языка.

Для примера привожу фрагменты трех занятий.

Занятие 1. Чтение русской народной сказки «Рукавичка» и рассказа К. Ушинского «Лиса Патрикеевна».

Программное содержание занятия:

- 1) воспитывать умение воспринимать на слух художественное произведение;
- 2) познакомить детей с понятиями «сказка», «рассказ»;
- 3) учить определять жанр произведения;
- 4) учить использовать в речи образные выражения;
- 5) учить подбирать прилагательные к существительному *дед*.

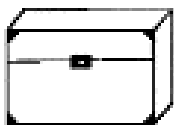
Ход занятия.

1. Чтение сказки «Рукавичка». Беседа с детьми.

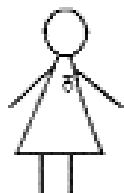
Сверхъестественные
силы героя



Волшебные дары



Появление героя



Антигерой



Победа



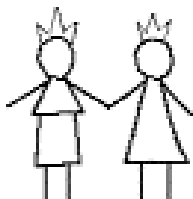
Борьба



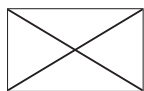
Задача



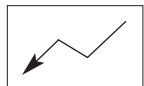
Свадьба



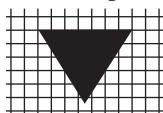
Запрет



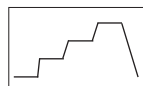
Вредительство



Наказание
антигероя



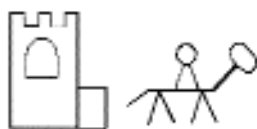
Трудные
испытания



Нарушение
запрета



Отъезд героя



Возвращение
домой



- Какие звери попали в рукавичку?
- Почему дед потерял рукавичку? Какой он? (Подбор определений.)
- Хорошо или плохо, что звери встретились в рукавичке?
- А деду хорошо без рукавички?
- Как вы думаете, могут ли такие события происходить на самом деле?
- Значит, это выдумка, вымысел?
- Что такое сказка?

2. Чтение рассказа «Лиса Патрикеевна». Беседа с детьми.

- Есть ли в этом произведении вымысел, волшебство? (Определяем, что это рассказ.)

– Как в рассказе выглядит лиса? Как она принаряжена?

- Покажите и расскажите, как ходит лисонька.

– Почему свой пушистый хвост она носит бережно?

– Почему писатель Ушинский назвал лису разбойницей и хитрой?

Рассказываю детям о писателях, которые пишут сказки и рассказы.

3. Подведение итога занятия, оценка работы детей.

Занятие № 2. Знакомство с русской народной сказкой «Терешечка».

Программное содержание занятия:

1) учить детей проникать в смысл текста, обращать их внимание на выразительные средства;

2) совершенствовать умение удерживать в памяти текст сказки, учить строить схему, передавая узловые моменты сказки с помощью карт Проппа;

3) развивать способность передавать свое отношение к положительным и отрицательным героям сказки;

4) образовывать однокоренные слова от слова *мать*.

Обогащение словаря: *колодочка*, *челнок* (*челночок*).

Ход занятия.

1. Чтение сказки «Терешечка». Беседа с детьми.

– Понравилась ли вам эта сказка? Покажите свои эмоции, используйте мимику.

– Знаете, мне понравился Терешеч-



ка... Угадайте, почему. (Он ловил рыбу, кормил родителей.)

– Какой поступок Терешечки мне не понравился, как вы думаете?

– Из чего был сделан Терешечка?

– Вы знаете, что такое колодочка? (Деревянный брусок.)

– На чем Терешечка поехал рыбу ловить? (На челноке – это легкая лодочка.)

– На чем можно еще плавать по озеру или реке?

– Как мать звала Терешечку? Скажите и покажите голосом, как она это делала.

– Образуйте новые слова от слова мать (Мама, мамочка, мамуленька и т.д.)

– Почему зашипанный гусенок спас Терешечку?

2. Зарисовка детьми узловых моментов сказки с помощью карт Проппа (см. вверху).

– Какую карту вы нарисовали первой? Почему?

– О чем рассказывает нам эта карта?

– Был ли в сказке запрет и какой?

– Можно ли ведьму назвать доброй?

– Какой картой мы ее обозначим?

– Есть ли в сказке вредительство?

– Какую задачу нужно было выполнить Терешечке?

– Кто помог ему вернуться домой?

– Будет ли гусенок героем? (В сказке два героя.)

– Как закончилась сказка? Счастливый ли у нее конец?

3. Подведение итога занятия, оценка работы детей.

Занятие № 3. Пересказ сказки «Терешечка».

Программное содержание занятия:

1) продолжать учить детей при пересказе текста опираться на план-схему;

2) учить пересказывать сказку последовательно, близко к текст

т у ,
используя слова и выражения, характерные для героев данной сказки;

3) учить подбирать прилагательные и глаголы к слову *ведьма*;

4) учить делать обобщения и отбирать нужное слово (*Терешечка, мать, ведьма, гусенок*).

Ход занятия.

1. Беседа с детьми.

– С какой сказкой мы познакомились на прошлом занятии?

– Какой поступок Терешечки вам не понравился?

– Как бы вы поступили на месте Терешечки?

– Кто вам больше всего не понравился в сказке? (*Ведьма*.)

– Какая она?

– Что она делала?

– Присутствуют ли в сказке добрые герои? Кто они?

– Подарите им свои улыбки.

2. Работа с индивидуальным набором карт. Коротко вспоминаем узловые моменты сказки.

3. Чтение сказки с установкой на пересказ (дети поднимают карты во время чтения узловых моментов).

4. Пересказ текста детьми по узловым моментам.

– Вы еще на прошлом занятии догадались, что мне не понравился поступок Терешечки, когда он изжарил ведьмину дочь. А как можно было с ней справиться по-другому?

5. Подведение итога занятия, оценка работы детей.

Тамара Ивановна Дерягина – воспитатель детского сада компенсирующего вида № 20 «Росинка», г. Омутнинск Кировской обл.

**Эффективность работы
по программе «Детский сад 2100»
в группах детей
дошкольного возраста**

Н.И. Добина

В группах детей дошкольного возраста, организованных при Рыбинском педколледже, с 2001 уч. г. реализуется Комплексная программа «Детский сад 2100». Начиная работу в инновационном режиме, мы должны были определить условия, способствующие дальнейшему развитию ребенка; наладить контроль за ходом психического развития и усвоением детьми разных возрастных групп программного материала; выстроить траекторию индивидуального развития каждого воспитанника с тем, чтобы своевременно корректировать отклонения от нее.

Понять, насколько успешно развиваются познавательные способности дошкольника, какие трудности испытывает он на пути приобретения социального опыта, постижения собственного внутреннего мира, возможно только при квалифицированном подходе к изучению достижений ребенка. Поэтому важное место в образовательном процессе принадлежит диагностике, позволяющей взрослому понять, в верном ли направлении он ведет свою педагогическую работу. Диагностика должна не только констатировать достижения или проблемы дошкольника, но и выявлять причины, затрудняющие продвижение ребенка, намечать пути его развития.

Мы разработали собственную систему диагностики уровня развития психических процессов, а также знаний, умений и навыков по содержательным блокам учебной программы, со-

ставили «Индивидуальную карту сопровождения развития ребенка». Ее использование позволило увидеть динамику развития воспитанника, обозначить отправные точки индивидуальных образовательных маршрутов для каждого ребенка.

«Индивидуальная карта» стала действенным инструментом, с которым работают и воспитатели, и преподаватели-специалисты, и педагог-психолог. Цель этой работы – помочь ребенку в продвижении по собственному пути развития и осуществить преемственность в работе педагогов.

Отрадно отметить, что в 2005 г. появилось пособие М.В. Корепановой и Е.В. Харламповой «Диагностика развития и воспитания дошкольника в Образовательной системе "Школа 2100"». Оказалось, что в разработанной нами системе диагностики отражены практически все разделы, предложенные авторами этого пособия: «Личность», «Познавательные процессы», «Общение», «Деятельность», то есть мы двигались в верном направлении.

За время реализации в группах детей дошкольного возраста Комплексной программы «Детский сад 2100» были получены следующие результаты.

С первых дней пребывания в группе ребенок попадает в среду, благоприятную как для личностного, так и для интеллектуального развития. Достичь этого удалось за счет согласованной деятельности всех участников образовательного процесса – педагогов, психолога, родителей, а также за счет реализации личностно ориентированной развивающей модели образования. Учет индивидуальных особенностей каждого ребенка, подготовка его к приходу в группу, психолого-педагогическое сопровождение процесса адаптации позволили создать для детей комфортные условия.

Педагоги владеют способами и средствами развивающей деятельности, ее планированием в рамках Образовательной системы «Школа 2100».

У большинства воспитанников дошкольных групп проявляется высокая познавательная активность и интерес ко всем видам деятельности, высокий уровень развития познавательных психических процессов (восприятия, памяти, воображения, мышления) и речи.

Ежегодный рост показателей диагностики готовности детей к обучению в школе подтверждает правильность выбранного нами развивающего направления в работе с детьми. Выпускники групп детей дошкольного возраста в дальнейшем успешно учатся в школах по развивающим программам, учителя начальных классов положительно отзываются о наших воспитанниках.

Ежегодно проводится диагностика коммуникативных способностей и личностного развития детей, результаты которой достаточно высоки. Это подтверждают и родители, и студенты педколледжа, и наши гости. Дети испытывают потребность в общении, не боятся новых контактов, неконфликтны, толерантны, доброжелательны, открыты, умеют выражать и понимать эмоции. В детских коллективах создан и поддерживается благоприятный социально-психологический климат. Взрослые участники образовательного

процесса, объединенные общей идеей, также успешно взаимодействуют между собой.

Анализ результатов анкетирования родителей показывает высокий уровень их удовлетворенности как организацией образовательного процесса, так и развитием, воспитанием и обучением ребенка. Подавляющее большинство родителей выразили в анкетах благодарность педагогам и высказали положительные отзывы о работе коллектива.

Указанные результаты позволяют сделать вывод: в группах детей дошкольного возраста при Рыбинском педагогическом колледже совместными усилиями коллектива специалистов реализуется личностно ориентированная модель дошкольного образования, создана атмосфера психологического комфорта, соблюдаются принципы развивающего образования, на которых строится Образовательная система «Школа 2100».

Наталья Иосифовна Добина – педагог-психолог в группах детей дошкольного возраста Рыбинского педколледжа, г. Рыбинск Ярославской обл.



Издательство «Баласс» выпустило

**пособия по развитию речи и подготовке к обучению грамоте
для дошкольников 3–4 лет**

1. «По дороге к Азбуке» («Лесные истории»)

Авторы Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, Т.Р. Кислова

2. Наглядный и раздаточный материал для самых маленьких (карточки и схемы). Приложения к пособию «По дороге к Азбуке» («Лесные истории»)

Сост. Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, Т.Р. Кислова

Заявки принимаются по адресу: 111123 Москва, а/я 2, «Баласс».

Справки по телефонам: (495) 368-70-54, 672-23-12, 672-23-34.

Заявки на отправку по почте принимаются по телефону: (495) 735-53-98.

bal.post@mtu-net.ru

www.school2100.ru

E-mail: balass.izd@mtu-net.ru

Организация познавательной деятельности по Комплексной программе «Детский сад 2100»

*Т.В. Васильева,
В.А. Яркова,
Г.Б. Супрун*

Наш педагогический коллектив работает по программе с 1999 г. За этот период накопился определенный опыт, с которым хотелось бы поделиться с читателями журнала.

Комплексная программа «Детский сад 2100» рассматривает психолого-педагогические и методические аспекты развития и воспитания детей дошкольного возраста и определяет **цель дошкольного образования как создание условий для максимального раскрытия индивидуального возрастного потенциала ребенка**. При этом процессы обучения и воспитания должны не противостоять друг другу, а взаимодополнять друг друга, обогащать развитие ребенка.

Внедрение программы мы начали с создания модели организационно-педагогических условий, в которые включили три основных компонента: кадровый (подбор и расстановка воспитателей с учетом психологической комфортности); мотивационный (работа по мотивации коллектива, родителей); организационный (что нужно предпринять, чтобы программа была успешно внедрена). А поскольку основная наша цель – развитие свободной творческой личности ребенка, нам необходимо было до начала внедрения программы выполнить ряд условий.

I. Изучить проблемы в обучении и воспитании детей, научиться прогнозировать положительные и негативные результаты в ходе внедрения программы. В прогноз положительных результатов мы отнесли повыше-

ние психологической комфортности детей, педагогов, родителей; изменение взаимоотношений всех субъектов образовательного процесса; положительную динамику уровня образования и воспитания; повышение мотивации педагогического коллектива к инновациям. Прогноз негативных результатов: отрицательная реакция отдельных родителей и воспитателей на нововведения. Проанализировав ситуацию, мы сделали вывод, что негативное отношение к нововведениям отмечалось у родителей и воспитателей только на начальном этапе. У детей же негативного отношения отмечено не было.

II. Разработать план движения к цели (наметить, что должны сделать воспитатели, методист, родители, чтобы внедрение программы прошло успешно).

План действий воспитателя

1. Повышение квалификации.
2. Приобретение методической литературы.
3. Организация развивающей среды в группе.
4. Осуществление календарного и перспективного планирования.
5. Консультирование родителей.
6. Привлечение специалистов к осуществлению программы.
7. Составление диагностического пакета.
8. Осуществление мониторинга по результатам внедрения.

План действий методиста

1. Повышение квалификации.
2. Консультирование педагогов, родителей по содержанию и технологиям программы.
3. Приобретение методической литературы.
4. Консультативная помощь педагогам в осуществлении всех видов планирования.
5. Помощь в организации развивающей среды в группе.
6. Организация обучающих показательных занятий по использованию содержания и технологии программы.
7. Составление диагностического пакета.
8. Анализ мониторинга по результатам внедрения программы «Детский сад 2100».

План действий родителей

1. Приобретение рабочих тетрадей для индивидуальной работы детей.
2. Помощь в оснащении развивающей среды группы.
3. Занятия с детьми дома.

III. Привлечь специалистов к преподаванию соответствующих разделов программы. В программе есть совершенно новый раздел «Синтез искусств», основная цель которого – формирование навыков восприятия различных видов искусства: изобразительного, музыкального и др. Сначала у нас в детском саду возникла трудность: этот курс вели воспитатели, педагог дополнительного образования, но эффективность обучения была низкой. В настоящее время занятия по данному разделу ведет музыкальный руководитель, занятия приобрели свой творческий стиль, стали неординарными и интересными детям.

IV. Собрать, систематизировать материал.

V. Включить в календарно-тематический план задания, игры, другие виды деятельности, предусмотренные программой.

Таким образом, внедрение программы «Детский сад 2100» мы представили как способ организации педагогического процесса, основанного на взаимодействии педагога, воспитанника и родителей, как способ взаимодействия с окружающей средой. При этом педагогический процесс представляет собой поэтапную практическую деятельность по достижению поставленной цели.

Особую актуальность приобретает для нашего коллектива профессиональ-

но-творческое развитие личности педагога. Такой опыт мы формируем на курсах повышения квалификации и в ходе поэтапного внедрения программы.

Начиналось внедрение программы с одной группы (2-й младшей). Особой мотивации для педагогов этой группы на новаторскую работу не требовалось, так как общение воспитателей с учителями начальной школы № 54 позволило заранее познакомиться с содержанием программы. Внедрение программы на других возрастных этапах (средняя, старшая группы) возможно, но сопряжено с рядом сложностей для педагогов и старшего воспитателя (например, необходимость составлять перспективное планирование с учетом содержания работы предыдущих групп в сжатом варианте, так как без этого дети испытывают значительные трудности в усвоении материала).

Специального отбора детей мы не проводили, да и не проводим до сих пор. На начальном этапе внедрения программы многие вопросы решали родители, ведь им необходимо было в течение нескольких лет приобретать для детей тетради-пособия. В настоящее время по данной программе работают 8 дошкольных групп.

В центре методической работы стоит формирование интереса всех субъектов образовательного процесса через организацию различных форм воздействия (см. схему внизу).

В ходе внедрения программы возникли проблемы, которые касались организации образовательного процесса.

1. Из-за первоначального отсутствия диагностических методик творческая группа в составе несколь-



ких ДОУ и преподавателей кафедры ИПКРО разработала их по всем разделам программы. В настоящее время они апробированы, отредактированы, просты в использовании.

2. Необходимость привлечения специалистов к работе по отдельным разделам программы. Например, в разделе «Синтез искусств» изобразительной деятельности отведена сопутствующая роль (закрасить, заштриховать, нарисовать элементы узора). Педагог дополнительного образования нашего детского сада И.А. Коломацкая разработала и опубликовала методическое пособие «Художественно-творческое развитие дошкольников» на основе курса «Синтез искусств». В книге представлены конспекты занятий по изобразительной деятельности, помогающие решать такие задачи, как обучение детей передавать в рисунках и поделках свои мысли и чувства, воспитание эмоциональной отзывчивости к прекрасному в искусстве и жизни. Календарно-тематический план, разработанный в четырех вариантах, дает возможность варьировать темы, материалы, виды искусства в зависимости от способностей детей и склонностей самого педагога. Данное пособие апробировалось на базе «Центр развития ребенка – детский сад № 139» г. Омска с 2001 г.

3. В программе представлен региональный компонент г. Москвы, поэто-

му мы разработали свой региональный компонент дошкольного образования для программы «Детский сад 2100».

4. В методических пособиях по программе объем материала для занятий дается в избытке. Поэтому мы откорректировали это содержание, разделив его на три блока организации педагогического процесса:

1-й блок – занятия;

2-й блок – совместная деятельность педагога и родителей с детьми;

3-й блок – самостоятельная деятельность детей.

5. Занятия по программе строятся в соответствии с технологией открытия нового (преемственной с проблемно-диалогической технологией в начальной школе).

Покажем на примере занятий по развитию математических представлений, **какие возможны проблемные ситуации на занятиях и как они встраиваются в общую систему работы.**

Подготовительная группа

Занятие № 5.

Тема «Длиннее, короче».

Цели: развивать умение сравнивать длины предметов «на глаз» и посредством наложения; ввести в речевую практику слова *длиннее, короче*; развивать внимание детей, дивергентное мышление, умение ориентироваться в пространстве.

Приемы создания проблемной ситуации	Задания и вопросы воспитателя	Варианты ответов детей
Столкнуть мнения детей, предложив им выполнить практическое задание.	<p>– Давайте поможем зайчихе: выберите тесемку, которая, по вашему мнению, подойдет к ее фартуку (всем детям раздается полоска-образец).</p> <p>– Почему вы решили, что именно эта тесемка нужна зайчихе? (Обсуждение начинается с теми детьми, которые выбрали полоску неверно.)</p> <p>– Давайте проверим, правильно или нет вы выбрали тесемку по длине.</p> <p>– Кто знает, как можно сравнить тесемки по длине? Как надо наложить тесемку, чтобы сравнить ее по длине с образцом?</p>	<p>Дети самостоятельно «на глаз» подбирают такую же из тех, что лежат у воспитателя на столе.</p> <p>– Надо наложить одну полоску на другую или приложить одну к другой так, чтобы один конец у них совпадал.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> – Что интересного вы заметили? – А как вы сначала думали? 	<ul style="list-style-type: none"> – Что одна полоска короче, а другая длиннее. – Что моя тесемка подойдет.
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Занятие № 6.

Тема «Измерение длины».

Цели: формировать представление об измерении длины с помощью мерки; познакомить с такими единицами измерения длины, как шаг, пядь, локоть, сажень.

Приемы создания проблемной ситуации	Задания и вопросы воспитателя	Варианты ответов детей
Дать практическое задание, принципиально не выполнимое.	<p>Создается игровая ситуация: дети «прогуливаются по опушке леса». На полу на расстоянии пяди одна от другой стоят две елочки. Линейки в лесу, разумеется, нет.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Измерьте расстояние между елочками. – Вы смогли выполнить это задание? – В чем затруднение? – Какой у вас возникает вопрос? – Чем это задание не похоже на предыдущее? 	<p>Дети пытаются выполнить задание.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Нет. – Нечем измерить расстояние. У нас нет ни линейки, ни метра, ни мерки. – С помощью чего измерить расстояние? – Не знаем, чем измерить.

Занятие № 9.

Тема «Число 7. Цифра 7».

Цель: познакомить с образованием и составом числа 7, цифрой 7.

Приемы создания проблемной ситуации	Задания и вопросы воспитателя	Варианты ответов детей
Одновременно предъявить противоречивые факты, точки зрения.	<p>На доске геометрические фигуры, одинаковые по форме и размеру, но разные по цвету. Из них составлены примеры. Рядом стоит цифра 7.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Что это? (Указывая на доску.) – Что у них общего? – Какого цвета эти фигуры? – Что интересного вы заметили? – Какой у вас возникает вопрос? 	<ul style="list-style-type: none"> – Геометрические фигуры, цифра. – Одинаковые по форме и размеру квадраты, везде одинаковые цифры. – Одни квадраты синие, другие красные. – Все эти фигуры – квадраты, но они разные по цвету; одних больше, других меньше. – Почему одних квадратов больше, а других меньше, а цифра везде одинаковая?

Занятие № 12.

Тема «Тяжелее, легче. Сравнение по массе».

Цель: формировать представления о понятиях «тяжелее – легче» на основе непосредственного сравнения предметов по массе.

Приемы создания проблемной ситуации	Задания и вопросы воспитателя	Варианты ответов детей
Столкнуть мнение детей, предложив им подумать над вопросом.	<p>Перед детьми на столе лежит 100 г распушенной ваты и 100 г конфет.</p> <p>– Как вы думаете, что тяжелее – вата или конфеты?</p> <p>– Кто еще как думает?</p> <p>– Сколько мнений у нас получилось?</p> <p>– Давайте проверим.</p> <p>– Что интересного вы заметили?</p> <p>– Как вы думаете, чем мы будем сегодня заниматься?</p>	<p>– Вата тяжелее.</p> <p>– Нет, конфеты тяжелее, а вата легче.</p> <p>Высказывания детей.</p> <p>2–3 мнения.</p> <p>Дети взвешивают на руке вату и конфеты, пробуют угадать.</p> <p>– «На глаз» кажется, что ваты больше, а оказалось, ее столько же, сколько и конфет.</p> <p>– Сравнить предметы по весу.</p>

Занятие № 18.

Тема «Объем. Сравнение по объему».

Цель: формировать представления об объеме (вместимости) сравнением сосудов по объему с помощью переливания.

Приемы создания проблемной ситуации	Задания и вопросы воспитателя	Варианты ответов детей
Обнаружить житейские представления детей, задав им вопрос «на ошибку». Предъявить научный факт в форме эксперимента.	<p>На столе у воспитателя стоят подкрашенная вода в сосуде и две емкости – миска и кружка, равные по объему, но отличающиеся высотой и диаметром.</p> <p>– Одинаковое ли количество воды войдет в миску и кружку?</p> <p>– Давайте проверим. У меня на столе есть вода. Может быть, она поможет нам решить спор?</p> <p>– Вспомните, что вы говорили сначала.</p> <p>– А что оказалось на самом деле?</p> <p>– В этом случае говорят, что кружка и миска равны по объему.</p> <p>– Какой же сегодня будет тема занятия?</p>	<p>– Разное! В кружку воды войдет больше, потому что она выше.</p> <p>– Нет, в миску войдет воды больше, потому что она шире.</p> <p>Дети предлагают наполнить водой до краев кружку, а потом перелить воду в миску. Так они убеждаются, что оба сосуда вмещают одинаковое количество жидкости.</p> <p>– Что в кружку воды войдет больше, потому что...</p> <p>– Что в миску воды войдет больше, потому что...</p> <p>– Что в кружку и в миску входит одинаковое количество воды.</p> <p>– Сравнение сосудов по объему с помощью переливания.</p>

*Татьяна Васильевна Васильева – ст. воспитатель;
Вера Александровна Яркова – воспитатель;
Галина Борисовна Супрун – педагог-психолог, МОУ
ДО «Центр развития ребенка – детский сад № 139»,
г. Омск.*

Проблемы создания эмоционально развивающей среды для детей раннего возраста*

Е.В. Коротаева,
Л.А. Максимова



Актуальность проблемы полноценного развития ребенка, начиная с раннего дошкольного возраста, не вызывает сомнений. Она подтверждается как общественными ожиданиями по отношению к дошкольному образованию, меняющимися в свете новых государственных ориентиров в области демографической политики, так и социальным и государственным заказом, отражающимся в ряде документов федерального уровня. В общей «Федеральной программе развития образования» утверждается необходимость создания в дошкольном образовании «условий для наиболее полного развития способностей и интересов детей дошкольного возраста, в том числе с ограниченными возможностями здоровья, на основе индивидуального подхода» (III.2.1). Но лишь в некоторых документах, касающихся непосредственно дошкольного образования, обозначены конкретные проблемы данной сферы. В «Концепции содержания непрерывного образования» (дошкольное и начальное звено) отмечается, что серьезной проблемой является игнорирование создателями программ и учебников закономерностей психического развития ребенка – сензитивности (восприимчивости) разных возрастных периодов к становлению тех или иных психических функций и новообразований, роли ведущей деятельности в их формировании.

Каждая ступень развития ребенка как индивида и личности должна быть прожита им полноценно, без неоправ-

данного ускорения, – ведь тем самым закладывается основа для перехода на следующую ступень развития. В случае нарушения этого принципа имеют место негативные последствия. Так, ограничение ребенка в раннем возрасте в ласке, любви и физическом контакте приводит к его отставанию в познании окружающего мира, к снижению активности и нарастанию вялости, апатичности, к затрудненному развитию навыков общения.

В результате **недостаточности эмоционального опыта** на ранних этапах развития у ребенка впоследствии возникают проблемы в адаптации, неспособность выразить словами и описать собственные эмоциональные переживания, неумение распознавать и учитывать чувства других людей («эмоциональная невосприимчивость») [2, 3]. Не случайно многие отечественные и зарубежные педагоги и психологи (Л.И. Божович, В.К. Вилюнас, А.В. Запорожец, К.Э. Изард и др.) утверждают, что формирование эмоций человека – важнейшее условие развития его как личности.

Проанализируем, насколько важность полноценного эмоционального развития ребенка осознана специалистами дошкольного воспитания, методистами, руководителями. Обратимся для этого к программам дошкольного образования. С одной стороны, о необходимости эмоционального развития говорят все авторы (и/или составители) программ для данной ступени обу-

*Данная тема включена в комплексную программу деятельности Уральского отделения Российской Академии образования «Образование в Уральском регионе: научные основы развития и инноваций».

чения. Однако готовность к реализации этого направления на практике, а тем более методическое подкрепление данной составляющей дошкольного воспитания разными авторами понимаются по-разному. Например, в одной из программ главными педагогическими целями по отношению к ребенку раннего возраста определены: организация предметной деятельности; обеспечение полноценного физического, в том числе двигательного, развития; формирование речи. Не умаляя значения выделенных в программе направлений воспитания ребенка, все же отметим, что эмоциональная составляющая оказывается обойденной.

Авторы другой программы демонстрируют отчетливое понимание важности эмоционального развития ребенка, утверждая, что единство эмоционального и действенного отношения к непосредственно воспринимаемому миру – главная особенность психической организации ребенка на протяжении всего раннего возраста. Тем не менее приоритетным направлением авторы, видимо, считают познавательное развитие ребенка и определяют его цель в трехлетнем возрасте как развитие познавательных интересов, потребностей, способностей детей, их самостоятельной поисковой деятельности на базе «обогащенного сознания» и сформированного эмоционально-чувственного опыта. Тут же возникает вопрос. Из приведенной выше цели познавательного развития явствует, что эмоционально-чувственный опыт (у 3-летнего ребенка!) уже сформирован (как и «обогащенное сознание»). Возможно ли это? Более корректно, на наш взгляд, ориентироваться на то, что эмоционально-чувственная сфера человека развивается всю жизнь, но особое значение имеет этап ее развития, приходящийся на период раннего детства.

От анализа программ мы перешли к исследованию условий эмоционально-чувственного развития детей в детских дошкольных учреждениях, организованному и проведенному временным научным коллективом (ВНИК)

при Министерстве общего и профессионального образования Свердловской области. Основная цель деятельности ВНИКа заключалась в выявлении значимости эмоционально-чувственного развития ребенка раннего возраста, определении и обосновании условий и средств, способствующих такому развитию, а также их практической апробации и внедрению.

В результате проведенного исследования были выявлены следующие **проблемы создания психолого-педагогических условий эмоционального развития детей раннего возраста**, подтвердившие необходимость проведения целенаправленной работы по созданию эмоционально развивающей среды ДОУ:

- организация жизнедеятельности детей раннего возраста в ДОУ целенаправленно не ориентирована на эмоциональную составляющую развития ребенка;
- на уровне общих представлений педагоги ДОУ принимают мысль о том, что необходимо уделять внимание развитию эмоционально-чувственной сферы ребенка, однако это направление деятельности не осознается воспитателями как приоритетное в отношении к ребенку раннего возраста и, соответственно, степень готовности к такой работе не носит действенного, мобильного и осознанного характера;
- у большинства детей раннего возраста, посещающих дошкольные учреждения, отмечаются те или иные негативные тенденции в эмоциональном развитии.

В пилотном исследовании приняли участие пять ДОУ городов Екатеринбурга, Верхней Пышмы, Березовского. С целью стимулирования педагогического поиска и обучения участников исследования были проведены соответствующие курсы повышения квалификации.

Важнейшим для ребенка фактором, влияющим на его эмоциональное состояние, является окружающая среда. Под средой развития в ДОУ понимается организация пространства и исполь-

зование оборудования и другого оснащения в целях безопасности, психологического благополучия ребенка, его развития [2, с. 310]. В методических рекомендациях для детских садов утверждается необходимость создания предметно-развивающей среды (ориентированной на предметы как на средства развития), тогда как в разрабатываемой программе изначально подчеркивается **ориентация на формирование эмоционально развивающей среды в группе ДОУ**, т.е. среды, способствующей разностороннему и полноценному развитию эмоционально-чувственной сферы ребенка раннего возраста.

Были выделены **пять основных компонентов** эмоционально развивающей среды ДОУ:

1) отношения между участниками совместной жизнедеятельности, т.е. *эмоционально поддерживающий* компонент;

2) режимные моменты, организующие пребывание ребенка в группе детского сада, – *эмоционально стабилизирующий* компонент;

3) внешняя обстановка (цветовое решение интерьера, удобство мебели и пр.) – *эмоционально настраивающий* компонент;

4) организация занятости детей (игры, занятия, сюрпризы) – *эмоционально активизирующий* компонент;

5) и, наконец, условие, которое не предусмотрено нормами организации жизнедеятельности ДОУ, однако рекомендовано психологами и медиками, – проведение психогимнастических упражнений с детьми, или *эмоционально тренирующий* компонент.

По каждому из этих направлений были подобраны методические материалы, организовано интенсивное сопровождение процесса создания эмоционально развивающей среды в группах для детей раннего возраста. Также были уточнены и **основные принципы реализации** психолого-педагогической деятельности в соответствии с выдвинутыми ориентирами:

– гуманистическая ориентирован-

ность педагогического процесса как система воззрений, признающая ценность человека, считающая благо человека основным критерием жизнедеятельности соответствующих социальных институтов;

– принятие ребенка как ценности, что подразумевает признание за ним права на существование его таким, каков он есть; права на ошибку – без проб и ошибок невозможно стать творческой личностью, иначе весь процесс познания станет репродуктивной деятельностью;

– учет наиболее благоприятных этапов для становления определенных функций, осознания, усвоения и реализации каких-либо способов или видов деятельности, а также норм, форм и условий человеческой жизнедеятельности;

– осознание единства эмоционального и интеллектуального развития, проявляющегося в становлении жизненной позиции в результате взаимодействия деятельности, эмотивной и личностной составляющих;

– опора на ведущую деятельность конкретного периода развития ребенка, которая определяет его психическое развитие, обуславливает возникновение и формирование психологических новообразований;

– опора на зону ближайшего развития ребенка как поле его познавательной деятельности, определяемое расхождением между уровнями актуального (т.е. освоенного ребенком) и потенциального развития (которое может быть достигнуто под руководством взрослого и во взаимодействии со сверстниками);

– ориентация на активную деятельность ребенка, которая основана на интересе, личностном смысле; формирует ответственность, разносторонние мотивации, вызывает положительные эмоции в процессе и результате выполняемых действий, что в совокупности стимулирует дальнейший личностный рост дошкольника;

– расширение жизненного опыта ребенка как условие реализации своего «Я» в той или иной форме деятельности и общения;

– определение совместной деятельности взрослых и детей как движущей силы развития ребенка, ориентация на творческую направленность этого развития;

– единство требований и установок в организации жизнедеятельности ребенка в ДОУ; межведомственная медико-психолого-педагогическая поддержка детей раннего возраста на основе системного мониторинга.

Более чем полугодовая работа по созданию эмоционально развивающей среды ДОУ с опорой на вышеперечисленные компоненты и принципы организации деятельности ребенка позволила выявить позитивные тенденции в развитии эмоциональной сферы детей раннего возраста.

Полученные данные послужили основанием для создания научно-практической программы «Развитие эмоционально-чувственной сферы ребенка раннего возраста в ДОУ», которая может быть рекомендована к расширенному внедрению в сфере дошкольного образования.

Литература

1. Из детства в отрочество: Программа для родителей и воспитателей по формированию здоровья и развитию детей от года до четырех лет / Под ред. Т.Н. Дороновой. – М., 2005.

2. Изард К.Э. Психология эмоций. – СПб.: Питер, 1999.

3. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2001.

4. Примерная общеобразовательная программа воспитания, обучения и развития детей раннего и дошкольного возраста / Под ред. Л.А. Парамоновой. – М.: Карапуз-Дидактика, 2004.

Евгения Владиславовна Коротаева – доктор пед. наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и психологии детства Уральского государственного педагогического университета;

Людмила Александровна Максимова – ассистент кафедры психологии личности факультета психологии Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург.



В издательстве «Баласс» выходят новые пособия для ДОУ

«Речевые досуги»

для детей среднего и старшего дошкольного возраста

Авторы Т.Р. Кислова, М.Ю. Вишневская

Новые издания

- ◆ включают наглядный и методический материал;
- ◆ позволяют воспитателю без предварительной подготовки провести в свободное время творческую и учебно-познавательную игру-праздник в группе;
- ◆ дают возможность детям применять и развивать различные умения и навыки, в том числе речевые.

Темы досугов:

Визит феи осеннего леса
Забава Зимушки-зимы
Весенние превращения Снегурочки

Летний сон Дюймовочки
Большое транспортное путешествие
Незнайка и профессии и др.

Заявки принимаются по адресу: 111123 Москва, а/я 2, «Баласс».

Справки по телефонам: (495) 368-70-54, 672-23-12, 672-23-34.

Заявки на отправку по почте принимаются по телефону: (495) 735-53-98.

bal.post@mtu-net.ru

www.school2100.ru E-mail: balass.izd@mtu-net.ru

Художественная деятельность как средство формирования образа мира у детей старшего дошкольного возраста

В. В. Русевич

Психическое развитие ребенка обусловлено процессами освоения им культурно-исторического опыта. Этот опыт представлен в знаниях. Передать их ребенку можно в разных формах, разными способами и средствами человеческой деятельности, но прежде всего знания должны быть систематизированы.

В современных исследованиях **образ мира** рассматривается как упорядоченная система знаний человека о себе, о природе, о других людях, которая опосредует любое внешнее воздействие. Этот образ складывается у ребенка в результате его жизненной практики, обогащенной освоением культурно-исторического опыта.

Образ мира возникает и развивается как целостное образование познавательной сферы личности. Если вначале отражение ребенком внешней реальности, развитие образа мира происходит в основном в форме совместной деятельности с матерью, то затем ребенок, в значительной степени отделившийся и отдалившийся от матери, осваивает все новые формы деятельности, имеющие социально-культурное происхождение. Его образ мира развивается.

У ребенка-дошкольника **первичным является сенсорный (чувственный) опыт** (Л.А. Венгер, В.С. Мухина, Д.Б. Эльконин и др.), позволяющий приобрести представления о свойствах и качествах объектов и явлений мира. В период дошкольного возраста формируются основы взаимодействия человека с окружающим миром во всех его частях и компонентах. В лю-

бой деятельности дошкольник отражает свое миропонимание.

В два с половиной-три года роль моделирующей знаковой системы в мироустроительном творчестве ребенка начинает исполнять и **графический язык – детское рисование**, и к пяти годам в целом уже складывается **индивидуальная символическая система**, позволяющая ему использовать пространственные и цветовые коды для передачи значимой информации при помощи рисунка. Склонность ребенка передавать в рисунке не конкретные зрительные впечатления, а совокупный результат личного знания о мире является характерной чертой дошкольников. Они используют изобразительный язык как знаковую систему, при помощи которой можно моделировать мир на листе бумаги, выделяя значимые объекты и фиксируя отношения между ними. Поэтому **рисование в дошкольном возрасте – один из наиболее эффективных способов упорядочивания системы детских представлений о мире** (М. Осорина).

Графические знаки качественно отличаются от словесных: различие заключается не только в изобразительности рисунка, но и в «особом соотношении функций обозначения и сообщения, которые в речи совпадают, а в рисовании расходятся: рисунок изображает предмет или ситуацию и сообщает отношение к ним» (А.Р. Лурия).

В процессе жизнедеятельности ребенка происходит обобщение опыта, переход его во внутренний план через усвоение внешней действительности в форме внутреннего образа мира. В результате обогащается психика ребенка, обеспечивается его ориентировка во внешнем мире. Образ мира переводится во внешнюю деятельность, в свою очередь, обогащая ее содержание.

С целью изучения уровня сформированности образа мира у детей старшего дошкольного возраста в процессе художественной деятельности была проведена экспериментальная работа. Она включала наблюдение за поведением

детей при выполнении задания нарисовать «Картину мира», уточняющие беседы по ходу эксперимента, анализ результатов.

Оценка полученных данных проводилась с учетом характеристики **уровней сформированности образа мира**.

Начальный уровень характеризуется умением детей высказывать и элементарно объяснять свои представления о человеке, обществе и природе; отсутствием самостоятельности в художественной деятельности и ее обедненным содержанием; слабо развитой речью; отсутствием эмоциональной окрашенности деятельности, ее репродуктивным характером; низким качеством исполнительных операций, минимальными проявлениями творчества.

На *среднем уровне* дети отличаются умением понимать простые связи и закономерности жизни природы, общества и человека, умением выразить их в речи, построением своей деятельности с учетом этих закономерностей. Художественная деятельность детей на этом уровне более разнообразна. Они способны к работе под руковод-

ством взрослого и частично самостоятельно. Однако проявления творчества, любознательности, воображения и инициативы ограничены.

Высокий уровень характеризуется наличием у детей элементарных системных знаний о человеке, обществе и природе; способностью к рассуждениям, умозаключениям, выводам; богатым содержанием художественной деятельности, которая носит творческий, самостоятельный характер; возросшей социальной, интеллектуальной и эмоциональной активностью, проявлением детского творчества.

При оценке качества выполнения задания нарисовать «Картину мира» мы учитывали, самостоятельно ли ребенок выполняет задание, проявляет ли творческое начало, активность, эмоциональное отношение, использует ли знания о человеке, природе, обществе.

Анализ результатов показал, что самостоятельно выполнили задание 17,5% детей, пользовались помощью педагога 27,5%. Лишь 35% детей при выполнении задания в той или иной степени проявили творчество. Большинство детей (72,5%) охотно работали над заданием, их деятельность носила эмоционально окрашенный характер. Активность проявили лишь 27,5% детей; 80% в той или иной степени отразили свои знания о человеке, природе и обществе в рисунке, поскольку рисование в дошкольном возрасте является одним из наиболее эффективных способов выражения детских представлений о мире. В итоге выяснилось, что **большинство детей старшего дошкольного возраста не могут выполнить задание самостоятельно**, задают много вопросов педагогу или обращаются за помощью к сверстникам. Об этом свидетельствует наличие однотипных и стереотипных рисунков, средний уровень творчества и низкий уровень проявления активности.

Большинство рисунков на тему «Картина мира» не обладало компози-



ционным единством. На некоторых рисунках был изображен единичный объект, на других – целая группа объектов, не связанных композиционным замыслом и представляющих собой набор, перечисление явлений или предметов окружающего мира. Единый образ рисунка наблюдался у 42,5% детей, что свидетельствует о стремлении обобщить свои представления о мире и выразить их единым композиционным образом.

Опираясь на полученные результаты, мы разработали **модель формирования образа мира** у детей старшего дошкольного возраста в процессе художественной деятельности.

Эта модель включает три уровня. *На первом уровне* ребенок получает чувственные впечатления и элементарные представления о действительности в стихийных либо специально организованных условиях.

На втором уровне полученные представления приобретают новое значение, сравниваются с реальным миром в процессе целенаправленных действий.

Сформированные на определенном уровне (начальном, среднем или высоком) знания о человеке, обществе, природе являются основой для мотивированной деятельности и становления целостного образа мира. Это происходит *на третьем уровне*. Ребенок строит свою деятельность в гармонии и единении с природой и людьми, старается преобразовать мир, сделать его другим. Познавая мир, ребенок познает в нем себя.

При этом **система знаний должна быть построена с учетом следующих принципов:**

- деятельности: никакое обучающее влияние другого человека не может быть осуществлено без деятельности самого ребенка, и от того, как она будет осуществляться, зависит процесс развития (П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин);
- амплификации развития (обогащения детской деятельности) в

дошкольном возрасте (А.В. Запорожец). Отбор знаний для детей старшего дошкольного возраста должен быть ориентирован на обогащение содержания их деятельности, перспективы ее развития;

- единства аффекта и интеллекта (Л.С. Выготский), который заключается в обеспечении полноценной эмоциональной жизни ребенка в процессе познания окружающего мира в различных видах деятельности;

- интеграции знаний (Н.Ф. Виноградова) как установление соотношений между естественно-научным содержанием и содержанием, отражающим различные виды человеческой деятельности, систему общественных отношений. Реализация данного принципа обеспечивает отбор содержания знаний для понимания детьми целостной картины мира;

- комплексности, который выражается в том, что содержание знаний должно концентрироваться в темах-комплексах: «Природа», «Общество», «Предметная деятельность», «Мы», «Я»;

- учета возрастной актуализации знаний. Он означает отбор наиболее актуального для ребенка старшего дошкольного возраста содержания знаний.

Таким образом, процесс формирования образа мира у детей старшего дошкольного возраста представляет собой поэтапно разворачивающуюся логику накопления ребенком чувственного опыта, опосредованного через личностный смысл.

Валерия Владимировна Русевич – аспирант кафедры педагогики Волгоградского государственного педагогического университета.

На балу у королевы музыки
(Занятие по курсу «Синтез искусств»
в подготовительной группе)

Л.В. Шевченко

Хочу признаться в любви... к курсу «Синтез искусств» О.А. Куревиной. Работаю по нему 5 лет, прослушала лекции автора, с которыми она приезжала в г. Нерюнгри (Якутия). Занятия по «Синтезу искусств» дают мощный стимул к творчеству у педагога, и детей. Казалось бы, за 5 лет можно довести до автоматизма одни и те же занятия и потерять ощущение новизны, – но нет, каждый год дорабатываю конспекты, добавляю игры, делаю новые пособия, шью костюмы, сочиняю стихи, веду фотолетопись нашей студии «Основы искусств». Огромное значение придаю созданию предметно-развивающей среды, ежегодно что-то меняю в интерьере, готовлю свежие учебные таблицы, пособия.

С курсом О.А. Куревиной я выступала на местном телевидении, участвовала в республиканском конкурсе «Золотые уроки Якутии», имею грамоту министра образования Якутии, давала мастер-классы – и все это благодаря великолепной идее Ольги Александровны, воплощенной в ее образовательном курсе.

А как дети любят заниматься искусством! После занятий они остаются поиграть в студии с атрибутами, дидактическими играми, масками, наряжаются в костюмы, играют на музыкальных инструментах. Интерьер студии зонирован по изучаемым видам искусства. Любители музыки играют в одной стороне, театралы – в другой.

Пособия по теме, пройденной на занятии, передаю в группу для закрепления знаний. Фотографирую интересные фрагменты занятий, делаю фотогазеты для родителей.

Провожу мониторинг талантливых детей, слежу за тем, как продолжается их художественно-эстетическое развитие в начальной школе, в кружках дополнительного образования. Талант некоторых детей продолжает развиваться, но что интересно – в школе искусством начинают заниматься те дети, художественно-эстетические наклонности которых в детском саду проявлялись слабо. Значит, курс «Синтез искусств» дал стимул к их развитию, за что большое спасибо автору.

Хотелось бы познакомить коллег с одним из занятий для подготовительной группы детского сада.

Задачи:

- развивать эмоции детей;
- закрепить имеющиеся знания о музыкальных инструментах и познакомить с разнообразием клавишных;
- закрепить знания о композиторах и их творчестве;
- вызвать интерес родителей к работе студии;
- воспитывать у детей любовь к музыке;
- доставить участникам занятия эстетическое удовольствие.

Ход занятия.

Дети и родители сидят в студии, все нарядно одеты. Под торжественную музыку в золотой карете въезжает королева (ее роль играет воспитатель).

Королева: Здравствуйте, я королева музыки! Я хочу, чтобы и в вашем детском саду было музыкальное королевство, а вы этого хотите?

Дети: Да!

Королева: Но мне нужны придворные, которые много знают о музыке. И сегодня на балу я буду выбирать их из вас. А еще королеве музыки нужны помощники-пажи. Я слышала, у вас в студии проходил конкурс знатоков искусства, и 1-е место занял Алеша Марков, а 2-е место – Костя Попов. Назначаю их своими пажами.

Мальчики подходят к королеве, она дает им костюмы пажей, которые дети надевают. Королева садится в кресло, пажи встают по обе стороны

от нее. К королеве подходит ребенок, кланяется.

Ребенок: Ваше величество, извините, но я не понял, вы – королева музыки или живописи?

Королева: Конечно музыки, а разве это не видно? Мои придворные сшили мне к сегодняшнему балу новое платье (встает, идет к зеркалу, оглядывает себя, вскрикивает). Ах, ну конечно, я совсем не похожа на королеву музыки – портные забыли украсить мое платье. Может быть, у вас найдутся украшения для меня?

1-й паж: Есть, ваше величество, я сейчас принесу!

Паж вносит шкатулку, встает на одно колено и подает ее королеве. В шкатулке вырезанные из бумаги изображения, связанные с живописью и музыкой.

Королева: Какие красивые! Я попрошу детей и родителей выбрать музыкальные украшения для моего платья.

2-й паж берет шкатулку и подает ее родителям и детям по очереди, а они выбирают нужные и прикрепляют к платью нотки, скрипичные ключи, изображения музыкальных инструментов.

Королева: Благодарю вас, теперь сразу видно, кто я такая. А как вы думаете, что делают придворные на балу у королевы?

Дети: Танцуют, слушают музыку, а иногда поют.

Королева: Правильно! Кстати, уважаемые родители, вы знаете, откуда берется музыка?

Родители: Ее сочиняют композиторы.

Королева: А каких композиторов вы знаете?

Родители перечисляют.

Королева: Дети, а как композитор сочиняет музыку?

Дети: Он придумывает ее и записывает на бумаге нотами.

Королева: Совершенно верно, вот такими, как у меня на платье. Скажите мне, какие бывают звуки?

Дети: Низкие, средние, высокие.

Королева: Приглашаю кого-ни-

будь из детей и родителей продемонстрировать эти звуки на пианино... А теперь придворные композиторы будут сочинять для королевы музыку.

Несколько детей и родителей по очереди сочиняют музыку, используя пособие с подвижными нотками, затем поют свою мелодию и играют ее на фортепиано.

Королева: Я в восторге от вашей музыки и пения. Вы прекрасно играли на фортепиано. Но я вижу у вас еще один музыкальный инструмент. Вы знаете, что это?

Дети: Это электрическое пианино, но его можно превратить в орган или клавесин.

Королева: Вы и это знаете? Какие вы молодцы! А давайте загадаем родителям музыкальную загадку. Интересно, различат они звучание органа и клавесина? Оля, сыграй нам, пожалуйста, а гости скажут, что за инструмент звучит.

Ребенок играет, а родители угадывают.

Королева: О! Я вижу, в детском саду «Василек» и дети, и родители много знают о музыке и музыкальных инструментах. Я приготовила вам сюрприз, но сначала пусть прозвучат мелодии, а вы скажете их названия, имена композиторов.

Свет приглушается, включаются вращающиеся светильники. В это время мальчик, исполняющий роль Баха, незаметно уходит со своего места и прячется в ящик-сундук, стоящий за ширмой. Звучит вальс П.И. Чайковского и фрагмент симфонии № 40 В.А. Моцарта. Включается свет, дети отвечают.

Королева: На дне шкатулки я вижу портреты композиторов. Дети, назовите их и поставьте к тем инструментам, которые они любили (Чайковский – фортепиано, Моцарт – клавесин). А теперь – сюрприз!

Убирает с помощью пажей ширму, за которой скрывался сундук на замке, пытается открыть его обычными ключами – не получается.

1-й паж: Ваше величество, а у нас есть специальный музыкальный ключ!

Королева: Ах, да! Я совсем забыла! Это скрипичный ключ, неси его сюда и открой замок.

Паж открывает сундук, из него выходит мальчик.

Мальчик: Я – композитор, сочиняю музыку для органа, люблю трудиться, потому встаю очень рано. Как меня зовут, не говорите впопыхах, подумайте – ну, кто я?

Дети: Бах! Он сочинял музыку для органа.

Королева: Давайте насладимся звуками органа, ведь на балу у королевы слушают музыку.

Бах играет несколько аккордов.

Королева: А теперь я объявляю танец. Какой? Родители, послушайте музыку и скажите нам название танца.

Зрители называют танец – это менуэт. Дети танцуют, затем приглашают родителей, и все танцуют вместе.

Королева: Чудесно! Я вижу, в дет-

ском саду «Василек» и дети, и родители могут быть придворными в королевстве музыки. На память о нашем бале я всем участникам дарю скрипичные ключи, чтобы вы могли в любой момент открыть дверь в замок королевы музыки.

Пажи раздают всем сувениры. Включается нежная музыка.

Королева: Нам пора прощаться, и на прощанье я хочу сказать и детям, и родителям, что музыка – это искусство, а искусство – это чудо, красота! Пусть красота искусства дарит вам радость и преображает ваши души.

Королева садится в карету и уезжает. Пажи провожают ее.

Л.В. Шевченко – воспитатель детского сада «Василек», г. Алдан, Республика Саха (Якутия).



В издательстве «Баласс» выпущен наглядный и раздаточный материал для дошкольников (карточки)

Пособие к тетрадям «По дороге к Азбуке» и «Здравствуй, мир!»

Сост. Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, А.А. Вахрушев, Е.Е. Кочемасова

- | | |
|-----------------------------------|---------------------------|
| ◆ Овощи, фрукты, ягоды | ◆ Дома, улицы, транспорт. |
| ◆ Деревья, листья, грибы, цветы | ◆ Мебель. Электроприборы. |
| ◆ Профессии. | ◆ Почта |
| ◆ Человечки, схемы, знаки | ◆ Продукты питания |
| ◆ Посуда | ◆ Посуда |
| ◆ Одежда, обувь | ◆ Рыбы. Насекомые |
| ◆ Игрушки. Предметы. | ◆ Птицы |
| ◆ Спортивный и садовый инвентарь. | ◆ Животные |
| ◆ Инструменты | |

Заявки принимаются по адресу: 111123 Москва, а/я 2, «Баласс».

Справки по телефонам: (495) 368-70-54, 672-23-12, 672-23-34.

Заявки на отправку по почте принимаются по телефону: (495) 735-53-98.

bal.post@mtu-net.ru

www.school2100.ru

E-mail: balass.izd@mtu-net.ru

Подбор оборудования и материалов для сюжетно-ролевой игры дошкольников

И.В. Маслова

Каждый педагог знает, что основной вид деятельности ребенка-дошкольника – игра, в процессе которой развиваются духовные и физические силы ребенка, его внимание, память, эмоции, воображение, ловкость, дисциплинированность. Иными словами, формируется личность.

Игра – это своеобразный, свойственный дошкольному возрасту способ усвоения общественного опыта, отражение жизни. Особое место занимают игры, которые создают сами дети (сюжетно-ролевые). Руководство такими играми – один из самых сложных моментов в работе воспитателя, ибо нельзя заранее предвидеть, что придумают дети, как они будут вести себя. Но это не значит, что воспитатель не должен участвовать в игре, как это обычно бывает на занятиях или в играх с правилами.

Темы сюжетно-ролевых игр могут быть самыми разнообразными – это события и явления жизни: семья, детский сад, школа, путешествие и т.д. Одна и та же тема включает в себя различные эпизоды в зависимости от интересов детей и развития их фантазии; по одной и той же теме могут составляться разные сюжеты. Наблюдения показали: выбор игры определяется силой переживаний ребенка. Он испытывает потребность отражать в игре повседневные впечатления, чувства, которые он питает к близким людям, необычные события, которые привлекают его своей новизной.

Задача воспитателя – помочь ребенку выбрать из массы жизненных переживаний и впечатлений самые яркие, которые смогут послужить сюже-

том для игры. Наш опыт показывает, что единственным способом управления игрой может служить создание интереса к тому или иному событию жизни, влияние на воображение, чувства детей. Для того чтобы игра получилась интересной, содержательной, недостаточно того, чтобы дети увидели, как, например, плавают корабли. Если игра сводится к простому копированию действий взрослых, то не произойдет осознания труда, не будет дан выход эмоциям и чувствам детей.

Влияние искусства и художественной литературы на формирование личности ребенка очень велико. Книга открывает перед ребенком новый мир, заставляет задуматься над тем, «что такое хорошо и что такое плохо». Герои книг часто становятся героями детских игр. Сильное влияние на воображение детей оказывает телевидение. Многие игры возникают под впечатлением от детских, а порой и совсем не детских передач, в том числе о событиях, которыми живет наш город или край, страна, мир.

Наблюдения за детьми в процессе игры дают педагогу богатый материал для изучения своих воспитанников, помогают найти правильный подход к каждому ребенку.

К сожалению, сейчас редко издаются пособия по подбору материала и оборудования для детских садов и не всегда эти пособия учитывают современное состояние дошкольных учреждений. А о материалах и оборудовании для организации сюжетно-ролевых игр и говорить не приходится.

Появляющиеся в печати нормативные и научно-методические материалы ссылаются на «Концепцию дошкольного воспитания» и основываются на принципах активности, стабильности – динамичности, комплексирования, эмоциональности, учета половозрастных и прочих особенностей, но не отвечают на главный вопрос, что же педагогу необходимо делать. Ведь при переходе от стратегических принципов к конкретному подбору материала нуж-

ны какие-то ориентиры. Чаще всего программы дают рекомендации по предметному оснащению образовательного процесса (т.е. разрабатывают содержание занятий), не всегда уделяя внимание такому значимому в жизни ребенка явлению, как игра.

Между тем педагог должен стремиться сделать игру интересной и содержательной на каждой ступени развития ребенка-дошкольника. Ему необходимо отслеживать, как с учетом возраста ребенка меняются игрушки и атрибуты, используемые в игре; какие поделки и рисунки дети смогут выполнить самостоятельно; с какими произведениями художественной литературы их следует познакомить и какие явления общественной жизни и окружающей действительности целесообразно использовать в сюжетно-ролевой игре, а также как и в какой мере можно привлечь родителей при организации экскурсий, наблюдений и совместного семейного досуга.

Приведу в качестве примера систематизированные данные (можно строить их в форме таблиц), позволяющие педагогу понять, с какими сторонами



плюс до
«После»

учебно-воспитательной работы непосредственно связано накопление знаний, умений и навыков детей в процессе развития сюжетно-ролевой игры «Морское (речное) путешествие» в двух разных группах детского сада.

Материалы и оборудование, обеспечивающие развитие сюжетно-ролевой игры «Морское (речное) путешествие» в старшей группе

1. Игрушки и атрибуты для игры:

- лодки, катера, баржи, ракеты, теплоходы и т.п. в наборах и по отдельности;
- штурвал, рупор, якорь, спасательный круг, бинокль, подзорная труба и т.п.;
- фуражка, бескозырка, тельняшка и т.п.;

– наборы картинок для иерархической классификации «Виды транспорта» (установление родовидовых отношений).

2. Продуктивная деятельность (ИЗО, лепка, аппликация, конструирование):

- рисование кораблей, лодок и т.п.;
- лепка лодок;
- конструирование из строительного материала кораблей, причала и т.п.;
- знакомство с творчеством художников-маринистов (И. Айвазовский и другие по выбору педагога).

3. Ознакомление с художественной литературой: В. Маяковский «Кем быть», Б. Житков «Что я видел», С. Козлов «В порту», Б. Шергин «Миша Ласкин», Ф. Лев «Мы плывем на самоходке», Г. Ветрова «Сказка о волне и художнике», Б. Емельянов «Китобой и его друзья», М. Аспиз «Чемпионы по плаванию».

Мультфильмы: «В порту», «Шесть Иванов – шесть капитанов», «Бабушкин зонтик».

4. Ознакомление с окружающим миром:

- формирование представлений о корабельной команде (с объяснением трудных и увлекательных сторон морской профессии);

- беседы о труде взрослых, закрепление представлений о моряках и людях, работающих в порту (кассир, дежурный, грузчик);

- расширение представлений о морских и речных обитателях.

5. Экскурсия в морской (речной) порт с целью закрепить представления детей о труде взрослых в порту, углубить знания о водном транспорте (пассажирском и грузовом).

Материалы и оборудование для игры «Морское (речное) путешествие» в подготовительной группе

1. Игрушки и атрибуты для игры:

- те же, что использовались в старшей группе;

- корабли-трансформеры, сборно-разборные модели кораблей, моторных лодок, ракет;

- маяк, сигнальные флажки;

- домино и игры типа «Гусек» соответствующей тематики;

- набор для экспериментирования с водой.

2. Продуктивная деятельность (ИЗО, лепка, аппликация, конструирование):

- строительство причала, плотины, шлюзов и судов из строительного материала;

- изготовление карты-схемы порта, отражающей его связь с другими городами;

- складывание оригами (лодки, пароходы, катера и т.п.);

- лепка грузов для самодельных судов;

- рисунки по тематике «Наш порт».

3. Ознакомление с художественной литературой: С. Баруздин «Страна, где мы живем»; отрывки из книг Н. Астаховой «История о первом императоре. Петр I», О. Ковалевской «Гениальная ошибка адмирала. Как Христофор Колумб... открыл Новый Свет, который потом назвали Америкой», Т. Песоцкой «Сокровища венецианского купца. Как Марко Поло... странствовал... и написал знаменитую книгу о различных чудесах, в которые

никто не хотел верить», Е. Хвилевичкой «Как Земля оказалась шаром. Увлекательная история о том, как Фернан Магеллан первым в мире отправился в кругосветное плавание...»

4. Ознакомление с окружающим миром:

- углублять представления детей о географическом положении своего города (села), его значении, связи с другими городами и районами страны;

- воспитание толерантности (патриотическое и интернациональное воспитание).

5. Экскурсии:

- повторная экскурсия в порт с целью закрепления имеющихся знаний и представлений;

- прогулка на корабле.

На этом примере видно, как расширяется кругозор ребенка-дошкольника, что позволяет сделать игру интересной и содержательной. Безусловно, набор материалов и оборудования будет меняться в зависимости от специфики конкретного учреждения и конкретной группы, географического фактора, насыщенности предметно-развивающей среды и других факторов.

Подобным образом можно представить в системе сведения практически по любой сюжетно-ролевой игре дошкольников. Это существенно облегчит работу воспитателя. Он уже не пропустит момент, когда должны измениться игрушки и атрибуты, используемые в игре; подскажет детям, какие поделки и рисунки смогут оснастить игру в конкретный период и научит их мастерить эти поделки; своевременно познакомит своих воспитанников с произведениями художественной литературы соответствующей тематики, привлечет родителей к организации совместного с детьми досуга.

Ирина Владимировна Маслова – ст. воспитатель ДОУ № 399, г. Москва.

Музыкально-дидактические игры и упражнения в коррекционной работе

Л.В. Бояринцева

Музыкальное воспитание занимает особое место в педагогической коррекции. Многолетний опыт работы в детском саду компенсирующего вида позволил мне изучить особенности детей с психоречевыми нарушениями и прийти к наиболее целесообразным формам и методам их музыкального воспитания.

Так сложилась, в частности, подборка музыкально-дидактических игр и упражнений, способствующих развитию фонематического слуха, моторно-двигательных навыков, эмоционально-коммуникативной сферы ребенка. Являясь частью музыкального занятия, они используются также и воспитателями – например, при проведении коррекционного часа. Важно, что данные игры и упражнения имеют не только специфическую музыкальную направленность: они зарекомендовали себя и в процессе собственно коррекционной работы.

Необходимые для них пособия и атрибуты очень просты – каждый воспитатель может изготовить их буквально из подручного материала. Дети с большим удовольствием занимаются по этим пособиям и самостоятельно. Фантазируя на тему, заданную упражнением, они в свободной игровой форме закрепляют определенные навыки и умения. Словом, предлагаемые ниже игры и упражнения не ограничены музыкальным залом, где их проводит музыкальный руководитель.

Материалом для подборки стали методические пособия и разработки ряда авторов (А. Бурениной, Т. Тютюнниковой, Е. Кочемасовой, Т. Боровик, М. Михайловой) и, конечно,

идеи, возникшие в процессе нашей собственной работы с детьми, имеющими психоречевые нарушения.

В педагогике и психологии давно утвердилась мысль, что музыка способствует развитию процессов восприятия, внимания, памяти, мышления, становлению коммуникативных качеств ребенка. Открытие и развитие в ребенке собственно музыкальности при соответствующем подходе может стать важной частью формирования гармоничной, творчески ориентированной личности. Например, воспитываемая музыкой **слуховая активность** является одной из эффективнейших форм приобщения ребенка звучащему миру. Слуховая активность повышает, обостряет восприятие к звучащей речи во всем ее многообразии – от оттенков интонации до логического смысла, что особенно важно для детей, имеющих психоречевые нарушения. Именно этот аспект музыкального воспитания стал определяющим моментом при составлении данной подборки игр и упражнений. Для большего удобства они распределены по группам и предлагаются вашему вниманию по их «первичной», музыкальной направленности.

Игры и упражнения, развивающие звуковысотный слух

Звуковысотный слух (умение различать звуки по высоте) – одна из ключевых музыкальных способностей.

На любом этапе работы полезно обращаться к графическому изображению звуковысотного движения:

————— – если голос остается на одной высоте;

⤴ – если голос движется сначала вверх, затем вниз;

⤵ – если голос движется сначала вниз, затем вверх;

Целесообразно совмещать графику с простейшей вокализацией (на звук [y] или [o]).

Педагог показывает определенную схему и просит детей спеть соответствующую вокальную линию:

1) 

- 2) _____
- 3) _____

Можно варьировать плавность подъема и спуска. Дети с удовольствием сопровождают вокализацию соответствующим движением руки.

Для развития звуковысотного слуха полезна игра **«Великан и маленький человечек»**.

Встретились два человека: один большой-большой с низким голосом, а другой малюсенький, с тоненьким голоском. Великан басом начал расспрашивать маленького человечка, а тот – отвечать ему то-ненько, нежно.

– Где ты живешь? – прогремел великан.

– В цветке ландыша, – нежно прозвучало в ответ.

– С кем ты дружишь? – снова раздался громовой голос.

– С Дюймовочкой...

Этот диалог можно продолжить, но ребенок должен помнить, что великан всегда говорит низким голосом, а маленький человечек – высоким.

Игры и упражнения, развивающие динамический слух

Динамический слух – это восприятие громкости и силы звучания музыки. Как правило, дети легко различают (и воспроизводят) громкие и тихие звуки, но более тонкие градации – такие, как «очень тихо – тихо», «громко – очень громко» и т.п. – нередко вызывают затруднения. Преодолеть их поможет, например, игра-сказка **«Про кота»**:

Жил кот Василий.
Ленивый был кот!
Острые зубы и толстый живот.
ГРОМКО, настойчиво кушать просил,
Очень ТИХО всегда он ходил.
Да ЧУТЬ ПОТИШЕ на печке храпел –
Вот вам и все, что он делать умел...*

Всегда интересна детям игра **«Громко – тихо запоем»**. Ребенок-водящий находит спрятанную игрушку, руководствуясь громкостью звучания песни,

которую могут петь все участники или один из игроков.

Игра **«Колобок»** проводится аналогично, только для нее используются фигурки плоскостного театра. Колобка прячут за одну из них, а водящему дается указка.

Игры и упражнения, развивающие тембровый слух

Тембр – один из признаков музыкального звука (наряду с высотой, длительностью, громкостью); это окраска звука.

При восприятии тембра обычно возникают различные ассоциации: тембровое качество звука обычно сравнивают со зрительными (звуки блестящие, матовые), осязательными (звуки острые, мягкие) и другими ощущениями. Подобного рода ассоциации очень полезны при развитии тембрового слуха.

Существует множество способов для повышения чуткости к тембру звука. Один из самых интересных – **игры-упражнения с самодельными погремушками** из непрозрачного материала с разными наполнителями (горохом, крупами, мелкими деревянными или металлическими предметами и т.п.). Детям предлагаются следующие задания:

1) каждый ребенок слушает, как звучит его погремушка, и находит себе пару – того, чья погремушка звучит так же;

2) прислушиваясь к звучанию своей погремушки, дети делятся на три (или более) подгруппы;

3) один ребенок распределяет погремушки на некоторое количество подгрупп, а остальные дети проверяют, правильно ли выполнено задание.

Самодельные погремушки из ткани (мешочки) Т. Боровик называет «шуршунчиками». С ними можно выполнять такие задания:

1) педагог рассказывает и показывает детям, какой наполнитель находится внутри у «шуршунчиков» (или же

* Здесь приводится лишь фрагмент сказки. Полностью с ней можно познакомиться в пособии М. Михайловой [4, с. 21–22].

дети определяют это сами – с подсказкой педагога). Затем озвучивается один из «шуршунчиков». Дети должны ответить, что звучит: горох, деревянные брусочки и т.п.;

2) у детей на подносиках лежат разные наполнители. Педагог шуршит мешочком, дети выбирают и показывают нужные наполнители.

Можно предложить детям известную игру «Слушаем тишину» или дать им послушать запись театральных шумов и отгадать, что происходит.

Игры и упражнения, развивающие чувство ритма

Развитое *чувство ритма* делает возможным восприятие временной природы музыки. Как известно, человек может воспринимать ритм и неосознанно (в силу его особого воздействия на организм). Но для того, чтобы осознать выразительные свойства музыкального ритма, адекватно оценить ритмическую сторону музыкального произведения, необходима систематическая работа.

Один из самых распространенных в современной музыкально-педагогической практике приемов – **игра на самодельных шумовых и ударных инструментах**. В младшем возрасте с помощью этих погремушек дети учатся передавать пульс (метрическую пульсацию несложной музыкальной пьесы). Можно немного усложнить задание, попросив детей отразить и динамические нюансы.

В старшем возрасте дети учатся передавать определенный ритмический рисунок.

В этом отношении интересна **игра-упражнение «Переключка»**.

Педагог задает определенный ритмический рисунок, предварительно разделив детей на несколько подгрупп. Каждой подгруппе раздаются либо шумовые инструменты с разными наполнителями, либо ударные. Подгруппы детей поочередно повторяют заданный ритмический рисунок. Вначале рисунок дается простой, а затем постепенно усложняется. Также можно пред-

ложить детям сочинить собственный ритмический рисунок или целую ритмическую пьесу.

Для развития чувства ритма можно использовать и **«танцующие тряпочки»** (разного цвета и формы лоскутки, к которым прикреплены 2 веревочки для манипулирования «танцорами» как куклами-марионетками). Игра с «танцующими тряпочками» развивает не только чувство ритма, но и моторику рук, координацию движений, творческое воображение.

В *младшей группе* дети учатся управлять тряпочками, стоя на месте. «Танцоры»:

- 1) бегут;
- 2) прыгают на одной «ноге», на другой;
- 3) перепрыгивают с «ноги» на «ногу»;
- 4) прыгают на двух «ногах» (на месте, в стороны, от себя, к себе, вокруг себя);
- 5) вышагивают – одна «нога» вперед, другая назад.

В *средней группе* дети учатся управлять тряпочками в движении. Звучит музыка изобразительного характера, лоскутки в руках детей превращаются то в зайчиков, то в курочек, то в драчливых петушков.

В *старшей группе* тряпочки уже танцуют вальс и польку, передавая движениями характер музыки.

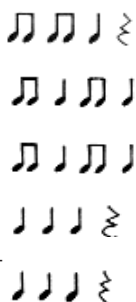
В *подготовительной группе* во время звучания музыки дети самостоятельно меняют движения, реагируя на смену отдельных фрагментов произведения.

Для развития чувства ритма очень полезны **речевые игры**. Одна из самых интересных – **«Весенняя телеграмма»** на стихи В. Суслова. Дети с помощью двух деревянных палочек передают «морзянку», которую отстукивает дятел:

Дятел сел на толстый сук –
Тук да тук.
Всем друзьям своим на юг –
Тук да тук.
Телеграммы срочно шлет –
Туки-туки-тук,



Что весна уже идет,
Туки-туки-тук,
Что растаял снег вокруг,
Туки-тук, туки-тук,
Что подснежники вокруг
Туки-тук, туки-тук.
Дятел зиму зимовал –
Тук да тук,
В жарких странах не бывал –
Тук да тук.
И понятно почему
Скучно дятлу одному.



Игры и упражнения, развивающие слуховое внимание

Слуховое внимание, строго говоря, не является специфической музыкальной способностью. Но оно интенсивно развивается в ходе музыкально ориентированных игр и упражнений, поскольку слуховые ощущения первичны в данном виде искусства.

Для развития слухового внимания можно использовать следующие игры и упражнения.

«**Бубен и погремушка**». Под звуки погремушки дети легко бегают на носочках. На резкий удар бубна каждый должен присесть. Тех, кто замешкался или не успел выполнить задание, «штрафуют» или они выбывают из игры.

«**Услышь сигнал**». Дети двигаются под звучание любого марша бодрым энергичным шагом. Затем на команду «Зайчики!» дети должны легкими прыжками изобразить зайчиков; «Лошадки!» – ударять «копытцами» об пол; «Раки!» – пятиться назад; «Аист!» – стоять на одной ноге и т.п.

«**Будь внимателен**» (пение цепочкой). Для этого задания используется хорошо знакомая детям песня – например, «В траве сидел кузнечик». Нужно вовремя вступить и пропеть свою фразу.

Игры и упражнения комплексного типа

К этой группе можно отнести те игры и упражнения, которые активизируют сразу несколько музыкаль-

ных способностей. Например, в игре с самодельными куклами задействованы тембровый слух, чувство ритма, а также способность к участию в диалоге, что очень важно для детей с речевыми нарушениями. Куклы изготавливаются из коробочек разной величины с разными наполнителями. К коробочкам прикрепляются ручки и ножки из шнурков с пластиковыми пробочками на концах.



Так получают «папа», «мама», «сынок» и «дочка». Варианты игры с куклами могут быть различными:

1) куклы ведут с детьми и между собой небольшие диалоги;

2) куклы танцуют, выстукивая ножками различные ритмические рисунки;

3) дети угадывают, чей звучит голосок (за ширмой пошуметь наполнителем);

4) повторить ритмический рисунок, который простучал «папа», и т.п.

В игре «**Имена**» задействована способность детей к восприятию и передаче различных динамических нюансов,



Рисунок Кристины Звездинской

темпа, регистров. Дети располагаются по кругу и по очереди произносят свои имена:

1) первый ребенок говорит свое имя громко, второй – тихо и т.д.;

2) первый называет себя высоким голосом, второй – низким и т.д.;

3) первый произносит свое имя медленно, второй – быстро и т.д.

Игра «Канон для малышей» активизирует слуховое внимание и развивает чувство ритма. Дети стоят по кругу, лицом к центру. Под ритмичную музыку они по очереди делают следующие движения: один приседает и встает, другой хлопает в ладоши, третий опять приседает и встает и т.д. Количество движений можно увеличить с учетом возраста детей.

Как показывает опыт, предложенные игры и упражнения могут быть видоизменены, «досочинены» педагогом в зависимости от конкретной педагогической ситуации. Более того, принцип (прием), лежащий в основе каждого из упражнений, может быть реализован по усмотрению педагога в иной форме, с помощью иных атрибутов: важно, чтобы они точно соответствовали поставленной задаче и были интересны детям.

В заключение хотелось бы еще раз подчеркнуть, что развитие музыкальности является одним из основных компонентов коррекционного процесса.

1. Воспитывая слуховую активность посредством развития звуковысотного, динамического, тембрового слуха, развития чувства ритма и других музыкальных способностей, педагог развивает фонематический слух ребенка, стимулирует внимание к слуховому образу слова. Выдающийся русский педагог и психолог В. Зеньковский подробно рассматривает слуховой образ слова в своей работе «Психология детства», определяя его как «тело» слова [1, с. 124].

Высокая слуховая активность благотворно влияет на процесс запоминания новых слов, обогащение словарного запаса. Можно предполо-

жить, что ребенок с высокой слуховой активностью особенно чутко к новому для него слову: еще не зная его смысла, он фиксирует внимание на слуховом образе и звуковой стороне слова. Впоследствии новое слово легко включается в активный словарь ребенка.

2. Музыка доступными средствами отражает человеческие эмоции и чувства. Умение слышать, различать их в музыкальном произведении развивает эмоциональную чуткость и восприимчивость.

3. Моторно-ритмическая, пластическая сторона музыки – в силу особого воздействия на организм человека – в ходе планомерной, целенаправленной педагогической работы помогает ребенку понять выразительность человеческого тела, совершенствует его двигательные умения и навыки.

Итак, из вышесказанного следует, что даже самые простые музыкальные игры и упражнения могут оказать благотворное влияние как на ход коррекционной работы, так и на процесс воспитания гармоничной личности – духовной и физически развитой.

Литература

1. Буренина А.И. От игры до спектакля: Уч.-метод. пос. – СПб., 1996.
2. Зеньковский В. Психология детства. – М., 1996.
3. Кочемасова Е., Тютюнникова Т. Откуда берется звук//Музыкальная палитра. – 2006, № 5.
4. Михайлова М. Развитие музыкальных способностей. – Ярославль, 1997.
5. Тютюнникова Т. Элементарное музицирование с дошкольниками//Музыкальная палитра. – 2004, № 2.

Лидия Викторовна Бояринцева – музыкальный руководитель ДООУ компенсирующего вида № 20 «Росинка», г. Омутнинск Кировской обл.

Сказкотерапия — средство самопознания в раннем детстве

М.В. Брежнева

В возрасте от рождения до 3 лет происходит закладка и становление основных психических функций человека, формирование базисных основ его личности. Именно в этом возрасте формируется образ «Я», во многом определяющий дальнейшую судьбу человека. Положительное восприятие ребенком собственного «Я» непосредственным образом влияет на успешность его деятельности, способность приобретать друзей, умение оценивать их качества в ситуациях взаимодействия и т.д.

В период кризиса 3 лет ребенок осознает свое «Я» и ощущает острую потребность в познании себя. Поэтому в раннем возрасте, когда этот процесс только подготавливается, следует помочь ребенку получить определенный опыт самопознания.

В возрасте от 1 года до 3 лет, когда ребенок нуждается во внимательном, добром, заботливом отношении к нему взрослых, необходимо создать условия для формирования у него позитивного образа «Я», чувства уверенности, доверия к миру, опыта активного познания себя и окружающего мира. Однако в педагогике существует мнение, что изначально является формирование мотивации ребенка на «другого». С нашей же точки зрения, факт, что ребенок этого возраста эгоцентричен по своей природе, предполагает отказ от его ранней социализации и **ориентацию системы воспитания на развитие у ребенка способности понимать свои желания, чувства, переживания и умения поделиться ими со взрослым.** Результатом противодействия природной сути ребенка может стать ее подавление, но не изменение. Поведение

ребенка 2–3 лет так или иначе соотносится с его представлениями о самом себе и о том, каким он должен или хотел бы быть.

Опираясь на изложенные основания, мы разработали концепцию воспитания детей раннего возраста, основополагающими идеями которой являются:

- отказ от ранней социализации ребенка с учетом психофизических возможностей развития его личности в онтогенезе;
- расширение и обогащение опыта детской деятельности;
- соблюдение баланса интеллектуального и эмоционально-личностного развития;
- половая дифференциация воспитания;
- повышение уровня педагогической компетентности воспитателей;
- формирование педагогической культуры родителей.

Каждому возрастному периоду соответствует своя система воспитания. В раннем возрасте общение среди других видов активной деятельности создает наиболее благоприятные условия для формирования у ребенка образа самого себя. Максимальный эффект достигается, если в эту деятельность включаются предметные и телесные игры, чтение сказок, изготовление кукол и разыгрывание сказочных сюжетов, рисование и т.п.

Объединение и адаптация многих психологических приемов в единый «сказочный» контекст и составляет новизну и актуальность **метода комплексной сказкотерапии.** Одна из особенностей этого метода состоит в создании сказочной среды, обстановки, в которой безопасно для ребенка могут проявляться и обнаруживаться особенности его личности. Вот почему именно его мы избрали ведущим для реализации целей программы формирования опыта самопознания для детей до 3 лет.

Кроме того, сказка соответствует детской системе мироощущения и способствует глубокой интериоризации

знаний о мире психического: о своем внешнем и внутреннем «Я», способах взаимоотношений между людьми, возможностях самореализации.

Нами были разработаны и апробированы **сквозные планы**, предполагающие преемственность между различными по возрасту группами по проблеме развития опыта самопознания детей. При их создании мы ориентировались на Комплексную программу «Детский сад 2100» в целом и на программу социально-личностного развития детей дошкольного возраста «Познаю себя» (авторы М.В. Корепанова, Е.В. Харлампова), вслед за которой мы включили в свою программу разделы «Я среди других», «Что я могу», «Я и другие».

Работа с детьми может быть как ситуативной, включенной в повседневную жизнь, так и проводиться в форме специально организованных занятий. Опираясь на традиции детского фольклора, основные правила его построения и механизмы воздействия на ребенка, мы составили цикл сказочных сюжетов разных видов (сказки-медитации, дидактические сказки, сказки-потешки, сказки с открытым концом и т.д.). Цель занятий – создание условий для накопления и формирования опыта самопознания детьми раннего возраста. Этим определяются **основные задачи занятий**:

1. Создание условий для формирования телесного образа себя. Примечательно к раннему возрасту мы считаем первоочередной работу над познанием детьми своего телесного «Я», определением своих физических потребностей, связывание своего внешнего облика и телесных ощущений. Ребенок сравнивает себя со сверстниками и взрослыми, и ему важно понять, насколько он похож на тех, кто его окружает, в чем проявляется это сходство и хорошо ли быть похожим на них. Однако, вступая в игры со сверстниками, общаясь со взрослыми, малыш делает для себя новое открытие: он не такой, как все. Эти различия он видит прежде всего во внешнем облике, в возра-

стных проявлениях, в половой принадлежности. Работа в этом направлении строится на традициях детского фольклора. Рассказывание сказок-потешек, составленных в простом и понятном для современного ребенка стиле, и их проигрывание помогает малышам связать ощущения своего тела, их словесное обозначение и зрительный образ в целостную систему «Я». Тем же целям служат игры и упражнения, акцентирующие внимание ребенка на частях его тела (с использованием отпечатков ступней и ладоней, ростомера, пальчикового театра), работа с реквизитом в уголке переодеваний, рисование.

2. Формирование представлений о своих личностных качествах и личностных качествах других людей. Работа в этом направлении предполагает рассказывание сказок и их проигрывание в постановках настольного театра и театра перчаточных кукол, поскольку детям раннего возраста воспринимать сказки только на слух еще трудно. Импровизированные игры в уголке переодеваний заключаются в том, что ребенок перевоплощается в выбранный персонаж, отвечает на вопросы, какой он, и может поверхностно сравнить свои качества с качествами персонажа (Лева Т., одевая плащ мушкетера, объявляет: «Большой!» – снимая и присаживаясь на корточки: «Маленький...»).

3. Третье направление работы в этом блоке – познание ребенком своего внутреннего мира чувств и состояний. Детям представляется возможность отрефлексировать свои чувства в вербальной форме, с помощью художественных произведений, изобразительной деятельности. Кроме того, в процессе психодинамических медитаций создаются эмоциональные состояния, чтобы через телесные ощущения дети могли прочувствовать и выразить базовые эмоции. Одновременно нужно стараться расширить представления детей о том, что музыка и цвет тоже характеризуют и отображают эмоциональное самочувствие человека.

4. Помощь в осознании своих способностей, начиная с общечеловеческих и заканчивая специфичными индивидуальными. В ходе игр, занятий и упражнений ребенок учится определять свои предметные и игровые действия и простейшие причинно-следственные связи в них. Это очень важно, так как дети раннего возраста только начинают осознавать себя субъектами действия. Необходимо акцентировать их внимание на общих для всех людей способностях – сенсорных, включив все действия ребенка в сказочный контекст. В процессе проживания сказки, ее символического проигрывания (в моменты преодоления героем препятствий или осуществления каких-либо действий) дети получают возможность опробовать свои собственные способности, произвести действия и получить результат. Погружение в мир тайн и волшебства, где обычное становится удивительным и загадочным, где исчезают неуверенность и страхи, где, идентифицируя себя с главным героем, каждый ребенок становится участником сказочных событий, помогает малышам глубже проникнуть в мир собственных ощущений и расширить опыт самопознания. Для этого используются этюды-перевоплощения в персонажей сказочной страны – так дети учатся познавать себя и окружающий мир, тренируя вкусовые, зрительные, слуховые, обонятельные и тактильные ощущения.

5. Помощь детям в определении своего социального «Я». Совместная деятельность педагога и детей должна быть направлена на поиск каждым ребенком своего места в обществе сверстников, выделение своего «Я», противопоставление себя другим, занятие активной позиции в разнообразных социальных отношениях. Кроме того, работая с детьми над пониманием сказки, помогая им создавать разнообразные рисунки и поделки, нужно стараться, чтобы дети осознали и «определили» свой предыдущий («Я – младенец») и последующие

(«Я – школьник», «Я – взрослый») статусы. Это обеспечивает развитие нового уровня самосознания на пути к становлению «Я-концепции». Работа по этому разделу программы предполагает игры, рассматривание картинок с изображением людей разных возрастов и выбор из них персонажей, похожих на детей и отличающихся от них, более похожих на членов семьи. В процессе свободного взаимодействия детей воспитатель помогает им понять, что они чувствуют, чем вызваны те или иные события и переживания.

Исследовательская работа по формированию опыта самопознания в дошкольном детстве является достаточно новым направлением, так как эта проблема обсуждалась в научной литературе лишь в контексте возрастной периодизации и в связи с рассмотрением становления «Я-концепции» личности. Мы учитывали, что **подведение ребенка к психологическим новообразованиям, полное развертывание которых осуществляется уже в дошкольном детстве, должно осуществляться не вопреки особенностям возраста, а на их основе.**

Результаты проведенного исследования подтвердили, как нам представляется, значимость рассмотрения процесса формирования опыта самопознания в раннем детстве как одной из приоритетных целей дошкольного образования.

Марина Владимировна Брежнева – методист кафедры дошкольного образования Волгоградского государственного института повышения квалификации работников образования.

Использование мнемотаблиц и мнемодорожек в развитии речи дошкольников

Л.Н. Сластья

Мнемотехника – это система методов и приемов, обеспечивающих эффективное запоминание, сохранение и воспроизведение информации.

Дети с общими нарушениями и задержкой психического развития испытывают особые затруднения в усвоении заданий по развитию речи: они отличаются скудным словарным запасом, неумением согласовывать слова

в предложении, нарушениями внимания, памяти, несовершенством логического мышления.

Использование мнемотехники на занятиях по развитию речи особенно эффективно при пересказе текста, описании предмета, составлении рассказа по картине. Применяется она и для характеристики и артикуляции звуков, звукослогового анализа слова и многого другого. Приемы мнемотехники заметно облегчают дошкольникам овладение родным языком, сокращают время обучения, развивают память, внимание, образное мышление.

В опорных мнемотаблицах и мнемодорожках можно изобразить главное содержание изучаемого материала. Приведу примеры некоторых таблиц и дорожек, которые я использую в своей практике.

Образование однокоренных слов






	маленький	большой	много	ласково
снег	снежинка	снегопад	снеговик	снегирь
	снегоход	снежная гора	снегурочка	

Рассказ «Весна идет». Схема пересказа

Ярче светит солнце	Стало теплее	Тают сосульки и снег	Ка деревьях набухли почки	Из теплых стран прилетают птицы	Люди надели весеннюю одежду	День стал длиннее

Составление рассказа по картине

1		Какое время года? Почему ты так думаешь?
2		Где происходит действие?

3		Кто изображен? (Что изображено?)
4		Как одет? Опиши по картинному плану.
5		Какое настроение?
6		Что происходит?
7		Чем тебе нравится картина?

Мнемотаблицы звукового анализа

Таблица 1






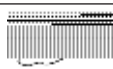
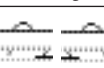
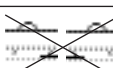

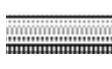

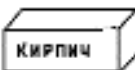
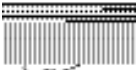

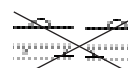














	
гласный	согласный
	
звонкий	глухой
	
твёрдый	мягкий
	
парный	непарный








Таблица 2

			
А	К	Я	
О		Ё	
У		Ю	
Э		Е	
Ы		И	
С		З	
І ряд		ІІ ряд	

Мнемотаблица по дифференциации звуков [ж-з]

	Ж	З
губы		
зубы		
язык		
воздушная струя		
голос		
звонкий глухой		
		

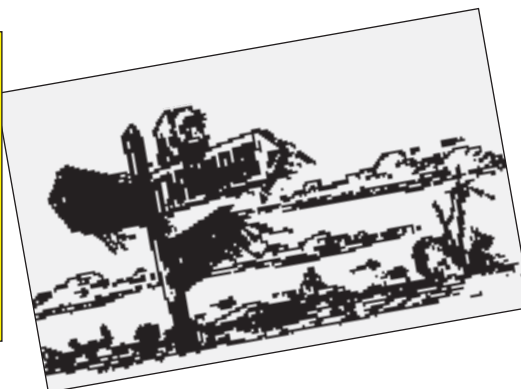
Мнемотаблица по артикуляции звука [ц]

	Ц
губы	
зубы	
язык	
воздушная струя	
голос	
звонкий глухой	
	

Лариса Николаевна Слатья – учитель-логопед высшей категории ДОУ № 342, г. Волгоград.

Проблемы воспитания дошкольников в современном этнокультурном пространстве

И.В. Липова



Известно, что человек не может существовать, не общаясь с другими людьми, а нации не могут развиваться обособленно, вне общения друг с другом. Поэтому проблема взаимоотношения разных народов, особенно в пределах одного государства, присутствовала во все времена.

На территории России проживают представители более ста наций, народностей и этнических групп. Усиливающаяся миграция привела к появлению большого количества детей беженцев, переселенцев, испытывающих огромные материальные, социальные и образовательные трудности по адаптации к иной среде и культуре.

Чувство национальной принадлежности зарождается у детей задолго до того, как они переступают порог школы. Для них очень важно знать, что язык и культурные ценности их семьи уважаемы и приняты в обществе. Это положительно сказывается на социализации ребенка в группе сверстников.

«Народ в наиболее чистом виде всегда представляют дети. Когда национальное умирает в детях, то это означает начало смерти нации», – утверждает один из исследователей проблемы Г.Н. Волков.

Поликультурное воспитание подразумевает развитие у человека способности воспринимать и уважать этническое разнообразие и культурную самобытность различных групп населения. Отсутствие же такового приводит к нетерпимости и враждебности. В то же время лишь человек, глубоко уважающий и понимающий этническую самобытность своего наро-

да, сможет понять и принять специфику культурных ценностей других народов.

Дружелюбие, уважение к людям разных национальностей не передаются по наследству, в каждом поколении их надо воспитывать заново, и чем раньше начинается формирование этих качеств, тем большую устойчивость они приобретут.

Особая ценность реализации межкультурного образования именно в дошкольном возрасте обусловлена высокой восприимчивостью детей к формированию положительных установок, развитию навыков в межкультурном общении. Современные дети повсюду «наталкиваются» на поликультурность – это среда, где они взрослеют.

Смысл национального образования в современном мире заключается в сохранении существующих самобытных этнических коллективов и упрочении взаимосвязей между ними на общечеловеческой основе. Поддержание традиций в большой степени способствует формированию этнической принадлежности, первые знания о которой ребенок приобретает в дошкольном возрасте. Наиболее действенным фактором формирования этнической идентичности детей является их непосредственное социальное окружение. Однако влияние последнего может быть как положительным, так и отрицательным. Учитывая, во-первых, многонациональность окружающей среды, а во-вторых, наибольшую способность восприятия культур других народов именно в детском возрас-

те, когда еще не сложились стереотипные формы эмоционально-оценочного отношения к представителям других национальностей, можно говорить об актуальности и благоприятных перспективах **поликультурного воспитания детей через систему образования.**

Особо следует подчеркнуть, что задачи национального образования могут решаться только при наличии соответствующим образом подготовленного педагогического персонала. В связи с этим необходимо акцентировать внимание на этнологической, этнографической и этнопсихологической подготовке педагогов, способных работать с различным контингентом детей во всех звеньях системы образования.

В мировой практике все большее распространение получает новая этика отношения к детям, к их поддержке и защите, универсальное выражение которой оформлено в Конвенции о правах ребенка.

Для осуществления педагогической поддержки и защиты детей-мигрантов определены условия, предполагающие:

- высокий уровень профессионально-личностной культуры педагога;
- его поликультурную компетентность;
- атмосферу сотрудничества в педагогическом коллективе образовательного учреждения.

В отличие от стран Запада, где идеи поликультурного образования изучаются уже несколько десятилетий, в России они только начинают осваиваться. Для России это сравнительно новое явление, оказавшееся в значительной степени альтернативным интернациональному социалистическому воспитанию, которое рассматривалось ранее как условие идеологического единения общества.

От педагогов во многом будет зависеть, кем вырастут наши дети – ярыми националистами, «Иванами, не помнящими родства» или людьми, уважающими свой и другие народы. Как известно, человек не рождается ни националистом, ни интернационалистом – все зависит от воспитания.

Педагогическое обеспечение реализации функций поликультурного образовательного пространства осуществляется посредством:

- воспитания в детях чувств толерантности, отзывчивости, открытости, доброжелательности, терпимости;
- формирования у них умений разбираться в своем внутреннем мире, выработки навыков самоанализа;
- формирования у детей позитивной «Я-концепции», социальной активности, уверенности в своих силах, способности к самовыражению, выработки умений вступать в межкультурный диалог, слушать и говорить, умений спорить, не ссорясь, в поисках истины;
- внушения детям-мигрантам идей о важности самопринятия;
- выработки у учащихся способности к плюралистическому разрешению споров и конфликтов;
- культивирования у детей чувства симпатии к другим людям.

Поликультурное образовательное пространство способно выполнять вышеперечисленные функции в том случае, если вся воспитательная система будет носить гуманистический характер и строиться на принципах педагогической работы с детьми-мигрантами, обеспечивающих поддержку и защиту личности.

Однако в настоящее время многие педагоги, владея достаточным арсеналом педагогических технологий, затрудняются реализовывать их через идейные ценности межкультурного общения. Они **не готовы к работе с различными по этническому составу коллективами детей**, к развитию межкультурной коммуникации в дошкольных учреждениях в условиях становления единого образовательного и информационного пространства.

Под готовностью к педагогической поддержке детей нами понимается интегративное, социально-психологическое образование личности педагога, характеризующееся:

- фундаментальной общей и профессиональной культурой, глубиной педагогического общения;

- установками на сотрудничество с детьми;
- уровнем ответственности за оказание помощи и поддержки каждому ребенку;
- способностями, определяющими владение необходимыми для педагогической поддержки умениями (аналитико-прогностическими, конструктивными, коммуникативными, творческими).

Причины, вызывающие трудности педагогического обеспечения, поддержки и защиты детей-мигрантов, различны. Назовем основные из них:

- отсутствие у педагогов навыков личностно ориентированного взаимодействия с детьми в поликультурном образовании;
- неумение профессионально вступать в межкультурный диалог с позиции равенства культур в любой совместной деятельности (учебной, игровой и т.д.);
- непрофессионализм в проведении диагностики, мониторинга;
- неразработанность доступных инновационных технологий и методов диагностики характеристик поликультурного образования по оказанию поддержки и помощи детям-мигрантам.

В течение ряда лет разрабатывалась, уточнялась и апробировалась **концепция личностно ориентированного образования культурологического типа**. Ее основная идея состоит в признании культуры – общечеловеческой, национальной, личностной – решающим фактором развития образования.

Одним из важнейших положений концепции является то, что дошкольное учреждение – это «детский сад для всех», в котором должны найти свое место, «чувствовать себя как

дома» все воспитанники независимо от их индивидуальных способностей и национальных особенностей.

Идея полиэтнического и интернационального образования и развития постепенно внедряется в практику работы дошкольных учреждений многонациональной России. Создаются службы поддержки и помощи, направленные на развитие и утверждение следующих **принципов в работе с детьми-мигрантами:**

- принятие ребенка таким, каков он есть, признание его неповторимости, индивидуальности и уникальности;
- признание прав и интересов ребенка превыше всего;
- построение отношений с детьми в соответствии с принципом «Не навреди»;
- оказание многоаспектной помощи семьям мигрантов и их детям как основа гуманного цивилизованного общества.

Концепция межкультурного образования – не очередной предмет «регионального компонента» в содержании образования, не дополнительный урок или мероприятие, а целостная система. Осознанная необходимость воспитания детей в уважении к культурным различиям разных народов требует от общества и государства специальных усилий, направленных на внедрение такой педагогики в работу каждого образовательного учреждения страны.

Ирина Владимировна Липова – ст. воспитатель центра развития ребенка № 28, г. Волгоград.

ОТ РЕДАКЦИИ

Вносим поправки и уточнения в сведения об авторах публикаций: **Светлана Александровна Конева** – учитель начальных классов МОУ СОШ № 32 г. Перми (№ 10 за 2006 г.); **Валентина Владимировна Смирнова** – учитель начальных классов Моргаушской средней школы, Республика Чувашия (№ 3 за 2007 г.). Приносим авторам свои извинения и напоминаем всем, кто хочет опубликовать свои материалы в нашем журнале, что необходимо **четко и полностью указывать свои данные**.

Воспитание гуманных взаимоотношений детей

Э.И. Шарапова

Отношения с другими людьми составляют основу человеческой жизни. Они являются центром духовно-нравственного становления личности и во многом определяют нравственные позиции человека.

Изучив проблему формирования гуманных взаимоотношений детей, мы выявили ряд противоречий между:

- новой целью нравственного воспитания и прежними средствами, формами и методами;
- безнравственным воздействием среды и не сформированной у детей способностью к противодействию ей;
- внешним и внутренним принятием детьми норм и правил нравственных взаимоотношений;
- социальным запросом на формирование нравственной личности, способной строить и поддерживать гуманные отношения, основанные на признании ценности человека, и отсутствием системы педагогических условий и научно-методических разработок.

Развитие гуманных взаимоотношений детей мы рассматриваем как **реализацию нескольких этапов**, которые выстраиваются следующим образом: чувствовать – знать – уметь и быть способным. Исходя из этой логики, воспитательный процесс должен быть ориентирован на последовательное освоение детьми соответствующего нравственного опыта.

Каждый этап выводит ребенка на определенный уровень гуманных взаимоотношений: эмоциональное отношение к окружающим и близким ведет к пониманию нравственных норм поведения (дружба, взаимопомощь, сочувствие и т.п.), а эмоциональные чувства и знания находят свое отражение в поведении.

В модели воспитательного процесса **необходимым средством является использование художественных произведений**, которые активно воздействуют на чувства и разум ребенка, развивают его восприимчивость, эмоциональность. При чтении книги ребенок видит перед собой определенную картину, конкретную ситуацию, образ, переживает описываемые события, и чем сильнее эти переживания, тем богаче его чувства и представления о действительности. Художественную литературу мы предлагаем использовать как средство развития нравственных качеств ребенка, чтобы перенести его чувства в жизнь, в деятельность. Для развития эмпатии и гуманного поведения можно использовать **драматизацию сказок**. При этом происходит сближение с персонажем; ролевое изображение помогает ребенку глубже понять тот или иной образ. В **сюжетно-творческих играх** ребенок учится видеть эмоциональное состояние другого, выстраивать свое ролевое поведение в соответствии с характером игровой ситуации.

Особую функцию в работе с детьми выполняют занятия, направленные на развитие навыков восприятия и понимания других через собственные переживания и чувства. Главное здесь – не анализ своих переживаний и не усиление своей самооценки, а снятие фиксации с собственного «Я» за счет развития внимания к другому, чувства общности. Такая стратегия предполагает **существенное изменение ценностных ориентиров и методов нравственного воспитания детей**.

Для обучения дошкольников умению выстраивать доброжелательные межличностные взаимоотношения мы рекомендуем **цикл занятий**. Они проводятся во второй половине дня в условиях совместной деятельности и ориентированы на реализацию компонентов гуманных взаимоотношений.

В занятия включены психокоррекционные игры и игровые упражнения, разработанные Е.О. Смирновой.

Развивающая работа представлена в виде последовательных шагов – нескольких занятий, объединенных одной тематикой и логически связанных между собой. Каждое занятие включает упомянутые выше **этапы: эмоциональный** (формирование эмоционального отношения к окружающим); **познавательный** (осознание, понимание и объяснение нравственных норм и правил поведения в совместной деятельности); **поведенческий** (формирование привычной реализации нравственных отношений в поведении). Данная стратегия была выбрана, чтобы исключить отрывочные представления о нравственном поведении и гуманных взаимоотношениях. Модель развивающей работы как целостная система позволит, по нашему мнению, более успешно формировать гуманные взаимоотношения и реализовывать ценностные представления, чувства и знания непосредственно в поведении детей.

Содержание первого этапа – обогащение эмоциональной сферы детей. Общение не может быть эффективным, если его участники, во-первых, не способны «читать» эмоциональное состояние другого, а во-вторых, управлять собственными эмоциями. Распознавание и передача эмоций – сложный процесс, требующий от ребенка определенных знаний. Чем больше он знает, какие бывают эмоции, тем точнее поймет состояние другого.

На данном этапе используется проигрывание ситуаций, которые дают детям возможность не просто рассуждать о той или иной проблеме, а **эмоционально проживать** ее. При этом происходит закрепление умения устанавливать контакт с собеседником (зрительный контакт), закрепление употребления речевых этикетных формул (утреннее приветствие, прощание на вокзале и др.), а также передача характера изображаемого персонажа (хитрый, злой, добрый) при помощи голоса и движений, выражение сочувствия и сопереживания взрослым (маме), малышам.

Первая часть занятий, соответствующих этому этапу работы, учит детей распознавать эмоции по мимике с помощью специально подобранных игровых упражнений. При этом не следует стремиться к единообразию в передаче того или иного настроения или состояния. Дети не копируют друг друга, а стараются каждый по-своему передать содержание эмоции, используя различные средства выразительности (жесты, мимику). Параллельно они закрепляют свои знания. На следующих занятиях у них формируется понятие о различной степени эмоций, их интенсивности. Играя в игру «Угадай эмоцию», дети учатся выражать ее с различной степенью, используя мимику, пантомиму, голосовые интонации. Затем можно попросить детей нарисовать те эмоции, которые они только что выразили.

В основную часть занятий включаются игровые упражнения, направленные на развитие умения общаться без слов («Через стекло»), гармонизацию осознания имени («Как можно нас называть по-разному»), своевременное употребление слов благодарности («Подарок другу»), развитие умения соблюдать дистанцию в общении («Стоящие и сидящие»), понимать настроение окружающих («Что можно сделать для друга?»), слушать собеседника («Испорченный телефон»), регулировать свое поведение («Выдержанный человек»).

Таким образом, на данном этапе воспитания гуманных чувств дети знакомятся с основными эмоциями, учатся выражать их, определять ситуации, когда человек переживает то или иное чувство.

Цель второго этапа – формирование познавательного компонента. Специальные задания помогут детям актуализировать свои знания о моральных нормах, задуматься о нравственных и безнравственных поступках, учиться отличать хорошее от плохого. Для этого были выбраны те черты характера, которые понятны дошкольникам и с

которыми они сталкиваются с раннего детства:

- отношение к людям (добрый – злой);
- отношение к труду (трудолюбивый – ленивый);
- отношение к вещам (аккуратный – неряшливый);
- характеристика честности (честный – лживый);
- волевые качества (смелый – трусливый).

Детям предлагается решить нравственные задачи: «Что было бы, если бы люди перестали благодарить друг друга?»; выстроить цепочки слов («Вежливость – это...», «Радость – это...», «Печаль – это...», «Ложь – это...», «Честность – это...»); выполнить упражнения «Хорошо–плохо» – найти как положительные, так и отрицательные стороны сложившейся ситуации (заболела бабушка, пошел дождь и т.п.), «Салат из сказок».

В результате дети знакомятся с чертами характера, с нормами морали, проигрывают и анализируют поведение героев сказок и литературных персонажей и свое собственное.

Третий этап особенно важен для формирования гуманных взаимоотношений детей. Многие воспитатели на практике часто сталкиваются с противоречием: ребенок знает нравственную норму, но в своем поведении ее не реализует. Занятия этого этапа непосредственно решают задачу формирования гуманного поведения. Разработан цикл упражнений, нацеленных на развитие способности делать выбор в пользу нравственного поведения по отношению к близким, умения согласовывать свои интересы с интересами других, способности замечать затруднения сверстника и готовности оказать ему словесную и практическую помощь. Атмосфера доверия и дружеское расположение к ребенку дают возможность раскрыть его внутренний мир, позволяют научиться делиться своими проблемами. В процессе непрямого воздействия на ребенка, исключая его наставления (игровая форма от-

работки способов общения), создаются ситуации, которые требуют проявления интеллектуальной и нравственной активности и вызывают желаемые изменения в поведении детей и их отношении к миру.

Таким образом, третий этап решает задачу гибкого изменения поведения ребенка на основе понимания эмоционального состояния других детей и своего собственного. Занятие «Ты мой друг и я твой друг» проводится с целью формирования бережного отношения к людям, умения учитывать состояние других. Эти качества необходимы ребенку для развития культуры общения, эмпатии, умения сопереживать. Создаются ситуации реально-практического действия, когда требуется помощь сверстников в условиях совместной деятельности (игровой, художественно-творческой). Работа в парах помогает лучше почувствовать состояние друг друга и учит приходить на выручку, когда это необходимо. На данном этапе дети получают возможность апробировать полученные знания о нравственном поведении и чувствах в опыте совместной деятельности.

Начальное звено образования имеет решающее значение в развитии личностных качеств. Невнимание к потребностям личности в полноценном взаимодействии порождает ошибки на следующих ступенях обучения. Воспитательный процесс должен быть нацелен на создание условий для формирования у детей не только знаний и способов деятельности, но, прежде всего, опыта эмоционально-ценностных взаимоотношений.

Эльвира Инсафутдиновна Шарапова – аспирант кафедры педагогики Волгоградского государственного педагогического университета.

**Роль семьи
в формировании способности
к ненасильственному взаимодействию
у ребенка-дошкольника**

Т.Н. Икрянникова

Формирование у детей способности к ненасильственному взаимодействию со сверстниками невозможно без привлечения к этому процессу семей воспитанников: «Подлинная школа воспитания сердечности, душевности и отзывчивости – это семья; отношение к матери, отцу, бабушке, бабушке, сестрам является испытанием человечности»*.

Стиль взаимодействия с другими людьми закладывается с самого детства, и немаловажную роль в этом играет система внутрисемейных отношений, поведение родителей, а также их отношение к ребенку.

Стремление ребенка к доминирующей позиции по отношению к сверстникам нередко берет начало в семье. Поэтому разработанная нами программа, целью которой являлось формирование у детей 5–7 лет способности к ненасильственному взаимодействию, была также направлена на осознание родителями ценностей такого взаимодействия между людьми, необходимости формирования у детей (а если требовалось, то и у самих родителей) способности к нему.

Нами была предложена следующая работа с родителями, состоящая из нескольких этапов.

Первый этап: на основе проведенного анкетирования и диагностирования родителей выявлялась специфика их отношения к собственному ребенку, к формированию у него способности

к ненасильственному взаимодействию со сверстниками.

Второй этап: проведение родительских собраний с целью ознакомления родителей с задачами воспитательно-образовательной работы, направленной на формирование у детей указанной способности.

Родителям предлагались подробное описание и результаты двух основных стилей взаимоотношений с детьми: к ребенку как объекту воспитания и как субъекту процесса саморазвития и самореализации. Намечались конкретные способы перестройки отношения к собственному ребенку: самопринятие, принятие личности ребенка, принятие всех членов семьи и осознание их роли в процессе целостного развития ребенка.

В ходе бесед акцент делался на необходимости поддержки со стороны семьи работы образовательного учреждения в данном направлении.

Третий этап: организация и проведение тренингов, упражнений, ролевых гимнастик, игр и т.п., направленных на осознание своей позиции по отношению к ребенку; обучение ненасильственному взаимодействию и ненасильственной коммуникации.

На этом этапе в формирующую программу для детей 5–7 лет включались «домашние задания».

За основу нами были взяты следующие **формы взаимодействия**: организация совместной деятельности, бесед, моделирование ситуаций, актуализация разнообразных эмоциональных переживаний в разных случаях и т.д. Задания, предлагаемые для совместного выполнения ребенку и членам его семьи, имели свою специфику в зависимости от этапа формирующей работы.

Так, например, на первом этапе задания были направлены на создание эмоционально-доброжелательной атмосферы в семье, воспитание положительного отношения у ее членов друг

* Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. – М.: Школа-Пресс, 1996. – С. 248.

к другу, самопринятие и взаимное принятие каждого.

Задания второго этапа предполагают выявление отношения членов семьи к таким понятиям, как «дружба», «сверстник», «конфликт», степени осознания необходимости таких качеств личности, как эмпатия, терпимость.

«Домашние задания», предлагаемые на третьем этапе работы, предназначены для практической отработки конструктивных способов разрешения противоречий, гуманного взаимодействия с окружающими людьми, осознания понятия толерантности, актуализации эмоциональной, поведенческой составляющей позиций «хороший – плохой», «добрый – злой», «неуверенный – самоуверенный» и др.

По нашему мнению, включение данного вида заданий для совместного их выполнения детьми и членами их семей имеет принципиальное значение в целостном процессе формирования способности к ненасильственному взаимодействию у дошкольников и младших школьников. Ребенок, воспитывающийся в атмосфере любви и понимания, в семье, где все ее члены безразличны и значимы друг для друга, где каждый старается действительно показать важность происходящего с ребенком и помочь ему в его становлении, захочет и сможет увидеть рядом с собой сверстника, с которым будет общаться на равных. Семья же, в которой царит атмосфера безразличия и равнодушия, агрессии и жестокости, где все, что происходит с ребенком, никого не волнует, изначально формирует личность, склонную к доминированию над другими.

Процесс нравственного формирования личности в целом, а также способности к неагрессивному общению у подрастающего поколения не может осуществляться и быть результативным без учета всех факторов, оказывающих на него непосредственное влияние. По мнению В.В. Зеньковского, «этот процесс связан с непрерыв-

ным взаимодействием с окружающей средой – и пока наше общество полно глубоких моральных и социальных противоречий, для наших детей необычайно труден путь цельного этического развития».

В завершение сказанного предлагаем читателям несколько примеров «домашних заданий» для совместного выполнения воспитанниками и их родителями.

1. Сказать добрые слова брату, сестре, маме, папе, незнакомцу, старушке или старичку, своему другу.
2. Нарисовать цветок и на его лепестках написать качества, которыми обладает ребенок.
3. Вырезать из журналов, газет подходящие картинки и заголовки, которые иллюстрируют достоинства ребенка, сделать из них коллаж, принести в группу (класс).
4. Вспомнить и придумать пословицы или поговорки о дружбе.
5. Составить рассказ «Мои конфликты дома».
6. Подобрать картинки из журналов, газет с изображением различных чувств человека и сделать коллаж.
7. Составить рассказ о том, на кого из членов семьи и чем похож ребенок.
8. Придумать правила поведения, если возникает конфликтная ситуация в семье или между товарищами.
9. Нарисовать эмблему толерантности (терпимости).

Татьяна Николаевна Икрянникова – канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики дошкольного образования Волгоградского государственного педагогического университета.

Условия гендерной социализации детей дошкольного возраста

И.Н. Евтушенко

В свете происходящих в российском обществе перемен супружеские и родительские роли наполняются новым содержанием, изменяются социокультурные особенности механизмов и целей гендерной социализации. Это понятие раскрывается как «процесс усвоения индивидом культурной системы гендера того общества, в котором он живет, своеобразное общественное конструирование различий между полами». Посредством гендерной социализации человек обучается моделям поведения в обществе, соответствующим понятиям «мужское и женское» [1, с. 115].

В контексте переживаемого Россией демографического кризиса и общемировой тенденции признания нетрадиционных ориентаций в семейно-брачных отношениях особое значение приобретает проблема гендерной социализации. Как утверждают многие исследователи, первый ее этап происходит в семье. В связи с этим назрела необходимость педагогизации родителей.

Понятие «педагогизация», в частности «педагогизация сознания», в последние время стало часто использоваться в публикациях, но без своего содержательного обоснования. Педагогизация сознания как сложный процесс представляет собой совокупность последовательных действий, направленных на «пробуждение», развитие, формирование и расширение педагогического сознания. Последнее трактуется в педагогическом словаре как система знаний и ценностных установок учителя (педагога), определяющая характер всей его деятель-

ности и отношения к профессии и детям.

Мы понимаем под педагогизацией целенаправленный процесс утверждения в сознании родителей знаний, схем, способов деятельности и поведения, оценок, помогающих им эффективно решать свои педагогические задачи в семье: выстраивать бесконфликтные, доверительные отношения с близкими, предотвращать появление отчужденности в отношениях с детьми, успешно реализовывать социальные роли сына или дочери, мужа или жены, отца или матери, сознательно готовить своих детей к выполнению этих социальных ролей (см., например, [4, 6, 8]).

Современная семья сталкивается с рядом проблем, прямо или косвенно влияющих на все стороны развития ребенка, его психическое благополучие, поэтому одним из направлений сотрудничества ДОО с семьей должны стать пропаганда педагогических и психологических знаний, отработка умения применять эти знания на практике.

В.А. Сухомлинский считал, что педагогика должна стать наукой для всех – и для учителей, и для родителей. Сколь-нибудь успешная воспитательная работа совершенно немыслима без системы педагогического просвещения [9].

Оценивая семью как фактор гендерной социализации ребенка, отметим следующие предпосылки необходимости педагогизации родителей: 1) хотя бы того родители или нет, но они всегда неизбежно влияют на психическое и сексуальное развитие детей; 2) семья влияет на ребенка через систему отношений – родителей между собой, каждого из них по отдельности и обоих вместе с ребенком; 3) успешность влияния семьи во многом зависит от степени его согласованности с существующими у ребенка врожденными особенностями маскулинности-феминности; 4) семья служит своего рода преломляющим фильтром на пути вхождения ребенка в гендерную культуру [8].

Культурные стереотипы и собственный опыт подсказывают родителям, каким должен быть мальчик и какой – девочка. Считается, что родители отождествляют себя с ребенком своего пола и хотят быть моделью для него. На общение с детьми более или менее явно переносится стиль отношений между полами, так что отношение отцов к дочерям – это всегда отношение к маленьким женщинам, а матерей к сыновьям – к маленьким мужчинам. Принято считать, что наибольшее влияние имеет на детей мать, так как она проводит с ними больше времени.

Первые модели гендерных ролей, с которыми сталкивается ребенок, – это роли отца и матери. Они формируют в сознании малыша первые стереотипы.

В ряде исследований определено, что отцы оказывают значительное влияние на формирование половой роли дочерей. Например, В.Е. Каган, Д.Н. Исаев пишут: «Воспитанные без отцов девочки менее успешно формируют представления о мужественности, у них меньше шансов правильно понимать своих мужей и сыновей, т.е. выполнять роль жены и матери» [3]. Если у ребенка отсутствует «образец» роли отца (мужчины), то это, по мнению французских педагогов, приводит к проблемам выбора партнера, формированию неадекватных форм полоролевого поведения с мужчинами и женщинами [4]. О ведущей роли отца говорили К.Г. Юнг, Э. Фромм, В. Юстицкий и др. Они подчеркивали, что лишенное в детстве полноценного общения с отцом подрастающее поколение, как правило, не имеет четких представлений об отцовских и материнских обязанностях и, вырастая, отрицательно влияют на личностное развитие уже своих собственных детей. Мальчики усваивают женский тип роли или искаженно представляют мужскую роль. И.С. Кон, анализируя современные представления о роли отца и их влияние на гендерную социа-

лизацию подростков, пишет: «Чтобы иметь душевное спокойствие и авторитет в семье, мужчина должен обладать рядом таких психологических черт, которые ранее не были свойственны мужской роли – чуткостью и отзывчивостью» [6, с. 55].

Во все времена молодые родители испытывали потребность получать поддержку в воспитании детей. Многочисленные исследования по педагогике и детской психологии доказывают важность сотрудничества педагогов с родителями дошкольников.

Формы взаимодействия могут быть различными, и прежде всего это наглядные формы, которые можно разделить на общие и индивидуальные. К первым относятся дисплеи: доска объявлений, листовки на педагогические и психологические темы, план рекомендаций для родителей, журнал «В нашей дружной семье» и т.д. К индивидуальным формам самообразования относятся: брошюры, личные блокноты, бюллетени, дискуссии, диалоги, анализ детских высказываний, тренинги.

Под педагогической культурой родителей будем понимать достаточную их подготовленность по психолого-педагогическим, физиолого-гигиеническим и правовым вопросам, развитие тех качеств личности, которые отражают степень их зрелости как воспитателей, а также владение умениями и навыками, направленными на реализацию процесса гендерной социализации дошкольника. Однако применение некоторых знаний на практике для многих родителей оказывается затруднительным. Поэтому на современном этапе появляется понятие «включенность родителей в деятельность дошкольного учреждения», т.е. их активное участие в работе ДОУ, которое оказывает влияние на его функционирование и развитие.

Под включением родителей в деятельность дошкольного учреждения мы понимаем их участие в организации образовательного процесса, созда-

нии творческих групп, организации современной социально-развивающей среды. Кроме того, родителей можно привлекать к контролю за деятельностью ДОУ, к организации фильмотеки, аудиотеки, библиотеки, игротеки, к изготовлению дидактического материала и т. д.

Не все родители откликаются на стремление педагога к сотрудничеству, проявляют интерес к объединению усилий по воспитанию детей. Педагогу необходимы терпение и целенаправленный поиск путей, приводящих к взаимопониманию. Результат воспитания может быть успешным лишь при условии, что педагоги и родители станут равноправными партнерами. Союз педагогов и родителей, их взаимное доверие возможны только тогда, когда педагог исключает в работе с родителями дидактизм, не поучает, а советует, размышляет вместе с ними, договаривается о совместных действиях, тактично подводит к пониманию необходимости педагогических знаний. Вся атмосфера, в которой происходит общение педагога с родителями, должна свидетельствовать о том, что педагог нуждается в объединении усилий, что родители – его союзники и он не может обойтись без их совета и помощи.

Обобщая вышеизложенное, уточним, что процесс формирования гендерной идентичности, полоролевая модель поведения формируется у детей под влиянием того, чему их учат, а также за счет подражания тем моделям, которые их окружают.

Таким образом, в психолого-педагогической литературе поставлен вопрос об обучении детей гендерным ролям, который включает элемент моделирования и подкрепления со стороны окружающих. Многогранные гендерные роли супруга и супруги, отца и матери, хозяина и хозяйки требуют сложной совокупности навыков, большого круга знаний. В связи с этим необходима педагогизация родителей, которые должны сознательно готовить своих детей к

выполнению их социальных ролей, что особенно важно в наше время маскулинизации женщин и феминизации мужчин.

Положительная ориентация на выполнение специфической для каждого индивида роли является видимым результатом гендерной социализации детей дошкольного возраста, главную роль в которой должны играть родители.

Литература

1. Газизова Н.Б. Роль средств массовой информации в формировании традиционных ролей мужчин и женщин // Практикум по гендерной психологии / Под ред. И.С. Клециной. – СПб., 2003.
2. Зеленова Т.Г. Педагогизация среды в условиях села: Дисс. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 1998.
3. Исаев Д.Н., Каган В.Е. Половое воспитание детей: Медико-психологические аспекты. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – Л.: Медицина, 1988.
4. Каган В.Е. Воспитателю о сексологии. – М.: Педагогика, 1991.
5. Колесов Д.В. Беседы о половом воспитании. – 2-е изд., доп. – М.: Педагогика, 1986.
6. Кон И.С. Введение в сексологию. – М.: Медицина, 1998.
7. Педагогическая технология: актуальные понятия современной педагогики / Под ред. Н.Н. Тулькибаевой, Л.В. Трубаичук. – М.: Изд. Дом «Восток», 2003.
8. Практикум по гендерной психологии / Под ред. И.С. Клециной. – СПб.: Питер, 2003.
9. Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа. – М.: Просвещение, 1979.

Ирина Николаевна Евтушенко – ассистент кафедры педагогики и психологии детства Челябинского государственного педагогического университета.

Сотрудничество воспитателя и родителей

Т.М. Кретинина

Семья играет главную роль в жизни ребенка, поэтому воспитатель должен проявить инициативу и понять, каким образом он может взаимодействовать с каждой отдельной семьей на благо ребенка. Для этого педагог должен хорошо знать всех родителей своей группы и учитывать индивидуальные особенности не только разных семей, но и членов каждой семьи.

С этой целью на первом организационном собрании я провожу **анкетирование родителей**. Вопросы задаю вполне стандартные: о составе семьи, семейных увлечениях, традициях, о проблемах, которые чаще всего возникают в воспитании ребенка, о том, какие мероприятия родители хотели бы провести в группе и какое участие они могли бы принять в работе детского коллектива.

После анализа анкет составляю **план сотрудничества с родителями** на год, включая в него разнообразные формы работы.

Хочу поделиться опытом в такой форме сотрудничества, как **создание ролей для родителей**. В процессе обучения и воспитания детей родители могут играть разные формальные и неформальные роли.

1. Роль «гость группы».

Приглашение родителей в качестве гостей часто использую на познавательных занятиях. Так, в канун Дня 8 Марта было проведено занятие на тему «Мама всякие нужны, мамы всякие важны», в котором приняли участие мама-повар и мама-парикмахер. Они рассказали детям о своих профессиях, приняли участие в сюжетно-ролевых играх «Парикмахерская» и «Столовая». Под руководством мамы-повара дети приготовили вкусные бутерброды.

Помощь в проведении беседы на занятии, посвященном правилам

дорожного движения, оказал папа, который работает в ГИБДД.

2. Роль «доброволец».

Учитывая, что у родителей и детей могут быть общие интересы и умения, я организовала работу кружка «Клуб выходного дня», который привлек родителей к работе с детьми в нескольких направлениях:

- участие в театральной деятельности (спектакли «Красная Шапочка», «Морозко», кукольное представление «По неведомым дорожкам»);
- проведение экскурсий, оздоровительных походов;
- посещение кукольного театра, выставки-музея.

Вскоре родители и сами начали проявлять инициативу: ими был организован кружок «Волшебный клубочек», где дети знакомились с основами вышивания. Итогом работы кружка стала выставка детских работ.

Родители принимали активное участие в проведении различных занятий, развлечений, праздников: «Правильная осанка – путь к красоте и здоровью», «Кариес – это опасно», КВН как итоговое занятие по ОБЖ, «Спортивная семья», «Самый лучший папа» и т. п.

При помощи родителей было изготовлено нетрадиционное физкультурное оборудование, которое я использую в работе по оздоровлению детей.

В этом году, учитывая пожелания родителей, мы открыли кружок «Рукодельница», занятия в котором проводят две бабушки. Дети совершенствуют навыки в изобразительной деятельности, мастерят поделки из бумаги.

Хочу посоветовать коллегам использовать в работе с родителями **личные блокноты**, которые курсируют между воспитателем и семьей. Через них я поддерживаю постоянный контакт с членами родительского комитета, с консультативной группой по проблемам семьи. Такая письменная форма общения помогает привлечь к сотрудничеству не только одного, самого заинтересованного, члена семьи, но и всю семью.

Накануне проведения психолого-педагогического практикума «В какие

игры играет ваш ребенок» группа родителей взяла на себя опрос семей, организовала выставку поделок и игрушек, приняла живое участие в совместных с детьми играх.

В ходе подготовки «круглого стола» на тему «Что мы знаем о своем ребенке» родители помогли организовать работу с семьями, у которых возникли проблемы в воспитании детей, оказали помощь в оформлении «семейной гостиной».

Расчет на сотрудничество с родителями предопределяет успех воспитательной работы. По мере развития нашего взаимодействия крепнет обоюдное доверие и родители приобретают те знания и навыки, которые необходимы для воспитания ребенка.

В качестве примера совместного мероприятия приведу **итоговое занятие по курсу ОБЖ**, прошедшее в форме КВН.

Цели занятия:

- 1) закрепить знания и умения по основам ОБЖ;
- 2) воспитывать бережное отношение к себе и к другим;
- 3) развивать внимание, эрудицию, творческую активность детей.

Ход КВН.

1. Воспитатель сообщает, что сегодня на игре КВН дети при поддержке родителей покажут свои знания, умения и навыки, которые они приобрели в течение года.

2. Представление команд, состоящих из детей и родителей (по 6 человек): «Солнышко» и «Ветерок». Представление жюри.

3. Игра начинается с проверки домашнего задания, посвященного безопасности на дорогах.

а) Вопросы от команды «Солнышко»:

- Как называется участок дороги для передвижения пешеходов? (*Тротуар.*)
- В каком месте можно переходить дорогу? (*Там, где указана пешеходная дорожка или есть светофор.*)

б) Вопросы от команды «Ветерок»:

- В какую сторону следует посмотреть в первую очередь при переходе дороги? (*Налево.*)
- Как перейти улицу, если нет пешеходной дорожки и светофора?

4. Загадки про знаки дорожного движения (отгадывая, дети указывают на нужный знак):

Круглый знак, а в нем окошко.

Не спешите сгоряча,

А подумайте немножко:

Что здесь, свалка кирпича?

Я в кругу с обводом красным.

Это значит – тут опасно,

Тут, поймите, запрещенье

Пешеходного движенья.

В голубом иду я круге,

И понятно всей округе,

Если вдуматься немножко –

Пешеходная дорожка.

Шли из школы мы домой,

Видим – знак на мостовой:

Круг, внутри велосипед,

Ничего другого нет...

5. Подвижные игры «Сигналы светофора», «Пешеходы и автомобили» (музыкальная игра).

6. Конкурс «Внимательная команда» (родители получают письменное задание и подготавливают участника для ответа):

а) Ваши действия при пожаре.

б) Правила перехода через дорогу.

7. Конкурс капитанов: кто точнее ответит на вопрос, какие номера телефонов вы должны знать.

8. Конкурс «В гостях у сказки» проводит сотрудник библиотеки.

Вопросы:

– Назовите сказки, в которых герои попадают в трудные ситуации и успешно с ними справляются.

– Какую ошибку совершила бабушка Красной Шапочки?

– В сказке «Гуси-лебеди» гуси похитили мальчика. Почему это произошло?

9. Жюри подводит итоги. Награждение участников игры.

Татьяна Михайловна Крестина – воспитатель ДОО «Цветик-семицветик», пос. Беркакит, Республика Саха (Якутия).

Лето в «Здоровом детстве»

М.М. Беляева

Прогимназия № 131 г. Ижевска расположена близко к центру города, в районе, по периметру которого проходят крупные транспортные магистрали, недалеко – завод «Ижсталь». Однако мы постарались нейтрализовать негативные последствия соседства с промышленной зоной, преобразовав территорию вокруг нашей прогимназии.

Детям, остающимся на лето в пыльном и знойном городе, необходимы условия для игр, отдыха и оздоровления. К организации летнего пребывания воспитанников в стенах учебного заведения педагогический коллектив подошел со всей ответственностью.

Родители говорят: «Попадая на территорию нашей прогимназии, мы оказываемся в совершенно ином мире – зеленом, тихом, спокойном, отстраненном от шума машин и людской суеты. Территория обустроена с трогательной заботой о наших детях – это сразу бросается в глаза: настолько тематически продумана и красиво оформлена каждая клумба, цветник, умело и практично задействован самый малый клочок земли».

Для того чтобы создать детям достойные условия для летнего отдыха, совсем не обязательно иметь дорогостоящее оборудование и вкладывать в оформление детских площадок баснословные суммы. Можно с успехом использовать собственноручно изготовленные формы, декорации, макеты. Наши дети имеют возможность в достаточной мере проявить свои двигательные потребности, творческие способности и замыслы. Кроме того, мы старались приблизить окружающую их среду к природной.

Вся прогулочная площадь прогимназии условно разделена на своеобразные уголки и зоны, в создании ко-

торых принимали участие все – «от мала до велика».

Гордость гимназистов – великолепные клумбы, многие из которых имеют названия: «Солнышко», «У самовара», «Олимпионик», рокарий, альпийская горка «Царевна-лягушка», великолепный розарий, насчитывающий 12 видов роз. Повсюду установлено множество вазонов с цветами.

Дети имеют возможность познакомиться с более чем 100 наименованиями растений. С большим вниманием и заботой они ухаживают за цветами, берегут их, радуются результатам своего труда.

На участке старшей группы «Фантазеры» у воспитателя О.А. Малышевой представлен большой выбор материалов для творчества: глина, пластилин, цветная бумага, картон, природный материал. Создан уголок уединения, организовано пространство для театральной деятельности, для игр с водой и песком, которые так любят дети.

На игровой площадке «Смешарики» воспитатели Е.М. Арцыбашева и К.А. Пушкарева предусмотрели условия для эстетического воспитания с помощью уже полюбившихся детям «мультяшных» героев: Ньюши, Кроша, Бараша, Лосяша, Ежика и других персонажей известной анимационной серии. Дети с ними играют, путешествуют, читают книги, просто получают радость от общения.

Детская площадка группы «Непоседы» (воспитатели Г.А. Петрова, Т.Б. Леонтьева) предназначена для самых маленьких детей. Предусмотрено разнообразие игровых уголков, созданы условия для игровой деятельности, лепки из пластилина, рисования на песке, цветными мелками. Двигательную деятельность обеспечивают подвесные мячи, дартс (с мячиками), разнообразный игровой инвентарь.

«Солнечные зайчики» – площадка средней группы (воспитатель И.А. Бочкарева). Здесь акцент сделан на эстетическом воспитании средствами «живой природы», проводятся «недели радости» (ИЗО, лепка, рисование,



экскурсии). Эксперименты с красками, магнитом проходят в зоне экспериментальной деятельности. Устраиваются тематические мероприятия: День насекомых, День растений, День птиц, День животных, День сказок, игр и игрушек, загадок, вежливых слов, улыбок и веснушек.

Лето – это прежде всего положительные эмоции. Дети имеют возможность поплавать в бассейне, посмотреть сказку в исполнении взрослых, поучаствовать в викторинах, танцевальных конкурсах, соревнованиях, съездить на экскурсию по горо-

ду. Вечером дети не спешат уйти домой – увести их с игровых площадок стоит немалых усилий.

Педагогический коллектив прогимназии своей основной задачей считает организацию жизни ребят таким образом, чтобы они провели лето с радостью и пользой и получили заряд бодрости к новому учебному году.

*М.М. Беляева – директор прогимназии
№ 131, г. Ижевск, Удмуртская Республика.*

Самореализация младших школьников в проектной деятельности

П.А. Маслов



Эффективность образования в значительной мере зависит от заинтересованности учащихся в творческом саморазвитии, их потребности в самореализации. На сегодняшний день нет однозначного ответа на вопрос, как проектировать познавательную деятельность учащихся, чтобы она создавала реальные предпосылки для их творческой самореализации.

Уточним понятийную сторону вопроса. Обобщая различные точки зрения, будем трактовать **самореализацию** как форму целенаправленной активности человека в реализации собственных возможностей и способностей в лично значимой творческой деятельности, при которой происходит раскрытие потенциала личности и переход ее потенциальных способностей в актуальные.

Творческая самореализация младшего школьника, исходя из особенностей данного возрастного периода, наиболее успешно осуществляется в **учебной деятельности**, при условии, что ребенок в ней является субъектом. Как отмечает В.А. Петровский, важно так формировать учебную деятельность, чтобы она включала направленность на учение, умение контролировать себя и оценивать собственные достижения [4, с. 56]. В учебном процессе для ребенка будет значимым, интересным познание нового, если дать ему возможность активно исследовать понятия и связи, решать задачи, относящиеся к реальной жизни.

Основополагающим для нас стало понятие учебной деятельности, данное В.В. Давыдовым: это сотрудничество учителя и учащихся, направленное на изменение ученика как субъекта учения. Именно данная трактовка

свидетельствует о приобретении младшим школьником статуса субъекта, способного к саморазвитию, самосовершенствованию, а значит и самореализации в учебной деятельности.

В то же время исследователями отмечается включенность младшего школьника и в другие виды деятельности (познавательную, предметно-практическую, творческую, коммуникативно-нравственную, эстетическую). Наряду с учебной мы особо выделяем **творческую деятельность** как составной и системообразующий ее компонент, обеспечивающий творческую самореализацию младшего школьника.

Попытка связать воедино учебную деятельность с творческой не случайна, поскольку одной из целевых установок современного российского образования, обеспечивающей естественную и эффективную интеграцию ребенка в общество, является установка на творческую деятельность и на соответствующие этой деятельности умения. Независимо от видов творчества задача педагога состоит в том, чтобы расковать мысль школьника, научить его стремиться к созданию нового, нестандартного, делать самостоятельный выбор, принимать самостоятельные решения. Подобные умения младший школьник может приобрести через творческую деятельность, организованную в рамках учебной.

Каковы же педагогические условия, обеспечивающие становление субъектной позиции младшего школьника в учебно-творческой деятельности, а также способствующие его саморазвитию и самореализации?

Одно из таких условий – **проектная деятельность**, ставящая в центр образовательной системы личность ребенка, раскрытие его творческого потенциала.

В современной педагогической науке проектная деятельность рассматривается как дидактическое средство активизации познавательной, творческой деятельности, развития творческих способностей и одновременно формирования определенных личностных качеств. Она основана на гибкой организации процесса обучения учащихся.

Проектная деятельность – это совместная познавательная, творческая деятельность учащихся, направленная на овладение ими приемами самостоятельного достижения поставленной познавательной задачи, удовлетворения познавательных потребностей, стимулирующая самореализацию и развитие личностно значимых качеств в процессе выполнения учебного проекта. **Учебный проект** в нашем понимании – специально организованная учителем самостоятельная, творческая работа учащихся, соответствующая их возрастным возможностям, где они могут самостоятельно принимать решения и нести ответственность за свой выбор и результат труда, которым является новый продукт, конкретный опыт или знания, приобретенные самостоятельно.

Работа над проектом всегда предполагает решение какой-то проблемы, предусматривающей, с одной стороны, использование разнообразных методов, средств обучения, а с другой – интегрирование знаний и умений из различных областей науки, техники, технологии, творчества.

Проект представляет собой **реально существующую проблемную ситуацию, выбранную самими учащимися** потому, что им интересно найти пути ее решения (полного или частичного). Тематика проектов определяется практической значимостью, а также доступностью их выполнения. Поставленная проблема должна быть привлекательна по формулировке

и стимулировать повышение мотивации к проектной деятельности.

При выполнении проекта неизбежно возникают **специфические сложности**, которые носят объективный характер. Учащиеся впервые сталкиваются с задачами, у которых нет единственно правильного решения, с возможностью принятия вероятностного решения задачи, когда критерий правильности не связан с соответствием известному эталону. Процесс принятия систематизированного, а не случайного решения для младших школьников сопряжен со сложной мыслительной деятельностью: необходимостью удержания в оперативной памяти большого объема информации, ее анализа, установления логических взаимосвязей между разноуровневыми и разноотраслевыми знаниями и опытом. Алгоритм проектной деятельности способствует поэтапному формированию мыслительных операций.

В целом проектная деятельность формирует как эмпирическое, так и теоретическое обобщение в мыслительной деятельности детей, поскольку соединяет в себе применение новых знаний и житейского опыта ребенка, тем самым формирует более широкие познавательные возможности младшего школьника.

В дидактической и социологической литературе чаще всего употребляется понятие «метод проектов», рассматриваемое в двух вариантах: 1) «образовательный проект» – планирование педагогического исследования в соответствии с перечнем определенных объектов и методов; 2) «учебный проект» – планирование деятельности учащихся, направленной на приобретение ими учебно-познавательных и практических умений [2, с. 35].

Нам представляется, что метод проектов следует оценивать несколько шире: он является также значимым способом модернизации и интенсификации процесса учения, в котором происходит активное формирование психологических новообразований личности младшего школьника. Среди

них особую значимость имеют произвольность поведения, рефлексия, внутренний план деятельности. Эти новообразования относятся к механизмам саморегуляции и выражаются в возрастающей целенаправленности деятельности.

Особенность проектной деятельности учащихся младших классов как средства формирования этих новообразований состоит в том, что проекты носят наглядный, практический характер, объединяют знакомые, легко повторяющиеся в опыте ребенка действия, ставят значимые для ребенка цели. Организация проектной деятельности позволяет, таким образом, создать ситуацию, в которой дети учатся делать выбор и нести за него ответственность (в частности, доводить до конца – до получения продукта – начатое дело), а также рефлексировать этапы своей деятельности. На данной ступени обучения происходит существенный рост самостоятельности учащихся в отношении действий, касающихся проектного замысла и реализации своего проекта.

Темы проектов младших школьников оказываются достаточно тесно связаны с предметным содержанием, поскольку наглядно-образное мышление, характерное для данного возраста, любопытство, интерес к окружающему миру подталкивают учащихся к выбору темы на основе конкретного содержания предмета, а не на основе анализа своего опыта и своих проблем.

Использование метода проектов является составной частью технологического обучения школьников, которое осуществляется в рамках личностно ориентированной, развивающей концепции. В младших классах актуальность технологии как учебного предмета высока в плане овладения основами проектной деятельности, трудовыми операциями и в плане возможностей развития возрастных особенностей личности, что способствует улучшению качества знаний, формирует полноту восприятия действительности.

Итак, к важным факторам проектной деятельности мы относим:

- рост познавательной, творческой активности учащихся;
- раскрытие их творческого потенциала;
- активизацию субъектной позиции;
- формирование самостоятельности и ответственности;
- стимулирование самореализации;
- повышение мотивации учащихся при решении задач;
- смещение акцента от инструментального подхода в решении задач к технологическому;
- создание условий для отношений сотрудничества между учителем и учащимися.

В заключение отметим, что самореализация учащихся в учебно-творческой деятельности должна быть организационно оформленной. Необходимо создавать благоприятные условия для самостоятельной творческой деятельности школьников, но также необходимо уметь направлять эту деятельность.

Литература

1. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М., 1986.
2. Джужук И.И. Метод проектов в контексте личностно ориентированного образования: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Ростов-на-Д., 2004.
3. Матяш Н.В., Симоненко В.Д. Проектная деятельность младших школьников: Книга для учителя нач. классов. – М., 2004.
4. Петровский В.А. Психология неадаптированной активности – М., 1992.

Павел Анатольевич Маслов – аспирант кафедры педагогики Волгоградского государственного педагогического университета.



Поздравляем коллегу

Марина Анатольевна Яковлева, учитель начальных классов, заместитель директора по учебно-воспитательной работе школы № 18 г. Химки, известный методист, член авторского коллектива Образовательной системы «Школа 2100» удостоена звания «Заслуженный учитель Российской Федерации».

К нашим поздравлениям присоединятся, конечно, все ученики Марины Анатольевны и их родители, а также многочисленные коллеги-педагоги, слушавшие ее лекции на курсах, присутствовавшие на открытых уроках, занимавшиеся на семинарах, – все, с кем она делилась учительским мастерством и душевной теплотой.

Когда у Марины Анатольевны спрашивают о людях, которые повлияли на выбор ею профессии, она говорит прежде всего о своей маме, Нине Ивановне Михайловой, учительнице начальных классов, которая проработала в школе около 40 лет. Именно у нее Марина Анатольевна проходила свою первую педагогическую практику, к ней на уроки приезжала, когда что-то не получалось. Второе дорогое для Марины Анатольевны имя – Борис Николаевич Хатунин, директор школы № 1 села Верхняя Хава, где начинала свою работу выпускница Борисоглебского пединститута. Именно эти яркие и талантливые люди помогли Марине Анатольевне стать не просто хорошим учителем, но учителем творческим, настоящим методистом, высоким профессионалом.

Авторы учебников Образовательной системы «Школа 2100» познакомились с М.А. Яковлевой в 1998 году – тогда она стала одним из победителей конкурса на лучшую методическую разработку уроков по учебникам для чтения серии «Свободный ум». С тех пор Марина Анатольевна – полноправный член авторского коллектива. Ею подготовлены «Тетради по чистописанию» для 2, 3, 4-го классов к учебникам «Русский язык» Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой, О.В. Прониной и целый ряд работ в соавторстве: тетрадь для 1-го класса к учебнику «Русский язык – первые уроки», методические рекомендации по русскому языку для 1–4-го классов, по литературному чтению для 2–3-го классов, наглядные пособия по русскому языку для 1–4-го классов.

С 2000 года М.А. Яковлева работает не только учителем начальных классов, но и заместителем директора по УВР, она награждена грамотой Управления образованием г. Химки администрации Московской области, знаком «Почетный работник образования». А еще Марина Анатольевна очень гордится дипломом победителя в номинации «Учитель учителей», который был ей торжественно вручен в 2004 году на всероссийской конференции Образовательной системы «Школа 2100». Нет, наверное, такого региона России, где бы не побывала Марина Анатольевна с лекциями и семинарами. Ее знания, многолетний опыт работы по учебникам «Школы 2100», педагогическое, методическое, управленческое мастерство – все это высоко ценят коллеги-учителя.

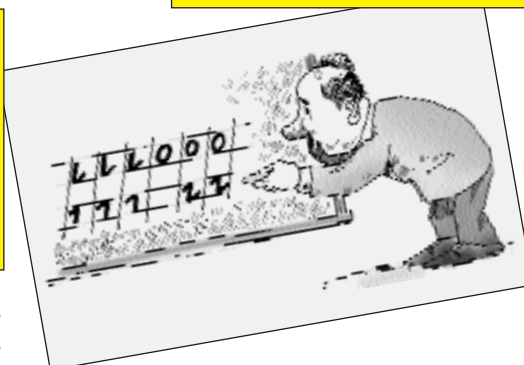
Марина Анатольевна Яковлева – по-настоящему счастливый человек, потому что занимается любимым делом и видит его результаты, потому что утром с удовольствием идет на работу, а вечером возвращается домой, где ее ждет семья – муж и дочка.

Дорогая Марина Анатольевна, мы очень рады, что Ваш труд и талант по достоинству оценены. Поздравляем Вас с высокой наградой – званием Заслуженного учителя России!

Авторский коллектив Образовательной системы «Школа 2100».
Редакция и редколлегия журнала «Начальная школа плюс До и После».

Школьная толерантность и правовая культура

Г.Е. Илюхина



Основной целью школьного правового образования является формирование правосознания и правовой культуры учащихся.

Зачастую школа признается особой территорией, на которую не распространяются права ребенка, в результате чего они постоянно нарушаются. Многие конфликты и проблемы школьной жизни помогает разрешить и предотвратить Декларация прав школьника, провозглашенная Генеральной Ассамблеей ООН, к соблюдению которой должны стремиться все народы и государства, чтобы обеспечить школьникам защиту их прав и свобод на территории школы. Современные школьники должны обучаться в духе мира, терпимости, равенства, уважения к человеческим правам и свободам.

В процессе работы, направленной на развитие правовой культуры школьников, должны решаться следующие задачи:

- воспитание личности, осознающей достоинство человека;
- воспитание терпимости;
- воспитание гуманного человека;
- формирование умения разрешать конфликты ненасильственным путем.

Сегодня школа обязана обучать правовой культуре как учащихся, так и учителей, и родителей. Учитель должен формировать уважение к чужим правам и взглядам, проявлять терпимость и способность к компромиссам, а также уметь создать такую обстановку, в которой каждый ребенок чувствует себя личностью с ее индивидуальностью и неприкосновенностью.

Необходимо, чтобы общение и разрешение конфликтов с учащимися, их родителями, своими коллегами

было цивилизованным, демократичным, основанным на уважительном отношении к признанию прав и достоинства других, независимо от возраста и социального положения. В школе должен быть создан нравственный климат, обеспечивающий уважение прав всех субъектов образования. Для этого необходимо полноценное изучение таких тем и разделов, как «Ты и твое право», «Ты и твоя ответственность», «Права ребенка», «Преступление против чести и достоинства» и др.

Школьников надо знакомить с механизмом правового регулирования общественной и личной жизни, их правами и обязанностями, учреждениями, в которые можно обратиться в случае нарушения их законных интересов. Огромная роль принадлежит в этой работе учителям. Нередко учитель может заполнить некоторые юридические «пустоты» этическим материалом, достаточным для понимания учениками сути вопроса. Главным критерием остается полезность правовых знаний для практической жизни учащихся в настоящее время и в ближайшем будущем. В силе остается также профилактическая функция правового образования: воспитание у детей отрицательного отношения к нарушениям права, преступлениям, пьянству, наркомании и пр. Однако многие учителя сами недостаточно информированы в области правовой культуры и не могут донести своим ученикам знания, касающиеся прав человека.

Государства – участники Конвенции о правах ребенка считают признание достоинства, равных и неотъемлемых

прав всех членов общества основой обеспечения свободы, справедливости и мира на земле.

Страны – члены ООН подтвердили в Уставе свою веру в основные права человека, в достоинство и ценность человеческой личности. Каждый человек должен обладать всеми указанными в нем правами и свободами без какого бы то ни было различия по таким признакам, как раса, цвет кожи, пол, язык, религия, политические или иные убеждения, национальное или социальное происхождение, имущественное положение, рождение или иные обстоятельства.

Во Всеобщей декларации прав человека ООН провозгласила, что дети имеют право на особую заботу и помощь.

Необходимость в особой защите ребенка была предусмотрена в Женевской декларации прав ребенка еще в 1924 г. и в Декларации прав ребенка, принятой Генеральной Ассамблеей ООН 20 ноября 1959 г., и признана во Всеобщей декларации прав человека, в Международном пакте о гражданских и политических правах.

В 1998 г. в России был принят Закон «Об основных гарантиях прав ребенка в РФ». Этот закон, вобравший в себя основные статьи по правам ребенка, адаптирован к условиям нашего государства. Он гарантирует общедоступное бесплатное начальное, общее, среднее общее и специальное образование, бесплатное медицинское обеспечение, право на жилище, квалифицированную юридическую помощь, организацию отдыха и труда для достигших 15 лет, право на профессиональную ориентацию. Субъекты РФ могут вводить свои дополнительные стандарты. Основная цель издания Закона «Об основных гарантиях прав ребенка в РФ» – рассказать детям о том, как пользоваться своими правами, научить их защищать себя. Сейчас в школах вводятся специальные предметы, появились соответствующие учебники.

В законе есть важные для детей (школьников) статьи. Так, дети, находясь в школе, больнице, интерна-

те, имеют право на оценку соответствия услуг стандартам, если в школе страдает качество обучения или учитель грубо обращается с учеником.

Опросы социологов показывают, что большое количество детей волнует отсутствие права голоса в семье. К сожалению, многие родители забывают, что их ребенок – это личность, с которой следует считаться, особенно при решении вопросов, затрагивающих ее интересы. Мнение ребенка старше 10 лет должно учитываться обязательно. Дети часто жалуются, что родители диктуют им, сколько раз можно говорить по телефону, с кем общаться, а в качестве наказания лишают прогулок. Если самодурство, жестокое давление унижают достоинство ребенка, тот может обратиться в органы опеки и попечительства. Для решения проблемы иногда бывает достаточно простого разговора с родителями. Если же родители не изменят своего поведения, то могут ответить по закону: «детские» законы пишутся и для взрослых.

Однако следует помнить, что права одних людей не должны ущемлять права других, а также и о том, что права без обязанностей приводят к беспределу, а обязанности без прав – к произволу. Государство должно воспитать законопослушных граждан, которые не только знают свои права, но и исполняют свои обязанности.

Права человека – универсальная идея, способная объединить мир, консолидировать общие усилия, интегрировать международное сообщество.

Говоря о толерантности, следует иметь в виду, что современная нравственность включает в себя не только следование определенному моральному кодексу, но и уважение к другим культурам. Терпимость – это не только превосходное личное качество, но и необходимый принцип современного человека, особенно в стране, где проживает множество людей различных народностей и вероисповеданий.

Многим сегодняшним школьникам свойственны эгоцентричные установки сознания, они испытывают труд-

ности, связанные с неумением, а иногда и нежеланием понять и принять другого человека как личность со своей культурой, логикой мышления и поведения. Все большее распространение в детской и особенно подростковой среде получают недоброжелательность, озлобление, агрессивность. Причин этому много: взаимная нетерпимость, негативное социальное окружение детей, средства массовой информации, показывающие сцены насилия. В связи с этим школе необходимо активизировать процесс поиска эффективных методов воспитания детей в духе терпимости, уважения прав и свобод других людей, механизмов формирования толерантного сознания.

Основными компонентами понятия «толерантность» являются активная нравственная позиция и психологическая готовность к терпимости. Эти компоненты не возникают на пустом месте и не являются – как и любое социальное качество – врожденными, а формируются, стимулируются (прежде всего изнутри) и корректируются. Терпимость должна быть заложена в основу воспитания как идея добровольного, осознанно выбираемого отношения к поведению и поступкам другого.

Обучение воспитанника должно строиться на примере собственного образа действий. Толерантность предполагает терпение более опытного (педагога) к более слабому (ученику), что включает умение управлять своим собственным поведением, не причиняя вреда другому.

При осуществлении процесса формирования толерантного сознания школьников важно обращение к истокам российской советской школы, где были заложены основы гуманистического педагогического мышления (Шацкий, Макаренко, Сухомлинский, Амонашвили), уходящие корнями в духовно-нравственные ценности православия, в русскую философию (Соловьев, Ильин, Бердяев), психологию (Выготский, Леонтьев), педагогику (Толстой, Ушинский и др.).

Толерантное сознание должно строиться с учетом наших традиций и культуры, но главное – это готовность учеников к восприятию основных принципов толерантности.

Сам по себе высокий и полезный принцип толерантности нуждается в правильном понимании: это не означает терпимости к злу и преступности. Границы толерантности совпадают с границами свободы. Нельзя быть толерантными к тем, кто своими суждениями и действиями отказывает человеку в праве на жизнь, подрывает основы общественного порядка, разжигает религиозную и национальную вражду.

Проблема формирования толерантного сознания школьников и гуманитаризация образовательной среды должны объединить специалистов разных направлений и уровней: философов, социологов, педагогов, психологов, историков, работников СМИ, библиотекарей, а также представителей разных возрастных групп и обязательно родителей учащихся.

Толерантность – не уступка, снижение или притворство, а прежде всего активное отношение, формируемое на основе признания универсальных прав и основных свобод человека. Как говорится в Декларации принципов толерантности, принятой Генеральной конференцией ЮНЕСКО в 1985 г., толерантность – это то, что делает возможным достижение мира и ведет к культуре мира.

Г.Е. Илюхина – учитель начальных классов СОШ «Эрудит», г. Москва.

Enjoy English?!

Л.Г. Бармина

Проблема раннего обучения иностранным языкам не находит однозначной оценки школьной общественности и родителей. Хотелось бы высказать свое мнение и обсудить некоторые аспекты этой проблемы.

Если ставить вопрос о преподавании иностранного языка в начальной школе, то я, конечно, проголосовала бы «за»: этот предмет предоставляет широчайшие возможности для развития творческих и умственных способностей ребенка, что очень важно именно в начальной школе. Я сравнила бы иностранный язык с мозаикой, в которой собраны кусочки всех предметов школьного расписания – географии, истории, музыки, труда, литературы, рисования, природоведения и т.д. Это же настоящий клад для творчески работающего учителя!

В настоящее время разработаны многочисленные учебные пособия по английскому языку для начальной школы. И названия у них многообещающие: «Enjoy English», «Happy English» и т.п. Но что-то дети не выглядят счастливыми от предоставленной им возможности изучать «Счастливым английский». А сумрачный вид детей, похожих на маленьких гладиаторов, отправленных на бой с этим самым английским, заставляет усомниться и в обещанном «Enjoy». Я не собираюсь критиковать сами учебники, они хороши, красочны, интересны. Важнее всего – допущены и апробированы. Так в чем же тогда дело? Хочется разобраться, почему английский язык становится несчастьем для ребенка и его родителей. Причина складывается, как мне кажется, из нескольких составляющих.

Учебники и учебные пособия, даже учитывая упрощения и усечения, содержат серьезный объем языково-

го материала и предполагают его интенсивное поурочное изучение, что более уместно в среднем и старшем звене. Говоря о возрастных особенностях младших школьников, мы часто забываем об их физическом здоровье. Маленькие дети, особенно в условиях Крайнего Севера, часто болеют. Как быть ребенку, пропустившему по болезни несколько уроков, и чем смогут помочь ему родители, сами не владеющие английским языком? Кроме того, переход из детского сада в школу – серьезный стресс для любого ребенка. Не усугубляем ли мы его, «обрушивая» на детей еще и иностранный язык? Уважаемые коллеги! Вспомните, по каким учебникам мы учились в свое время. Тем не менее *мы были счастливы* и нам настолько понравилось изучать английский, что мы сделали его изучение и преподавание своей профессией. Конечно, меняется время, меняется темп жизни. Несомненно, нужны и новые разработки, и новые учебники. Однако посмотрите, в каком классе мы проходили в свое время то, что нашим детям предлагается узнать уже в 7–8 лет. Но зачем? Куда так торопиться? Впереди еще 10 лет учебы! Давайте учитывать и то, что в обычной средней, а не специальной школе учатся дети, многим из которых «продвинутый» английский язык сильно осложняет жизнь. Может быть, стоит посмотреть правде в глаза? Есть же, в конце концов, школы с углубленным изучением английского языка, гимназии, лицеи. Выбор есть!

Учебник М.З. Биболетовой, О.А. Денисенко, Н.Н. Трубаневой «Enjoy



English» – прекрасное, продуманное пособие, к которому прилагаются рабочая тетрадь, аудиокурс, книга для учителя. В рекомендациях по работе с родителями авторы предлагают мамам и папам активно изучать иностранный язык вместе с ребенком, участвовать в подготовке домашних заданий, слушать фонозаписи, готовить внеклассные мероприятия и даже помогать в оформлении кабинета. Все это очень хорошо, именно так и должно быть! Только на деле, в обычной жизни, все получается иначе. Следовать всем рекомендациям авторов и учителя может только свободная от всех забот мама. (Авторы не менее современных учебников по математике и русскому языку для начальной школы ждут от той же мамы того же самого!) А если мама одна растит ребенка, работает день и ночь и ребенок коротает время в продленке? Даже в воскресенье этим мамам есть чем заняться и кроме английского! Кто поможет малышу в подготовке не самых простых заданий? Поверьте, таких семей сейчас немало, как и неблагополучных семей, неспособных обеспечить ребенку даже нормальные условия для жизни.

Пока мы создаем для ребенка проблемы и трудности, он будет занят их преодолением, а не изучением предлагаемого материала. А мы ждем, что он будет делать это еще и с удовольствием. Согласитесь, доступность и простота – залог успеха.

Многое зависит и от личности преподавателя. Как правило, опытные учителя иностранного языка долгое время работали в старшей школе, где приняты другие методика преподавания и стиль общения с детьми. Перестраиваться непросто. Откровенно говоря, многие считают, что работать в старших классах гораздо легче, чем в начальных. Не каждому учителю, имеющему нагрузку более 18 часов в неделю, захочется петь и плясать, прыгать и играть, тогда как именно этого хочется младшим школьникам. Они же еще совсем дети! Да и разыгрываться некогда. Программа

подгоняет: неважно, что усвоили, главное – сколько прошли. Однако спрашивают с малышей, как со старших. Вот и появляются в дневниках ненавистные «3» и даже «2», а вместе с ними и нелюбовь к предмету, и проблемы с заниженной самооценкой.

Что из всего вышеперечисленного следует? Программа сложная, насыщенная, помочь ребенку особенно некому, болеть крайне нежелательно, спрос, как со взрослых. Ради чего? «На выходе» – знание 600 словарных единиц для говорения и 700 для понимания на слух, умение произносить все звуки и навыки грамматического моделирования. Это, конечно, в идеальном случае.

Меня, мать 7-летней дочери, сейчас волнует не количество потенциально заученных слов и выражений, мы уж их как-нибудь постараемся выучить. Будет ли моя дочь так же любить этот предмет, как люблю его я? Останется ли у нее желание продолжать по доброй воле изучать английский язык? Это для меня важнее.

Выводы и предложения:

1. Рассматривать начальную школу не как первую ступень систематического непрерывного образования по предмету, а как подготовительную, основная цель которой – создать устойчивую мотивацию к изучению английского языка, заложить начальные знания и коммуникативные умения, доступные детям этого возраста, формировать личность через приобщение к культуре другого народа, воспитывать уважительное отношение к людям разных национальностей, развивать творческие способности ребенка.

Минимальный обязательный объем содержания и уровень обученности определен на основе базовых программ Министерства образования, которые сегодня играют роль государственного образовательного стандарта. Сгруппированный по темам учебный материал предлагает «Справочник для учителей и родителей. Начальная школа. Английский язык» (М.: Дрофа, 1997).

В начальных классах обычной средней общеобразовательной школы со сложным контингентом детей был бы уместнее, мне кажется, подготовительный курс (возможно, факультативный) «Введение в английский язык» – игровая развлекательная программа с доступным минимумом языкового материала. Это позволило бы учащимся безболезненно адаптироваться к новому предмету, понять его значимость, получить начальное представление о нем и дать хорошие результаты на первом этапе обучения (в 5-м классе).

2. Традиционную 5-балльную систему оценок на уроках английского языка, возможно, на этом этапе лучше было бы заменить на различные формы поощрений и призов. Это позволило бы всем детям чувствовать себя на занятиях увереннее и успешнее, поддерживало бы интерес к предмету, нацеливало на положительный результат.

На уроках английского языка в начальной школе я играю с детьми в «Звездную игру». За каждый правильный или интересный ответ ученик получает в свою «звездную копилку» звездочку. В конце урока звездочки подсчитываются, результаты заносятся в таблицу соревнования на стене. Набравший наибольшее количество звезд ученик становится «звездным ребенком», на его парту на следующем уроке будет поставлен соответствующий знак. Это весело и детям не надоедает, активность на уроках постоянно высокая, каждый ученик знает, что в следующий раз он станет «звездным» или заработает какой-нибудь приз.

3. Способ подачи материала (в этом вопросе я полностью согласна с рекомендациями М.З. Биболетовой) должен быть хорошо продуман для каждого урока. Enjoy English! Детям очень нравится играть, инсценировать, петь, мастерить. Мне в работе помогают компьютерные разработки, дети с удовольствием поют английские народные песенки и рифмовки, подбирая к ним мотив. На одном из уроков мы даже спели рок-оперу «Встреча Сло-

на и Ослика ранним утром в джунглях», используя две простые рифмовки «Good morning!» и «What is your name?». Часть группы подпевала Слоночку, часть – Ослику, часть издавала звуки джунглей ранним утром. Кому и сколько поставить баллов за такое пение?

На уроке, посвященном многообразию языков и значению иностранного языка в нашей жизни, мы мастерили из голубого шарика и географической карты глобус, рассматривали его в волшебную подзорную трубу, изготовленную тут же, отмечали наш город. Затем, бережно передавая из рук в руки нашу планету, мы договаривались беречь ее: каждый убедился в ее беззащитности. Читали лозунги-плакаты: Keep your planet tidy! Keep of the grass! Keep dogs under control! и др., рисовали свои плакаты по теме.

У нас есть и кукольный мини-театр, игрушки. Мы используем их время от времени. Мне кажется, что детям этого возраста нужно дать доиграть их игры, не нужно торопиться переходить к более серьезным формам работы. Конечно, мне интересно работать с младшими школьниками, среди них и моя собственная дочь. Я стараюсь, чтоб ей не было скучно. Пока она самостоятельно осваивала азы английского языка с помощью компьютера, я написала для нее «Маленькую книжку для моей малышки (Введение в английский язык)». Книжка, впрочем, получилась отнюдь не маленькой – 230 страниц с иллюстрациями. Кое-что из нее я использую на уроках. Хочу предложить вам две главы из этой книжки. Надеюсь, вам будет интересно.

(Продолжение следует)

Людмила Геннадьевна Бармина – учитель немецкого и английского языков средней общеобразовательной школы № 15, г. Оленегорск Мурманской обл.