

Министерство образования и науки Российской Федерации

Государственное образовательное учреждение  
высшего профессионального образования  
«Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»  
Институт психологии, педагогики и социальной работы  
Международная академия наук педагогического образования  
Институт психолого-педагогических проблем детства РАО  
Рязанский областной институт развития образования

## **ТРАДИЦИИ, ЗАДАЧИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Материалы Международной  
научно-практической конференции,  
2—4 июня 2011 года

Рязань 2011

**ББК 74.1**  
**Т65**

Рецензенты: *Л.А. Байкова*, д-р пед. наук, проф.  
*Е.Н. Горохова*, канд. психол. наук, доц.

**Т65** **Традиции**, задачи и перспективы развития дошкольного образования : материалы Междунар. науч.-практ. конф., 2—4 июня 2011 г. / под ред. М.Н. Дементьевой, О.С. Ушаковой, Е.В. Савушкиной ; Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. — Рязань, 2011. —336 с.

ISBN 978-5-88006-682-7

В сборнике представлены статьи ученых, научных сотрудников, практических работников, аспирантов, преподавателей вузов России (Екатеринбург, Иркутск, Коломна, Липецк, Москва, Нижний Новгород, Орел, Рязань, Сухой Лог, Тольятти, Ульяновск, Уфа и др.), Украины (Луганск), Белоруссии (Минск) по актуальным проблемам воспитания и образования детей дошкольного возраста, решение которых будет способствовать развитию личности дошкольника в современных условиях.

*интеграции в дошкольном образовании, речевое развитие, психологическое здоровье, творческое развитие, способности детей, игровая деятельность, инновационные технологии, инклюзивное образование*

**ББК 74.1**

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Настоящий сборник составлен на основе материалов Международной научно-практической конференции «Традиции, задачи и перспективы развития дошкольного образования» (Рязань, 2011).

В 2008 г. в Рязани проводилась международная тематическая конференция, посвященная 80-летию Ф.А. Сохина «Развитие речи и творчества дошкольников: традиции и перспективы», на которой было поднято много вопросов, которые касались разных видов деятельности дошкольников. На конференции было принято решение в дальнейшем обсудить разные стороны и проблемы воспитания и образования детей дошкольного возраста.

Конференция 2011 года представляет исследования, проведенные в последние годы по разным направлениям научно-исследовательской, учебной и практической деятельности в области дошкольного образования. Первый раздел посвящается развитию речи дошкольников, во второй раздел «Актуальные проблемы дошкольного образования на современном этапе» включены работы по разносторонним вопросам развития дошкольников, в третьем разделе рассматриваются проблемы воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья.

В сборник вошли статьи и тезисы научных сотрудников, преподавателей российских и зарубежных вузов, аспирантов, практических работников дошкольных образовательных учреждений по разным проблемам воспитания и обучения детей дошкольного возраста.

# АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ЭКСПЕРТИЗЫ В ИННОВАЦИОННОМ ОБРАЗОВАНИИ

В.И. Слободчиков,  
член-корр. РАО,  
доктор психол. наук, профессор,  
ИППД РАО,  
г. Москва

Полноценная экспертиза инновационных сдвигов в образовании возможна при выявленности трех ее содержательных моментов: если известно, что оценивается (объект экспертизы), если существуют способы оценивания (процедуры экспертизы), если выявлены исходные основания оценки (критерии экспертизы). Последний момент оказывается здесь — в ситуации инновационных преобразований — наиболее проблематичным.

В стабильных условиях оценка чего-либо всегда так или иначе обеспечена — уже существующие эталоны, нормы, стандарты, каноны, правила, меры, предписания позволяют с помощью соответствующих средств (процедур) соотнести с ними экспертируемый объект (процесс, явление, свойство, продукт, результат и др.). Однако, возможна ли вообще экспертиза в ситуации инновационного действия, в ситуации выхода в безмерное? И если возможна — то на основании чего и какими средствами?

Не менее сложная проблема — это обозначение и отграничение объектов экспертирования, которые в первичном расчленении можно типологизировать следующим образом: экспертиза наличных продуктов (предметов, вещей), процессов, деятельностей и их результатов и последствий. В уже сложившихся, хорошо структурированных формах общественной практики фиксация того или иного объекта экспертизы обычно не представляет трудностей; сложнее это сделать в практике становящейся либо находящейся в процессе кардинальных преобразований (такова, в частности, ситуация в современном образовании). Соответственно, что же может выступить объектом экспертирования в еще только предстоящем положении дел (и именно экспертирования, а не прогнозирования)?

Две вышеобозначенные проблемы задают специфику и третьей проблемы — выбора адекватных процедур экспертирования. Вполне очевидно, что при уже существующих нормативах, средствах измерения, эталонах или стандартах в стабильных формах практики этой проблемы просто не существует; здесь, если и возникает какая-либо трудность, то лишь технического порядка. Опять же — работа эксперта (способы, процедуры экспертирования) становится проблематичной именно в ситуации инновационных преобразований, где сами объекты и критерии экспертизы оказываются предельно неопределенными, ибо требуют оценки того, чего еще нет.

Всякое крупное педагогическое изобретение (новшество) по сути всегда ненормативно, а значит не имеет и узаконенных способов своего внедрения в существующую практику. Соответственно, происходит либо отторжение и дискредитация этого новшества, либо — насильственное, административно-политическое навязывание его практике образования (так было, например, с обязательным началом обучения с 6 лет).

Сегодня мы оказались в ловушке реального жизненного противоречия, когда, с одной стороны, свобода изобретательства и всяческих реформ в общественной жизни, а с другой — их варварское, акультурное, разрушительное действие, по сути, в любой сфере — в экономике, политике, военном строительстве, в том числе — и в образовании. Практическое противоречие, как известно, требует и практического решения; конечно же, с необходимым интеллектуальным (кстати, необязательно научным) обеспечением. Именно здесь встают две фундаментальные задачи, решение которых жизненно важно для судеб российского образования: это, во-первых, нормирование, оконтуривание стихии инновационного движения (того, что возможно нормировать в нем), и, во-вторых, разработка действительно объективных, адекватных и конструктивных средств экспертирования педагогических инноваций. Решение первой задачи позволит выявить и точно обозначить сами объекты экспертной оценки, решение второй — приступить к определению возможных критериев и процедур экспертной работы; понятно, что обе задачи и решение каждой из них — взаимосвязаны.

Нормирование инновационной стихии в образовании возможно, если определить (или — назначить) для нее форму разумной деятельности, либо уже имеющей исторические прецеденты, либо еще только становящейся в виде особой практики. Отсюда наш главный тезис экспертной работы: объемлющей формой инновационного движения, всякой инновации в образовании является проектирование — как особая культурная форма деятельности, имеющая свою историю становления и свои образцы (утопии, программы социального переустройства, проекты поворота северных рек и т.п.). Введение инновационной стихии в пределы вполне разумной деятельности проектирования позволяет нам достаточно успешно решать обе выше поставленные задачи.

Инновации в форме проектирования нельзя свести ни к обновлению (восстановлению полноценного старого), ни к совершенствованию текущего процесса за счет нововведений. Все это уже имеет место в образовании и вполне законно, однако подобные новации всегда носят ограниченный и сугубо технический характер. Образование же по сути своей не механическая, не агрегатная система, а органическая — имеющая свои периоды рождения, расцвета и увядания. Именно поэтому, инновации в образовании — это проектирование его развития, которое предполагает акт рождения и культуру выращивания.

Экспертиза результатов проектирования в образовании требует оценки сразу двух рядов характеристик: а) предметных (оценка конкретных продуктов проектирования — будь-то методика обучения, модель

школы, новая схема управления и др.) и б) деятельностных (оценка реального хода разработки проектной идеи и — ее воплощения в конкретных обстоятельствах). Понятно, что каждый из этих рядов должен иметь свои процедуры и критерии экспертизы,

Однако важно подчеркнуть, что любая инновация, любой образовательный проект не сплошь инновационны; реалистичные проекты так или иначе опираются на отдельные, уже сложившиеся и эффективно функционирующие в существующей практике средства и условия, которые, в свою очередь, вполне могут быть проэкспертированы с помощью нормативных процедур и критериев оценки. И в тоже время, в инновационном проекте всегда обнаруживаются такие объекты, для которых не только не существует средств оценки, но даже сама деятельность оценивания им не адекватна. Здесь возникает особая методологическая проблема: как возможна и что представляет собой работа эксперта, действующего не в режиме нормативной оценки?

Очевидно, необходима разработка достаточно развернутого представления о предметной структуре сферы образования экспертиза любой (даже частной) педагогической инновации позволила внимательно проследить и оценить последствия ее реализации по всем образующим этой сферы. И именно такого рода экспертиза принципиально необходима в ситуациях лицензирования, аккредитации и придания статуса экспериментальной педагогической площадки тому или иному образовательному институту.

В заключение следует особо подчеркнуть, что всякая комплексная экспертиза инновационных разработок в сфере образования имеет, по крайней мере, два взаимосвязанных ориентира.

1. О ц е н к а степени соответствия рассматриваемых материалов некоторым нормативным моделям (либо — существующим традициям), выраженной в совокупности общих, специальных и конкретных критериев. На основании ее результатов возможны рекомендации по доработке главных позиций в предмете экспертизы либо — мотивированный отказ от дальнейшего рассмотрения проекта. Подобная форма экспертной работы (по уже существующей или заранее сформированной системе критериев) может быть названа нормативно-деятельностной. Здесь важно отметить, что экспертиза инноваций в современном образовании, как правило, предполагает в качестве своего необходимого продолжения консультирование разработчиков проекта, а часто — и прямое участие в его практической реализации. Отсюда — второй ориентир экспертизы.

2. П о н и м а н и е авторского замысла, исходной проектной идеи; выявление ее мировоззренческого контекста, целевых ориентаций проекта и его ценностно-смысловых оснований. Подобная форма экспертной работы (предполагающая заимствование авторской позиции, своеобразную идентификацию с ним, интерпретацию автору его же собственных действий и показ ему его собственных перспектив) может быть названа *герменевтической*. (Представление об этой — особой — форме экспертизы образовательных проектов было выработано в острых и плодотворных дискуссиях с кол-

легами Минского Института повышения квалификации и переподготовки руководящих работников и специалистов образования в 1996 г.)

Подчеркнем, что обе эти цели не исключают и даже — не взаимополагают, а взаимопронизывают друг друга; в каждой форме экспертной работы присутствуют (должны присутствовать) элементы другой, просто по самому понятию проекта — как образа потребного, но далеко неоднозначного (не нормированного) будущего. Очевидно, что при определении типа проектов, требующих “понимающей” экспертизы, начнут выявляться и специфические для них критерии теперь уже нормативно-деятельностной экспертизы.

Складывающаяся в настоящее время проектная парадигма в науках, ориентированных на образование, а также — формирующаяся культура проектной работы остро проблематизирует современную образовательную практику во всех ее аспектах: в управлении, в организации, содержании и технологиях образования. Именно поэтому так важно параллельно с инновационным движением в образовании разворачивать адекватную ему систему экспертной работы. Только в этом случае возможно грамотное и эффективное управление не только функционированием сложившейся образовательной системы, но и переходом ее в режим развития и даже — самим развитием.

## **СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ**

Т.В. Волосовец  
кандидат пед. наук, профессор,  
директор Учреждения Российской академии образования  
«Институт психолого-педагогических проблем детства»,  
академик МАНПО,  
г. Москва

Сегодня в России работают более 43 тысяч дошкольных образовательных учреждений, которые посещают более 5 миллионов детей в возрасте до семи лет. Что же волнует сегодня педагогов, психологов, администрацию ДОУ? Год назад вступили в действие Федеральные государственные требования (ФГТ). Они включают те же элементы, что и стандарты для остальных уровней образования: требования к структуре основной программы и к условиям её реализации (кроме третьего элемента — требований к результатам освоения программы). Новый закон распространяет термин «стандарт» на дошкольное образование, повторяя содержание ФГТ. Но он плохо учитывает возрастные особенности детей. В структуре программы за образец по-прежнему берется школа: математики столько-то часов, рисования — столько-то... Но в детском саду не может быть такого

четкого деления образовательного процесса на предметы — мы получим «маленькую школу».

Говоря об оценке качества дошкольного образования, необходимо отметить, что в центре экспертизы должна быть работа педагогов и образовательная среда — как в развитых странах. Во-первых, как воспитатель общается с детьми: создает ли он доверительную атмосферу в группе, как реагирует на вопросы. Во-вторых, насколько он квалифицирован как педагог — владеет ли современными педагогическими технологиями, как заинтересовывает детей предлагаемым материалом, учит общаться, проявлять инициативу. В-третьих — собственно образовательная среда: игры, игрушки, современные средства обучения, насколько они соответствуют образовательным задачам, поставленным воспитателем. В-четвертых — организация образовательного процесса. И в-пятых — оценка условий.

Поэтому, сегодня говорить только о научно-методической составляющей недостаточно. Необходимо:

- приступить к формированию основ государственно-общественной системы управления образованием, в т.ч. дошкольным;

- апробировать различные механизмы обеспечения доступности дошкольного образования;

- развернуть проведение широкого круга экспериментов по обновлению содержания и структуры дошкольного образования, введению новых организационно-экономических механизмов развития данной сферы;

- создать научно-методическую базу для развития вариативных форм дошкольного образования, обеспечивающих равные стартовые возможности детей при поступлении в начальную школу.

В целях расширения научной базы изучения и прогнозирования развития дошкольного образования в России мы определяем следующие стратегические направления, области исследований:

- психологическая и педагогическая антропология детства;

- преемственность в развитии детей дошкольного и школьного возраста;

- непрерывность дошкольного и школьного образования;

- психолого-педагогическое проектирование и экспертиза методик, технологий, программ воздействия на ребенка;

- мониторинг и последующий анализ образовательной среды, воздействия на ребенка обучающих и образовательных программ;

- разработка и внедрение социально-педагогических программ работы с детьми, попавшими в трудную жизненную ситуацию;

- психолого-педагогическое сопровождение процесса развития личности ребенка, доступное, качественное и своевременное оказание помощи каждому ребенку;

- разработка программ повышения квалификации педагогических кадров в области психолого-педагогического и медико-социального сопровождения;



— разработка методов оценки эффективности психолого-педагогической и медико-социальной помощи в образовательных учреждениях различного типа.

Проанализировав региональные программы развития образования, можно сделать вывод о многообразии существующих моделей психолого-педагогических и социально-педагогических служб в регионах. В целом, акцент в их деятельности ставится на организационно-методический и нормативно-правовой аспект, что же касается научных исследований, то специалисты в ряде регионов не готовы к фундаментальным исследованиям, но готовы к сотрудничеству с РАО. Здесь видится широкое поле для взаимодействия в плане освоения и внедрения фундаментальных и прикладных исследований в профессиональную деятельность педагогов и психологов в регионах под руководством сотрудников института.

Концептуальные основы Программы исследовательской деятельности Института обнаруживает необходимость в главном:

— достраивание Института с точки зрения профессионально-кадрового состава (сегодня в составе Института практически отсутствуют педагоги, методисты, управленцы образования);

— выстраивание прагматико-профессиональных связей с научными институтами и государственными структурами управления системой образования (с другими институтами РАО, с ФИРО, с Департаментами Министерства образования и науки, Комитетом Госдумы по образованию, Комитетом Госдумы по труду и социальной политике и др.).

## **ГУМАННЫЕ ОТНОШЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В ГРУППЕ СВЕРСТНИКОВ**

В.В.Абраменкова

доктор психологических наук, ст.науч.сотр.

Институт психолого — педагогических проблем РАО,

г. Москва

Психологическую основу гуманного отношения к другому составляет складывающаяся в общении и совместной деятельности определенная готовность субъекта чувствовать, переживать, действовать так, как если бы этим другим являлся он сам. В социальной группе функционирование отношений выражается в признании за другим, как и за собой, равных прав и обязанностей, в оказании содействия и поддержки, а также в требовательном отношении к себе, равно как и к товарищам по группе. Каким образом происходит становление таких и подобных им сложных форм поведения на ранних этапах онтогенеза? Каковы предпосылки проявления гуманных отношений в детской группе?

Необходимым условием возникновения гуманного отношения к сверстнику является распознавание состояния, переживаемого другим.

Многочисленные наблюдения и экспериментальные исследования детей раннего возраста показывают, что дети поначалу легче распознают эмоции радости и гнева и труднее — печали и грусти [Изард, 2010; Бауэр, 1979]. В более старшем возрасте репертуар эмоциональных проявлений становится все богаче и ребенок все тоньше их различает.

Благодаря способности детей к распознаванию эмоций, на следующем этапе осуществляется аффективная вовлеченность в состояние другого. Она может протекать посредством заражения, в результате которого эмоциональное состояние одного ребенка непосредственно передается другим детям.

Такое уподобление эмоциональному состоянию другого появляется в раннем возрасте и позволяет перейти от эмоции сопереживания, эмпатии — к действию. Как показали исследования, если годовалые дети начинают плакать, видя слезы другого, то уже дети на год старше делают попытки утешить расстроенных, поделиться с ними лакомством и пр.. Подобная эмоционально-утешительная реакция, вызванная неблагоприятием сверстника, особенно ярко проявляется в дошкольном возрасте. При этом ребенок не только, подобно зеркалу, “отражает” то или иное состояние другого, но и испытывает нетождественные этому состоянию эмоции, например, жалость в ответ на его плач и гнев, направленный на обидчика.

Предпосылки гуманного отношения в дошкольном детстве могут проявиться и в форме кооперативности— непосредственного, действенно-практического отклика ребенка в ответ на неблагоприятие сверстника или его потребность в содействии. Малыш полутора лет может отдать огорченному товарищу любимую игрушку, дошкольник готов поделиться чем-то лично для него ценным со сверстником, непроизвольно броситься ему на помощь, оказать услугу, например, поднести “строительный материал” для игры и т. д. Младшие школьники хорошо могут улавливать потребность товарища в кооперации, умеют взаимно координировать свои действия, соучаствовать.

Безусловно, подобные формы гуманного отношения проявляются далеко не всеми детьми. При полном осознании нужд и желаний сверстников ребенок зачастую может их игнорировать, либо преследовать собственные цели, проявляя равнодушие, жадность. Как было показано в одном исследовании, ребенок младшего школьного возраста при организации общей игры может, невзирая на присутствие товарищей, несправедливо распределять игрушки, забирая себе все самые лучшие, на том основании, что ему они “нужнее” [С.Г.Якобсон, 1984].

У ребенка-дошкольника активно формируются нравственные представления о том, что хорошо и что плохо, моральные оценки собственных действий и поступков сверстников. Идентификация ребенка со сверстниками развивает у него способность ставить себя на место других, относясь к себе как бы со стороны и соотнося при этом свое поведение с моральными нормами. В соответствии с нормами осуществляется принятие решения

и “проигрывание” собственного действия в воображаемом плане. В сознании ребенка происходит предвидение того результата, который произведет его поступок, и предчувствие возможных последствий этого поступка для окружающих и его самого.

Эмоциональное предвосхищение играет важную роль в осуществлении дошкольниками форм деятельности, направленной на удовлетворение нужд и требований других людей, а также при выполнении определенных нравственных норм и правил поведения (А.В. Запорожец). Такого рода предчувствие — необходимый компонент гуманных взаимоотношений, в результате которых ребенок знает и чувствует, каким образом его действие отзовется на состоянии другого и как необходимо построить свою совместную деятельность с ним, чтобы устранить его неблагополучие.

В соответствии с задачами были разработаны методики: 1) "Железная дорога" — групповая методика для изучения гуманного отношения к сверстнику у дошкольников в ситуации угрозы наказания, когда совместная деятельность детей носит кооперативный ("интерактивный") характер. 2) "Круг" — групповая методика для изучения гуманного отношения в ситуации угрозы наказания, когда совместная деятельность детей не предполагает взаимодействия и носит индивидуальный ("коактивный") характер. 3). "Тропинка" — групповая методика для изучения гуманных взаимоотношений детей в ситуации награды, при кооперативном ("интерактивном") характере совместной деятельности. Все три методических приема обладают способностью моделировать и измерять *действенное гуманное отношение* детей к сверстнику, которое проявляется как в деятельности группы, так и в деятельности каждого ее участника. Отношение к другому выражается в усилиях, затрачиваемых ребенком на выполнение задания, когда за его работу стимулируется, санкционируется — наказывается или награждается — другой ребенок. В этой ситуации сам ребенок оказывается в позиции ответственного не только за успех дела, но и за благополучие своего товарища. Вторая особенность методик заключается в том, что все они являются аналогичными по цели выполнения задания испытуемыми (во всех ситуациях единая групповая задача) и по способу выполнения задачи (психомоторные усилия детей).

Все методики основаны на учете произвольного ускорения или замедления скорости выполнения задания ребенком за счет действующего у него мотива, и, наконец, третья особенность связана с самой организацией эксперимента, его принципиальной схемой, включающей, помимо тренировочного, два основных момента: один связан с деятельностью группы, когда за общую работу отвечают все — *интегральное санкционирование*, — и другой, когда за общую работу отвечает кто-то один (наказывается или награждается) — *парциальное санкционирование*. Сравнивая показатели этих двух ситуаций — “работаю на группу и тем самым на себя” и “работаю на группу и тем самым на другого” — экспериментатор делает заключение о проявлении гуманного отношения детей к своему товарищу,

при этом ситуация интегрального санкционирования является контрольной по отношению к ситуации парциального санкционирования.

Проведенные исследования показали следующее.

1. На основе методического принципа смены социальной позиции в совместной деятельности и разработанной программы экспериментального исследования был создан ряд методик, которые позволили смоделировать различные по характеру и типам санкционирования реальные ситуации совместной деятельности в дошкольных группах и с достаточной степенью надежности зафиксировать проявления гуманного отношения к сверстнику у детей.

2. Совместная деятельность детей опосредствует возникновение их гуманного отношения к сверстнику, при этом ее характер оказывает определенное влияние на эти проявления. Гуманное отношение дошкольников детерминировано совместной деятельностью интерактивного типа, в которой "момент совместности" выражен наиболее ярко.

3. Совместная деятельность детей интерактивного типа стимулирует проявления гуманного отношения к сверстнику не только в форме действенного сострадания (при наказании сверстника), но и активного сорадования — содействия получению награды за успех групповой деятельности одним из участников игры. Спецификой сорадования является его относительно быстрый процесс распада в ситуации, когда, с точки зрения детей, нарушается норма справедливости.

4. Проявления гуманного отношения к сверстнику у дошкольников зависят от их половой принадлежности: мальчики оказываются в проявлении межличностных отношений в группе сверстников более гуманными, чем девочки в группе сверстниц. Мальчики и девочки по-разному оказываются чувствительны к определенным аспектам совместной деятельности: как к степени совместности — интерактивной или коактивной, так и к форме ее санкционирования — наказания и награды. При этом девочки обнаруживают большую вариабельность в этих проявлениях по сравнению с мальчиками. Причиной подобных различий является не половая принадлежность, взятая сама по себе, а те различия в социальной позиции, которые заданы исторически сложившимися в культуре формами взаимодействия у мужчин и у женщин и полоролевыми стереотипами поведения, нашедшими свое отражение в поведении современных детей, а также обозначенная линия развития личности ребенка — от социального к индивидуальному.

5. Полученные данные позволяют сформулировать психолого-педагогические рекомендации, нацеленные на организацию воспитания гуманных отношений ребенка в группе сверстников. В основу построения различных игр и занятий детей должна быть положена деятельность интерактивного типа, предполагающая реальную кооперацию детей. При этом необходимо задавать такую мотивацию деятельности, которая бы способствовала проявлению сорадования по отношению к успехам участников совместной деятельности, обращая особое внимание на соблюдение справедливости в оценке ее участников, распределение поощрений и т.д., к чему особенно чувствительны дошкольники.

## ИННОВАЦИИ В ДОУ — ЧТО ЭТО РЕАЛЬНОСТЬ ИЛИ...

Р.М. Абрамова,  
кандидат пед. наук, Заслуженный учитель РФ,  
член — корреспондент МАНПО,  
И.Г. Котова,  
г. Москва.

Происходящие в стране изменения в сфере экономической, политической, демографической, экологической нацеливают нас на переосмысление ситуации в образовании. Перед нами появляются новые задачи, которые необходимо решать в современных условиях. Сегодня руководителю ДОУ необходимо чутко реагировать на те изменения, которые происходят в стране.

В настоящее время инновационные преобразования в ДОУ приобретают системный характер. Что же такое инновации?

Данной проблемой занимаются Белая К.Ю., Немова Н.В., Селевко Г.К., Третьяков П.И. и другие.

Что такое «инновационная деятельность» и «инновационный процесс»? Инновационная деятельность — это особый вид педагогической деятельности.

Существует несколько определений этого понятия.

В «Современном словаре иностранных слов» (1993) инновация трактуется как нововведение.

Инновация (нововведение) — в социально-психологическом аспекте — создание и внедрение различного вида новшеств, порождающих значимые изменения в социальной практике. (Словарь практического психолога. Минск, 1998.)

Процесс (продвижение) — совокупность последовательных действий для достижения какого-либо результата.

Нововведение (инновация) — комплексный процесс создания, распространения, внедрения и использования нового практического средства, метода, концепции и т.д. — новшества для удовлетворения человеческих потребностей. (Полонский В.М. Научно-педагогическая информация: Словарь-справочник. М., 1995.)

Нововведение — целенаправленное изменение, вносящее в среду внедрения новые стабильные элементы (новшества), вызывающие переход системы из одного состояния в другое. (Управление развитием школы. М., 1995.)

Новшество — это именно средство (новый метод, методика, технология, учебная программа и т.п.), а инновация — процесс освоения этого средства.

Новый — впервые созданный или сделанный, появившийся или возникший недавно, взамен прежнего, вновь открытый, относящийся к бли-

жайшему прошлому или к настоящему времени, недостаточно знакомый, малоизвестный. (Ожегов С.И. Словарь русского языка. М., 1978.)

В целом под инновационным процессом понимается комплексная деятельность по созданию (рождению, разработке), освоению, использованию и распространению новшеств. (Управление развитием школы. М., 1995.)

Сегодня в сферу инновационной деятельности включаются не только отдельные учреждения и педагоги, а практически каждое дошкольное учреждение. Инновация в ДОУ позволяет обеспечить вариативность образовательного процесса, ориентироваться на индивидуальность ребенка и запросы его семьи. Позволяет совершенствовать профессионализм педагогов и руководителей, способствует развитию нового инновационного стиля мышления и деятельности. Основным смыслом внедрения любых инноваций, на наш взгляд, заключается в повышении качества образования. Мы думаем, что учреждение, работающее в инновационном режиме — это воспитательно-образовательное учреждение с гибкими, меняющимися в соответствии с новым временем и задачами: структурой ДОУ, системой образования и воспитания дошкольников, системой управления ДОУ.

Инновационное учреждение — это учреждение, работающее в режиме развития, который предполагает качественно новое состояние всех элементов и систем в целом. Признаками инновационной деятельности являются актуальность проводимой работы, включенность в поисковую деятельность большинства педагогов, эффективность результатов. Инновационным можно назвать учреждение, которое стремится в своей деятельности использовать достижения современной педагогической науки, новые технологии дошкольного образования, где реализуются творческие возможности всех членов коллектива ДОУ. Эти учреждения можно условно разделить на два типа:

- учреждения, где реализуется целостная оригинальная концепция;
- учреждения, где принимаются нетрадиционные решения, связанные с отбором методов, форм и содержания воспитания и обучения детей.

Инновационная деятельность руководителя связана с организацией целенаправленной инновационной деятельности, принятием организационного решения, внедрения новой процедуры или разработки нового метода управления сотрудниками образовательного учреждения, направленного на решение задач эффективного функционирования и развития учреждения в условиях конкуренции. Руководитель проводит работу по переводу ДОУ из режима функционирования в режим развития, способствует развитию инновационного потенциала и пространства коллектива ДОУ. Инновационная деятельность руководителя заключается в моделировании и проектировании процесса развития образовательного учреждения. Управленцу, руководителю важно уметь гибко менять структуру ДОУ, используя традиционные формы работы, грамотно вводить инновационные формы воспитания и образования дошкольников, умело вовлекать педагогов в обновление учреждения через разработку и внедрение авторских

программ, современных технологий по разным направлениям, использовать информационные технологии в воспитательно-образовательной деятельности. Система управления в дошкольном учреждении сочетает единоначалие и коллегиальность в решении конкретных вопросов.

Педагоги дошкольных образовательных учреждений всегда отличались восприимчивостью ко всему новому. Потребность в инновациях возникает тогда, когда появляется необходимость разрешить какую-то проблему, когда создается противоречие между желанием и реальным результатом. Инновационная деятельность воспитателя заключается в применении технологии развивающего, проблемного обучения, технологии личностно-ориентированного взаимодействия с ребенком, направленной на раскрытие его потенциала. Она строится на реализации новых технологий, исследовательской деятельности, участии в работе творческих групп, внесение своих новых идей, применяемых в инновационном процессе.

Результатами развития инновационной деятельности в ДООУ можно назвать активное участие педагогов в обновлении дошкольного образования через разработку и внедрение авторских проектов, программ, методических разработок по различным направлениям. Анализ результатов дискуссии, проведенной в Интернете, на тему: «Нужна ли инновация в ДООУ», выявил следующее: инновационная деятельность необходима, так как инновационные процессы в сфере образования положительно влияют на качество обучения и воспитания в образовательном учреждении, создают условия для духовного развития детей, позволяют осуществить личностно — ориентированный подход к ним, повышают профессиональный уровень педагогов.

## **ВОСПИТАНИЕ НАЧАЛ ПАТРИОТИЗМА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Р.Л. Агишева  
кандидат пед. наук, доцент  
ГАОУ ДПО ИРО РБ,  
г. Уфа

Интерес к проблемам патриотизма в истории общества, науки и практики был всегда велик. А актуальность формирования патриотических чувств более усиливается в переломные моменты развития страны.

Патриотизм — общечеловеческое качество, присущее любому человеку, независимо от его социальной принадлежности. Понятие «патриотизм» в словаре русского языка объясняется как преданность и любовь к своему Отечеству, к своему народу и готовность к любым жертвам и подвигам во имя интересов своей Родины.

Проблема патриотизма сегодня приобрела особую актуальность. Важность данной проблемы в современных условиях отмечена в Государ-

ственных программах «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001-2005, 2006-2010, 2011-2015 годы» (далее Программа). В них подчеркивается, что патриотизм должен стать основой консолидации общества и укрепления государства. Программы ориентированы на все слои и возрастные группы граждан России. Они определяют основные пути развития системы патриотического воспитания, обосновывают его содержание, намечают пути и механизмы их реализации. Приоритетным направлением в Программах является воспитание патриотизма у подрастающего поколения.

«Русскую педагогическую науку на разных этапах ее многовековой истории отличал патриотический пафос. Воспитательные традиции педагогической мысли связывались с формированием у подрастающего поколения любви к родительскому дому и близким людям, к Малой Родине, к своему Отечеству, стремления собственным трудом приумножить его достоинство и благополучие» [1. С. 5]. В наши дни в задачи образования «входит укоренение в сознании молодого поколения священных понятий, определяющих духовную жизнь нации: родина, семья, родной язык, родная природа, народ, его история, вера духовная культура в целом. Все это — фундамент становления личности... Чем выше духовное начало национального, чем глубже осознание внутренней сущности и исторической роли своего народа, тем ярче личность человека. Основная задача нашей школы — воспитание духовной, творческой личности и формирование человека, готового служить Родине верой и правдой» [2].

Народная педагогика учила с раннего возраста не только любви к труду, уважению к старшим, но воспитывала у ребенка любовь к родному краю, к своей Родине, желание ее защищать. Ключевые понятия «родная земля», «мать земля» явились главной идеей большинства произведений русского и башкирского народного творчества: пословиц, поговорок, былин, легенд, эпосов, сказок. Таким образом, отношение к Отечеству понималось как один из критериев оценки человеческой личности [1. С. 7].

В 18 в. к проблеме патриотического воспитания обращались многие русские просветители — М.В. Ломоносов, Н.И. Новиков, А.Н. Радищев. Понятие «патриотизм» у них ассоциировалось с понятиями «русский народ», «российская земля», «наука», «труд», «русский язык».

Национальное направление в русской педагогике в середине 19 в. отстаивал К.Д. Ушинский. В основу разработанной им системы воспитания был положен принцип народности. Основной чертой народности он считал патриотизм.

Ценными для педагогической науки и практики являются труды А.С. Макаренко по патриотическому воспитанию подрастающего поколения. При воспитании патриотических чувств он советовал показывать детям героическое прошлое и настоящее страны не только в знании, но и в ощущении, в опыте, в труде.

Богатое наследие в патриотическом воспитании подрастающего поколения оставила Н.К. Крупская. Она раскрыла суть воспитания, его зада-



чи и содержание, формы, методы и средства воспитательных действий. Ценным является то, что она определила «основные звенья воспитания патриота». Большую роль отвела семье, образовательным учреждениям, государственным и общественным организациям. Она убедительно доказывает, что патриотические чувства должны впитываться «с молоком матери» и продолжаться всю жизнь. Крупская Н.К. определила специфику воспитательных воздействий: в дошкольные годы, в подростковом и юношеском возрасте и в годы возмужания.

Большое внимание проблеме патриотического воспитания уделял В.А. Сухомлинский. Определяя содержание патриотического воспитания, большую роль он отводил ознакомлению с родным краем, его природой, родной речью, людьми, окружающими ребенка. Для науки и практики важны разработанные им критерии патриотической воспитанности.

Опираясь на философскую концепцию о конкретно-чувственной природе патриотизма, русские педагоги К.Д. Ушинский, Е.Н. Водовозова, Л.Н. Толстой считали, что чувство патриотизма нужно начинать воспитывать с дошкольного возраста.

С.А. Козловой определено содержание, раскрыта технология, где рассматриваются этапы, средства, методы патриотического воспитания и построение педагогического процесса на каждом этапе с учетом возрастных возможностей детей и доминирующих целей воспитания.

С целью реализации краеведческого подхода в патриотическом воспитании дошкольников, помощи практическим работникам ДООУ, на кафедре дошкольного и предшкольного образования нашего института проводится большая научно-исследовательская и научно-методическая работа.

В действующей «Концепции дошкольного образования Республики Башкортостан» (2002) (далее Концепция) одной из задач является формирование основ патриотизма у дошкольников. Эта задача красной нитью проходит через все направления деятельности кафедры.

Серьезным направлением работы сотрудников кафедры является программно-методическое обеспечение, где важной задачей является формирование патриотизма, воспитание маленького башкортостанца на основе ознакомления с родным краем, приобщения его к культуре и искусству родного народа.

Воспитание патриота, знающего и любящего свою Родину, не может быть успешно решено без глубокого познания духовного богатства своего народа, освоения народной культуры. Процесс познания должен начинаться как можно раньше. «С молоком матери» ребенок впитывает культуру своего народа — через колыбельные песни, потешки, игры, пословицы, поговорки, сказки, произведения народного декоративно искусства.

Содержание программы «Земля отцов» (Р. Х. Гасанова) направлено на ознакомление дошкольников с материальной и духовной культурой башкирского народа. Известно, что национальная культура является, особенно для дошкольников, самым сложным объектом для понимания. Ценным является то, что автор в доступной для каждого возраста форме рас-

крывает ее содержание, которое представлено тремя блоками: «Человек — творец рукотворного мира», где представлено содержание по ознакомлению детей с материальной культурой; «От истоков прекрасного — к творчеству» предполагает знакомство с компонентами духовной культуры; блок «Отчий дом» содержит задачи приобщения дошкольников к народным этикетным традициям.

Большую помощь в ознакомлении дошкольников с декоративно-прикладным искусством башкирского народа оказывает программа А. В. Молчевой «Декоративно-прикладное искусство Башкортостана — дошкольникам».

Таким образом, на основе ознакомления дошкольников с национальной культурой решается одна из важнейших задач Концепции — формирование базиса личностной культуры.

Важным аспектом работы в воспитании любви к большой и малой Родине является формирование у детей представления об известных людях. В связи с этим своевременной является программа по ознакомлению дошкольников с образом национального героя башкирского народа — С. Юлаева (Ф. Г. Азнабаева). Данный образ раскрывается как образ героя, защитника, поэта, искренне любящего свой народ, Родину. Важным моментом в патриотическом воспитании дошкольников является увековечение его образа в литературе, искусстве, культуре и в государственных символах Башкортостана. Данному аспекту в программе уделено большое внимание.

К.Д. Ушинский первоочередное значение в патриотическом воспитании придавал необходимости изучения родного языка: «Язык народа лучший, никогда не увядающий и вечно вновь распускающийся свет всей его духовной жизни... В языке одухотворяется весь народ и вся его родина...». Он называл язык «удивительным педагогом», который знакомит ребенка с историей народа, объясняет ему природные явления, вводит в народную поэзию. Актуальной в формировании патриотических чувств является программа по обучению башкирскому языку «Оскон» (Ф.Г. Азнабаева, З.Г. Нафикова).

Программа по формированию патриотически ориентированной личности дошкольника, любящего свой край, знающего и любящего культуру родного народа и толерантной к культуре народов ближайшего национального окружения является программа «Я — башкортостанец» (Р.Л. Агишева).

В программе ребенок, его права и обязанности, общество, природа, культура, искусство рассматриваются в неразрывном единстве.

Структура программы, кроме ознакомления дошкольника с родным краем — Башкортостаном и приобщения к культуре, искусству башкирского народа, дает возможность разработать содержание образования той местности, в котором живет ребенок. Каждое образовательное учреждение находится в определенной местности, где компактно проживают народы русской, татарской, марийской и других национальностей. Опираясь на структуру и содержание программы, педагоги дошкольных учреждений

имеют возможность разработать свою мини-программу по ознакомлению со своей местностью, родной культурой.

Все выше указанные программы имеют методическое обеспечение.

Кроме данных программ профессорско-преподавательским составом кафедры изданы другие учебно-методические, дидактические пособия, которые помогают педагогам-практикам в реализации задач патриотического воспитания.

Для формирования дошкольника-патриота в республике создан достаточно богатый материал. Но содержание программ и пособий само по себе не реализуется, его доводит до детей педагог. Следующим этапом работы сотрудников кафедры является подготовка кадров по оказанию помощи в реализации содержания этих программ. Разработаны спецкурсы и спецсеминары, такие как «Ознакомление с родным краем как условие патриотического воспитания дошкольников» и др.

По данной проблеме открыты опытно-экспериментальные площадки: «Местный компонент в патриотическом воспитании детей старшего дошкольного и школьного возраста в условиях общеобразовательной школы» (рук. Р.Л. Агишева), «Социокультурное развитие дошкольника на основе народной педагогики» (рук. Р.Л. Агишева), «Патриотическое воспитание дошкольников через использование в образовательном процессе регионального компонента» (рук. Р.Х. Гасанова), «Гражданское воспитание дошкольников с учетом региональных особенностей республики Башкортостан» (рук. Р.Л. Агишева) и др.

Более того, данные темы отражаются в содержании выпускных квалификационных работ слушателей переподготовки: «Патриотическое воспитание детей старшего дошкольного возраста на идеях народной педагогики» (рук. Р.Л. Агишева), «Патриотическое воспитание детей старшего дошкольного возраста через ознакомление детей с природой родного края» (рук. Р.Л. Агишева).

Следующим важным условием в формировании патриотически ориентированной личности дошкольника является создание предметно-развивающей среды в дошкольных учреждениях. На кафедре преподавателями разработаны методические рекомендации по организации музеев в ДОУ, разработаны лекции.

Важно участие родителей на разных этапах формирования патриотических чувств. Родители дают детям первые положительные впечатления об окружающем мире, о Родине. В УМК разработан раздел по работе с семьей

Наш опыт показывает, что такая целенаправленная, планомерная, систематическая работа дает положительные результаты.

Список использованных источников:

1. Буторина Т. С, Овчинникова Н. П. Воспитание патриотизма средствами образования. СПб., 2004.
2. Троицкий В.Ю. Национальные духовные традиции и будущее русского образования // Педагогика. 1998. №2. С. 3-7.

## ПОДГОТОВКА УЧАЩИХСЯ МАТЕРИНСКОЙ И НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ФРАНЦИИ К СОВРЕМЕННОМУ МИРУ ТРУДА

Э.А. Аксёнова,  
д.п.н. профессор,  
гл.научный сотрудник ИнИДО РАО, академик МАНПО,  
г. Москва

С середины 80-х гг. прошлого столетия начальная (элементарная) школа Франции претерпела ряд кардинальных изменений. В 1989 году во Франции был принят “Закон об ориентации” школы и ряд постановлений, в которых была предусмотрена новая организационная структура начального образования. Суть новой структуры состояла в согласовании учебно-воспитательной работы дошкольных учреждений и начальной школы путем координации учебных планов, программ и методов обучения.

Вместо прежнего деления начальной школы на три этапа она стала представлять собой два трехмерных цикла:

- первый образован путем объединения последнего года материнской школы (детского сада) с двумя первыми годами начальной школы;
- второй состоит из трех ее последних лет (в современной Франции начальная школа — пятилетняя).

В первом цикле ребенок должен получить фундаментальные знания и навыки, а в последующие три года углубить их. Новая структура продиктована необходимостью взаимосвязи ступеней начальной подготовки с учетом особенностей развития речи детей 5-11 лет. Особенность французской начальной школы состоит в том, что поступающие в нее дети в возрасте 6 лет уже имеют опыт систематического учения, который они приобретают в течение предшествующих 2-3 лет, находясь в “материнских школах” (детский сад).

Многие французские дети 3-5 лет посещают материнские школы. Они являются первым звеном структуры образования во Франции. Занятия, которые здесь проводятся, разнообразны и важны для развития ребенка и подготовки его к начальной школе. Значительное место отводится в материнской школе ручному труду. Раньше он чаще всего сводился к изготовлению красивых рисунков или поделок. Но в последние годы все больше внимания уделяется не столько результату, сколько самому процессу труда и творчеству ребенка. Французские педагоги считают, что только таким образом ручной труд может иметь воспитывающий и формирующий характер.

Большое внимание трудовому обучению в материнских школах уделено в работах французских ученых Ж.Банде, Ш. Бранкур, Ж. Кальми, Суржан, Н’де Соссуа, И. Эрбо, И. Юбера и др. По их мнению, занятия по ручному труду должны способствовать достижению следующих целей:

- посредством знакомства с материалами и орудиями труда вызывать у ребенка потребность, желание действовать;

- развивать двигательную координацию руки и тела;
- способствовать обнаружению взрослыми черт характера и способностей, индивидуальных особенностей детей;
- пробуждать эстетический вкус;
- способствовать социализации, достигающейся в процессе сочетания индивидуальных и коллективных форм труда, ведущих к взаимопониманию между детьми, к уважению другого — к активному участию каждого;
- развивать умственные способности детей, их внимание и воображение, обогащать язык, побуждать детей к исследованию, размышлению, организации деятельности, с целью достижения поставленной цели.

В педагогической литературе отмечается необходимость принимать во внимание стремление ребенка подражать взрослым в использовании орудий труда, и в связи с этим одно важное обстоятельство: подражая, вначале не осознавая, а потом все более осознанно труду взрослых, среди которых ребенок живет, он интересуется также и их профессиями.

Занятия в материнских школах проводятся в специально оборудованных мастерских, способствующих формированию у детей трудовых, эстетических способностей и навыков. Работа в мастерских предполагает наличие небольших групп детей. Созданные условия работы в маленьких группах предполагают представление детям возможности проявления инициативы, взаимопомощи, активного участия в работе. В таких условиях педагогу легко контролировать работу детей, оказывать им необходимую помощь. Поскольку в распоряжении детей много различных материалов, предметов, нужно научить детей хорошо ориентироваться в местах их размещения, выбирать необходимые материалы и предметы для работы, а также приучить детей к порядку, умению возвращать их на место после занятия.

При этом учитываются индивидуальные особенности детей, их склонности и способности, предоставление им возможности работать в собственном ритме. Постоянное присутствие учителя, по мнению французских педагогов, необходимо только при объяснении детям новых видов и приемов работы. В основном же, педагогу отводится роль наблюдателя за ходом работы детей, за сохранностью инструментов, а также он заботится о технике безопасности. Виды работ, которыми занимаются в материнской школе на уроках ручного труда, достаточно разнообразны. Среди них лепка, материалом для которой служат песок, воск, глина. Дети лепят “пирожки” из песка, строят домики из глины, изготавливают свечи из воска, формируют глиняную посуду, мастерят игрушки, маски и др. Очень увлекательно организована работа с бумагой (разноцветной, калькой, газетной, картонной); с целлофаном и фольгой. Из этого материала дети изготавливают фигурки животных, рыб, самолетов, пароходов, бумажные шапочки, кульки, пакеты, салфетки, куклы и др. Большой интерес для детей представляет работа с тканью и бисером для изготовления аппликаций, салфеток, платочков, в том числе вышитых, нанизывание бисера; плетение из тростника корзиночек; наклеивание с помощью бумаги, стружки, листьев, зерен, яичной скорлупы, ракушек, цветной пластмассы, бумаги на рам-

ки для зеркал, изготовление мозаики; нанесение рисунка на фольгу, на стеклянную пластинку с помощью красок, бумаги для украшений рамок, масок, различных предметов и сувениров.

В инструкции по работе материнских школ (1986) сделан акцент на “естественнонаучную и техническую деятельность”. Отмечается, в частности, что “в результате этих видов деятельности, учащиеся должны научиться ставить и решать проблемы”, что “эта деятельность” позволяет ребенку исследовать, открывать для себя окружающий мир и изготавливать определенные изделия” (*Ecole maternelle, son role, ses missions.* — Paris: CNDP, 1986. 125 p.).

Занятия, ориентированные на эту цель, знакомят детей с элементами конструирования и технологии. Заметим, что сегодня во Франции большое внимание уделяется технологической (трудовой) подготовке детей, как одной из наиболее важных проблем во французской педагогике. Она четко отражает ярко выраженную тенденцию всех развитых стран мира к модернизации системы трудовой подготовки на всех ступенях образовательной лестницы. Поэтому не случайно во Франции, уже на начальном этапе образования, в материнских школах придается большое значение овладению детьми технологическими и научными знаниями. Знакомство детей в материнских школах с элементами конструирования, технологии происходит в основном в процессе игры. В элементах игры учитываются возрастные особенности детей. У детей младшей секции преобладают почти всегда индивидуальные игры, в процессе которых дети много двигаются. С учетом интереса маленьких детей к большим предметам, для них есть в большом количестве крупные элементы из пластмассы, из дерева, с помощью которых можно сделать большие игрушки (машину, домик, корабль и т. д.).

Дети средних групп материнской школы уже участвуют в совместных играх. К элементам для конструирования, имеющимся в младших группах материнской школы, добавляются еще и такие, которые делают возможным изготовление разнообразных предметов (ключи, шестерни, отвертки, гайки, изготовленные из дерева). При этом в процессе конструирования большое внимание уделяется опытам, исследованию.

Старших детей материнской школы привлекают более сложные игры, требующие не только большей ловкости, но и размышления, постановки вопросов, относящихся к наблюдаемым явлениям. Кроме того, начиная с 5-летнего возраста, т.е. старшего в материнских школах, детей начинают знакомить с простейшими элементами технологии.

Темы занятий, предлагаемые детям в старшей группе, не одинаковы во всех материнских школах, их выбор зависит от интересов детей, от имеющегося материала, от определенной ситуации и т.п. Они могут охватывать понятия движения, использования батареек, конструирования кораблика, змея и т.п. В организации работы старших детей предусматривают свободные игры без вмешательства педагогов, и затем — к формулированию детьми результатов наблюдений.

В начальной школе ручной труд относился до 1985–1986 годов к так называемой развивающей деятельности, включавшей в себя пять состав-

ных частей: физическое воспитание, трудовое, эстетическое воспитание, исследование окружающей среды, мораль.

Количество часов ручного труда не определялось официальными инструкциями. Оно зависело от выбора учителя и свидетельствовало о значении, которое он придает этому аспекту воспитания.

Что же изготавливают младшие школьники на уроках ручного труда? Это изделия, классифицированные по их назначению, и располагаются они в следующем порядке: украшения (бумажные цветы, панно, гирлянды и проч.); игрушки (куклы, игрушечная мебель, фигурки животных из дерева, модели автомобилей, ракетки для игры в пинг-понг, шахматные фигуры, маски и др.); предметы домашнего обихода (посуда из глины, канцелярские предметы, ящички для каталогов, альбомы и др.); шитье и вязание скатерти, жилеты, театральные костюмы, береты, шарфы); макеты (они отличаются большой технологической сложностью, чем все предыдущие изделия); флюгера, мельницы, модели автомашин и сельскохозяйственных машин, посуда и др., часто сборка электрической цепи.

Изготовление макетов связано с элементами технической культуры. Но, как отмечается французскими педагогами, ручной труд в школе не формирует у детей основы технологической и технической культуры. Между тем, в рамках развивающих дисциплин в начальной школе проводятся беседы о технике. Одна четверть проводимых бесед посвящена ознакомлению учащихся с техническими объектами.

Технологическая подготовка младших школьников в рамках предмета «Естественные науки и технология» предполагает усвоение базовых понятий, относящихся к основам современного производства, общих принципов действия простейших технических устройств и процессов. Помимо базовых знаний, в программу входит практическое овладение умениями и навыками обращения с домашними приборами.

«В рамках начальной школы, отмечает Б. Гийо, нужно поощрять детей к постановке хороших вопросов, формулированию гипотезы, конструированию, сравнению результатов, созданию моделей» (Guillot V. *Comprendre le monde pour le transformer. // Vers l'école nouvelle, 1987, № 415, p. 62-65*). Как считает Гийо, хорошим средством для достижения этой цели признаются игрушки, то есть, «многие игрушки служат для того, чтобы имитировать функции технических объектов, которые они воспроизводят. Они вызывают к воображению ребенка».

В начальную школу дети поступают с 6 лет и учатся до 11 лет. Некоторые французские педагоги считают, что возраст до 13 лет — самый подходящий для компьютерного обучения. Человек, который обладает конструкторским мышлением, способен к инженерной деятельности, быстро овладению профессией. После 14 лет, если такое мышление не сформировано, трудовая подготовка малоэффективна (*Informatique et l'enseignement. Paris, 1985, p. 21-22*).

Такое направление в содержании образования, имеет, несомненно, прогрессивное значение. Оно исходит из идеи интеграции ребенка в со-

временный сложный технологический мир. В соответствии с Планом реформирования наук и технологий в школах в начале XXI века, в настоящее время в современной французской системе школьного образования определено содержание программы научного образования, как на современный период, так и на перспективу.

Учащихся начальной школы учат самостоятельно размышлять, точно и правильно выражать свои мысли, ставить вопросы, обмениваться мнениями друг с другом, дискутировать, отстаивать свою точку зрения. Все это направлено на развитие у них способности творческого мышления и рассуждения, быстрой адаптации к научным концепциям. Ставя, задавая вопросы и овладевая умением отвечать на них, они обретают научный опыт. Вот примерные вопросы учащихся: Что становится с пищей, которую мы едим? Как произрастает семя? Является ли воздух материей? Что такое сила тяжести? Который сейчас час в Париже, Пекине, Сиднее? Вращается ли Солнце вокруг Земли?

Приоритет, отданный в реформе классам начальной школы, нацелен на создание учащимся условий для овладения научными и технологическими знаниями, на обеспечение доступа ученикам к научным материалам в специализированных научных залах. Полученные результаты реализации этой программы на уровне эксперимента, показал, что она является наиболее ценной для детей, которые имеют трудности в обучении. Это развивает их инициативу, их практические навыки.

Накопленный французской элементарной школой опыт трудовой (технологической) подготовки учащихся отражает в целом высокий уровень ее организации. Новое направление, связанное с реформированием наук и технологии — это, по сути, революция в начальном образовании Франции. Она назрела не случайно, а в связи с велением времени и тех сложных проблем, которые испытывают сегодня все страны, вошедшие в объединенную Европу. Одна из них — добиться высокого качества подготовки молодежи к миру труда в мультикультурном и едином экономическом пространстве.

## **ОСОБЕННОСТИ ПОЗИЦИИ РОДИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ИХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ДЕТЬМИ**

Е.В. Андреева  
научный сотрудник  
Института психолого-педагогических  
проблем детства РАО,  
г. Москва

Проблема взаимодействия родителей с детьми остро проявляется при изучении регуляторных способностей детей дошкольного возраста. В нашем исследовании мы рассматриваем процесс развития регуляторных



способностей детей, как процесс, во многом зависящий от взрослых, которые находятся рядом с ребенком, в частности, от родителей.

В ходе исследования мы опираемся на точку зрения А.И. Булычевой, предложившей понимать регуляторные способности «как способы *принятия и удерживания* задач: умственной или практической задачи, задачи на коммуникацию» (см. статью А.И.Булычевой данного сборника).

А.И. Булычева предполагает, что сначала регуляторные способности ребенка развиваются совместно со взрослыми, так как именно они предлагают детям образцы способов коммуникации и поведения, а также следят за выполнением правил в различных ситуациях.

Для этого сам взрослый должен обладать такими умениями, как различение ситуаций, выделение правил, в них существующих, принятие самими взрослыми этих правил, определенные способы взаимодействия с детьми в таких ситуациях.

В данный момент предметом нашего исследования является изучение возможностей коммуникации родителей с детьми. А именно, рассмотрение тех способов, которые необходимо иметь родителю, чтобы помочь ребенку регулировать свое поведение в различных ситуациях.

С этой целью нами разработан специальный *Опросник для родителей*, направленный на изучение родительской позиции во взаимодействии с ребенком, позволяющий выявить их представления о воспитании детей. Важными компонентами, по нашему мнению, будут *представления* о ребенке и о себе как родителе, а также *способы взаимодействия* с детьми, реакции на те или иные проявления ребенка, возможности осознания своих проявлений. Поэтому мы выделили для Опросника следующие разделы:

Раздел I. Образ ребенка (представления взрослых о детстве, о возрасте ребенка, о его способностях и возможностях).

Раздел II. Образ себя как родителя (представления взрослого о себе как о родителе, о своей роли, задачах во взаимодействии с ребенком).

Раздел III. Обращение к ребенку (наличие у родителей адекватных способов обращения к ребенку, как вербальных, так и невербальных).

Раздел IV. Наблюдение за реакцией ребенка (способность родителей видеть проявления ребенка, быть внимательными к ним).

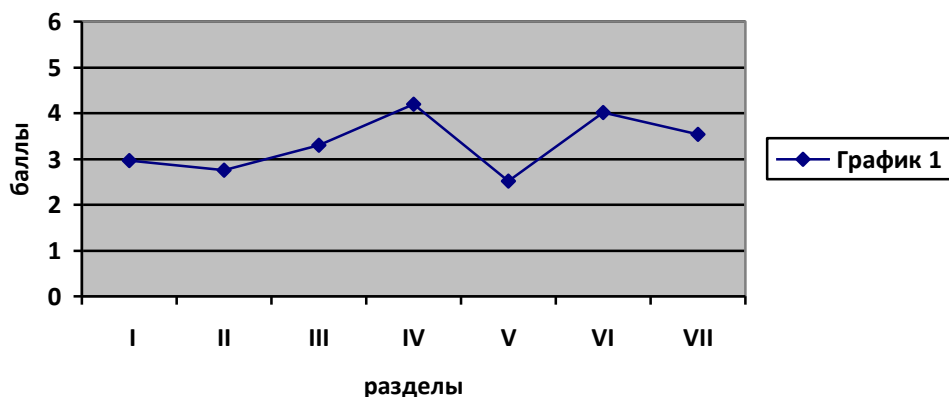
Раздел V. Способы реагирования родителя на поведение ребенка (представление родителей о своих эмоциональных и поведенческих реакциях, проявляющихся в коммуникации с ребенком).

Раздел VI. Оценивание своих реакций (установки родителя в отношении воспитания ребенка, способность оценивать последствия своих действий, критичность).

Раздел VII. Оценивание реакций ребенка (понимание смысла поступков и действий ребенка, причин его поведения).

Мы провели констатирующий эксперимент с участием 96-ти родителей для того чтобы исследовать особенности позиции, существующей у родителей в коммуникации с детьми.

В Диаграмме показаны средние баллы, полученные по разделам (максимальное количество баллов по одному разделу — 6).



Как видно, наиболее высокие результаты получены по Разделу IV-«Наблюдение за реакцией ребенка». Это свидетельствует о том, что родители склонны наблюдать за ребенком, видеть проявления его поведения, эмоционального состояния, то есть в целом, родители достаточно внимательны к детям.

Результаты разделов III — «Обращение к ребенку», VI — «Оценивание родителем своей реакции», VII — «Оценивание реакции ребенка» несколько ниже, чем средний балл, полученный по разделу IV. Можем сделать предположения, что способы обращения к ребенку у родителей есть, но не все они эффективны, и выполняют ту задачу, которую родитель, обращаясь к ребенку, ставит перед собой. Два последних раздела направлены на выявление существующей у родителей системы убеждений, знаний относительно их взаимодействия с ребенком, личного мнения относительно причин различного поведения ребенка, а также отношение к своим проявлениям во взаимодействии с ребенком. Результаты, полученные по этим разделам, свидетельствуют о том, что представления родителей о воспитании детей в целом достаточно нереалистичны, особенно по отношению к своей роли в воспитании и о причинах поведения их детей.

Наименьшие показатели получены по разделы I — « Образ ребенка», II — «Образ себя как родителя», V- «Способы реагирования родителя на поведение ребенка».

Образ ребенка у родителей, как правило, неадекватен возрасту ребенка, его возможностям и способностям. Часто мы можем наблюдать завышенные ожидания и требования от ребенка. Такие неадекватные представления о том, каким должен быть ребенок, приводят к тому, что родители чувствуют большую обеспокоенность и тревогу за ребенка, а соответственно, часто недовольны им.

Представления родителей о своей роли в воспитании также в значительной степени искажены. Родители требуют от самих себя слишком много самопожертвования, а это порой совсем не то, что нужно их детям. Аналогично образу ребенка, родители имеют образ идеального родителя,

которому, конечно, совсем не могут соответствовать. А это приводит к ощущению своей родительской некомпетентности, растерянности, чувству вины и т.п. Родители лучше видят свои цели в воспитании детей, но порой не могут отделить того, что хотят для себя и для своего ребенка. Им сложно видеть и ставить перед собой задачи, актуальные для их взаимодействия с ребенком.

Раздел V — «Способы реагирования родителя на поведение ребенка» предполагает выявление той реакции, действий, которыми родители отвечают на поведение или слова ребенка. Как уже упоминалось выше, достаточно высокий показатель получен нами по разделу IV — «Наблюдение за реакцией ребенка», что говорит о внимании родителей к ребенку, возможности видеть проявления последнего, будь то поведение, настроение, эмоциональное состояние. Но видеть адекватно, пожалуй, не достаточно для благоприятного взаимодействия, необходимо еще увиденное как-то объяснить, трактовать, а это у родителей получается несколько хуже, о чем свидетельствуют показатели по разделам VI — «Оценивание своих реакций» и VII — «Оценивание реакций ребенка». Но даже если понимание причин того или иного поведения ребенка у родителя есть, то этого еще не является достаточным, чтобы вести себя в соответствии с ним. Таким образом, мы можем предположить, что низкие показатели в разделе V- «Способы реагирования родителя на ответ ребенка» частично связаны с тем, что у родителей нет достаточного понимания тех или иных реакций ребенка, либо родители во многих случаях действуют в коммуникации с ребенком, не осознавая своих реакций.

Констатирующий эксперимент проявил актуальность и необходимость психологической работы с родителями, направленной на развитие существующей у родителей позиции в их коммуникации с детьми. Целью этой работы могло бы стать появление у взрослых большего количества благополучных и эффективных способов взаимодействия с детьми, способов, направленных на развитие ребенка, что в свою очередь будет способствовать развитию регуляторных способностей их детей.

## **ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЯ**

В.А. Андриеш, кандидат пед. наук,  
С.Ю. Бубнова, кандидат пед. наук, доцент  
ГОУ ВПО ОГУ, г. Орел

В современном дошкольном образовании наблюдается переход от традиционного знаниевого обучения к реализации компетентностного подхода. В рамках компетентностного подхода одной из базисных харак-

теристик личности ребенка-дошкольника становится его компетентность. Под компетентностью понимается интегральное качество личности, проявляющееся в готовности к деятельности, основанной на приобретенных знаниях и опыте, обеспечивающих самостоятельность и успешность.

По мнению современных исследователей, одной из составляющих компетентности старшего дошкольника является интеллектуальная компетентность. Интеллектуальная компетентность характеризуется способностью к практическому и умственному экспериментированию, знаковому опосредованному и символическому моделированию, речевому планированию, логическим операциям (О.И. Киселева, Н.Н. Савченко).

Как отмечают отечественные исследователи, именно в старшем дошкольном возрасте создаются важные предпосылки для целенаправленного формирования интеллектуальной компетентности детей: совершенствование мышления (А.Н. Поддьяков, И.С. Фрейдкин, О.М. Дьяченко), становление познавательных интересов (Л.М. Маневцова, Н.К. Постникова, Е.В. Боякова, М.Л. Семенова), развитие продуктивной (Т.С. Комарова, Н.П. Сакулина, Н.А. Ветлугина) и творческой деятельности (Д.Б. Богоявленская, А.М. Матюшкин, Н.Б. Шумакова), расширение взаимодействия старших дошкольников с окружающим миром (Л.С. Римашевская, О.В. Афанасьева).

Интеллектуальная компетентность старших дошкольников, по мнению А.Н. Поддьякова, О.Л. Князевой, Н.Е. Веракса, проявляется в направленном интересе к определенным проблемам или объектам, умении на основе анализа исходного состояния проблемы выдвинуть предположение о ее возможном решении, способности выбирать информацию, позволяющую найти способ решения проблемы, настойчивости поиска и желании его продолжить, несмотря на результат умения выполнять действие, чтобы достичь цели; пользоваться приобретенными знаниями в своей практической деятельности.

Среди возможных средств формирования интеллектуальной компетентности дошкольников особого внимания заслуживает экспериментирование. В публикациях А.Н. Поддьякова, О.В. Дыбиной, А.И. Савенкова, И.Э. Куликовской, Н.Н. Совгир, Г.П. Тугушевой, А.Е. Чистяковой, О.В. Афанасьевой детское экспериментирование рассматривается как практическая деятельность поискового характера, направленная на познание дошкольником свойств, качеств предметов и материалов, связей и зависимостей явлений. Развиваясь как деятельность, направленная на познание и преобразование объектов окружающей действительности, детское экспериментирование способствует расширению кругозора, обогащению опыта самостоятельной деятельности, саморазвитию ребенка.

В настоящее время отдельные аспекты детского экспериментирования получили отражение в работах А.Н. Поддьякова, О.В. Дыбиной, И.Э. Куликовской, Н.Н. Совгир, А.И. Савенкова, О.В. Афанасьевой. В частности, исследованы своеобразие и виды детского экспериментирования (А.Н. Поддьяков), рассмотрены возможности организации экспериментирования

в ДОУ (О.В. Дыбина, Л.Н. Прохорова, И.Э. Куликовская, Н.Н. Совгир). Содержательные аспекты детского экспериментирования нашли отражение в современных образовательных программах для ДОУ: «Детство», «Развитие», «Наш дом — природа», «Детское экспериментирование».

Вместе с тем, практика показывает, что многие дошкольники не проявляют устойчивого интереса к экспериментированию, отказываются от исследовательского поиска, ограничиваются простым манипулированием с предметами и материалами, при первых трудностях отказываются от продолжения экспериментирования.

Вышеизложенные факты послужили основанием для открытия экспериментальной площадки на базе МДОУ «Детский сад комбинированного вида №88» г. Орла по теме «Формирование интеллектуальной компетентности у старших дошкольников в процессе экспериментирования».

Исследования О.В. Афанасьевой, О.В. Дыбиной, А.И. Савенкова, Е.В. Киреевой, а также накопленный опыт работы свидетельствуют о необходимости поэтапного формирования интеллектуальной компетентности старших дошкольников в процессе экспериментирования. Как показывает практика, педагогический процесс по формированию интеллектуальной компетентности у старших дошкольников в процессе экспериментирования целесообразно выстраивать в виде трех взаимосвязанных, следующих друг за другом этапов: побудительно-стимулирующего, конструктивно-формирующего и инициативно-творческого.

Побудительно-стимулирующий этап направлен на развитие интереса дошкольников к экспериментированию, преодоление скованности детского мышления, боязни ошибок и неверных действий в решении познавательных проблем. Решению обозначенной цели способствуют приемы, вызывающие интерес, удивление и эмоциональный отклик у детей (фокусы, проблемные ситуации, ТРИЗ). Помимо этого данные приемы позволяют развивать детскую наблюдательность, умения анализировать и сравнивать.

Деятельность педагога в рамках конструктивно-формирующего этапа направлена на стимулирование познавательной активности старших дошкольников в условиях постепенно усложняющегося экспериментирования. В рамках конструктивно-формирующего этапа целесообразно создавать проблемные и проблемно-игровые ситуации, способствующие развитию исследовательских умений, таких как принятие проблемы, поставленной взрослым; выдвижение гипотез; совместный с воспитателем поиск способов проверки гипотез путем экспериментирования. В дальнейшем необходимо активизировать стремление детей к самостоятельному воспроизведению способов экспериментирования с объектами в новых условиях предметно-развивающей среды. Особое внимание нужно уделять умениям применять приборы и инструменты для проведения опытов и экспериментов.

Инициативно-творческий этап предполагает продолжение работы по формированию интеллектуальной компетентности, но уже в условиях самостоятельного детского экспериментирования. На данном этапе рекомен-

дуются побуждать проявление познавательной активности в условиях свободного детского экспериментирования «по выбору». Важно заметить, что при этом обеспечивается свобода выбора объектов экспериментирования, партнеров, схем, вариативных решений.

Таким образом, поэтапное овладение детьми навыками экспериментирования выступает одним из условий формирования интеллектуальной компетентности старших дошкольников.

## **ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ**

Л.И. Архарова  
кандидат пед. наук, доцент  
ГОУ ВПО «РГУ имени С.А. Есенина»,  
г. Рязань

Организация проектной деятельности требует перестройки образовательного пространства. Организация пространства всегда зависит от того типа деятельности, который осуществляется в нем, от типа коммуникации между субъектами деятельности. В последние годы все активнее в качестве условий для развития умственных способностей, познавательной деятельности выступают разнообразные формы повышения познавательной активности и познавательного интереса детей дошкольного возраста. Например, такая форма познавательного характера, как проектная деятельность. Основываясь на личностно-ориентированном подходе к обучению и воспитанию, развивается познавательный интерес к различным областям знаний, формирует навыки сотрудничества. Под проектом понимается самостоятельная и коллективная творческая завершенная работа, имеющая социально значимый результат. В основе проекта лежит проблема, для ее решения необходим исследовательский поиск в различных направлениях, результаты которого обобщаются и объединяются в одно целое. Проектная деятельность в дошкольных образовательных учреждениях существует не в полной форме — это короткие творческие задания, вытекающие из изученного материала, расширяющие для ребенка ареал применения способа. Сделанные детьми творческие работы «открывают» их образовательное пространство. Развитие познавательного интереса к различным областям знаний и видам деятельности является одной из составляющих успешности для обучения детей в школе.

Интерес дошкольника к окружающему миру, желание познать и освоить все новое — основа формирования этого качества. Интенсивное изменение окружающей жизни, активное проникновение научно-технического прогресса во все ее сферы диктуют педагогу необходимость выбирать более эффективные средства обучения и воспитания на основе современных методов и новых интегрированных технологий.

Метод проектной деятельности можно использовать в работе со старшими дошкольниками. Этот возрастной этап характеризуется более устойчивым вниманием, наблюдательностью, способностью к началам анализа, синтеза, самооценке, а также стремлением к совместной деятельности. В проекте можно объединить содержание образования из различных областей знаний, кроме того, открываются большие возможности в организации совместной познавательно-поисковой деятельности дошкольников, педагогов и родителей.

Тематика и содержание проектов для детей старшего дошкольного возраста могут быть очень разнообразны. В зависимости от доминирующих методов, — используемых в работе над проектом — игровых, творческих, познавательных, можно предложить следующую типологию и тематику проектов.

*Игровые:*

- «Игра-путешествие в подводное царство»;
- сюжетно-ролевая игра «Театр»;
- игра «Город моей мечты»;
- «Путешествие в древний мир»;
- «Игра-путешествие «Загадочный мир сказок».

*Творческие:*

- осенний (весенний, зимний) вернисаж;
- музыкальная сказка (по выбору);
- настольный театр (придумывание сказки, изготовление персонажей, декораций и показ спектакля малышам и родителям);
- «Веселая ярмарка»;
- создание фильмотеки рисованных диафильмов;
- фестиваль искусств «Осенние краски».

*Познавательные;*

- журнал «Почемучка»;
- «Путешествие в Царство Азбуки»;
- конкурс «Моя родословная»;
- «Красная Книга Рязанской области» (создание книги из рисунков редких и исчезающих видов растений, животных, птиц).

По продолжительности проекты могут быть краткосрочными (от 1 занятия до 1 дня) и длительными (от 1 недели до 2 месяцев).

Работа над проектом, включающая составление обоснованного плана действий, который формируется и уточняется на протяжении всего периода, проходит несколько этапов: 1) постановка цели; 2) поиск формы реализации проекта; 3) разработка содержания всего учебно-воспитательного процесса на основе тематики проекта; 4) организация развивающей, познавательной, предметной среды; 5) определение направлений поисковой и практической деятельности; 6) организация совместной (с педагогами, родителями и детьми) творческой, поисковой и практической деятельности; 7) работа над частями проекта, коррекция; 8) коллективная реализация проекта, его демонстрация.

Используя метод проектов в работе со старшими дошкольниками, необходимо помнить, что проект — продукт сотрудничества и сотворчества воспитателей, детей, родителей, а порой и всего персонала детского сада. Поэтому тема проекта, его форма и подробный план действия разрабатываются коллективно. На этапе разработки педагогами содержания занятий, игр, прогулок, наблюдений, экскурсий и других видов деятельности, связанных с темой проекта, важно тщательно продумать и организовать в ДОО предметную среду таким образом, чтобы она являлась «фоном» к эвристической и поисковой деятельности. Например, работая над проектом организации экологического музея, в книжном уголке можно поставить яркие книги — энциклопедии для детей, альбомы с изображением растений, животных, птиц, «Красную Книгу» природы. В игровом уголке необходимо систематизировать и поставить игры на экологическую тему. В «красном углу» групповой комнаты рекомендуется организовать «фитобар», а на коробочках с фиточаем наклеить изображение данного растения. «Официанты», подавая чай, будут рассказывать о его целебных свойствах, побуждая детей узнавать новые рецепты.

На стене групповой комнаты или в приемной можно повесить плакаты экологического содержания (выполненные детьми). Содержание сюжетно-ролевых игр тоже будет носить экологический характер;

- «Путешествие в подводный мир»;
- «Путешествие на далекую планету»;
- «Гомеопатическая аптека»;
- «Зоологический магазин»;
- «Зоопарк» и т.д.

На территории детского сада или в ближайшем сквере, парке необходимо организовать экологическую тропу, подготовить экскурсоводов (детей) и проводить путешествие по этой тропе для малышей, гостей, родителей.

К организации поисковой и творческой деятельности детей необходимо подключать родителей и родственников, так как один ребенок с этой деятельностью не справится. По теме проекта воспитатель предлагает детям задания (приготовить макет лесной полянки, альбом с рисунками редких растений, плакат в защиту животных, гербарий полевых цветов, фотографии местных зимующих птиц и т.д.). Ребята вместе с родителями на свое усмотрение выбирают задание. Прежде чем раздать задания, воспитатель должен их тщательно продумать. Важно, чтобы они были не слишком трудоемкими и выполнялись с «желанием и радостью», а в случае необходимости воспитатель мог предоставить справочный, практический материал или порекомендовать, где его можно найти.

Последний этап проекта — защита — всегда самый зрелищный. На защиту можно пригласить гостей, родителей, малышей. Именно на этот момент приходится наивысшая точка эмоционального накала, и ее необходимо усилить социальной значимостью проекта. Следует объяснить, для кого и для чего он создавался и зачем он нужен. Форма защиты проекта



должна быть яркой, интересной и продумана так, чтобы высветить и продемонстрировать вклад каждого ребенка, родителя, педагога.

Работа над проектом имеет большое значение для развития познавательных интересов ребенка. В этот период происходит интеграция между общими способами решения учебных и творческих задач, общими способами мыслительной, речевой, художественной и другими видами деятельности. Через объединение различных областей знаний формируется целостное видение картины окружающего мира. Коллективная работа детей в подгруппах дает им возможность проявить себя в различных видах ролевой деятельности. Общее дело развивает коммуникативные и нравственные качества. Дидактический смысл проектной деятельности заключается в том, что она помогает связать обучение с жизнью, формирует навыки исследовательской деятельности, развивает познавательную активность, самостоятельность, творчество, умение планировать, работать в коллективе. В ходе проектной деятельности мы способствуем воспитанию инициативности, самостоятельности, ответственности. Такие качества способствуют успешному обучению детей в школе. Тем не менее проектная деятельность прочно входит в отечественное образование. Важно просто понимать потенциальные возможности метода проектной деятельности и его объективные ограничения.

## **ДИСКУРСИВНЫЙ ПОДХОД В МЕТОДИКЕ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ**

Е.В. Архипова,  
доктор пед. наук, профессор  
ГОУ ВПО «РГУ имени С.А.Есенина»,  
г. Рязань

Рассмотрение в лингвистике понятия текста как дискурса неизбежно вызывает изменения в методике развития речи. Текст при дискурсивном подходе определяется не только как речевое произведение, но и как процесс и результат коммуникации в определенной социокультурной ситуации. Отсюда — внимание к анализу речевой ситуации, интенции (намерения) и цели, которую необходимо достичь в результате речевого взаимодействия. Этот же подход предполагает анализ и сравнение возможных путей достижения прагматической цели общения (а это значит, необходимо обучение выбору из вариантов речевого оформления высказывания — грамматической и лексической синонимии). Обучение дискурсу, наконец, означает внимание к анализу результата общения и обучение корректировке (редактированию) высказывания в соответствии с результатами речевого взаимодействия, исходя из прагматической установки. Но главное — это рассмотрение текста в различных ракурсах — не только с традиционной, текстоцентрической точки зрения, характерной для лингвистики тек-

ста, но и с точки зрения социолингвистики, прагматики, лингвокультурологии, дидактики.

Дискурсивный подход в обучении русскому языку — это рассмотрение текста как социального речедействия, которому следует специально обучать. Названный подход определяется закономерностью, в соответствии с которой язык усваивается как культурный код нации, что предопределяет важность соблюдения социокультурного принципа обучения родному языку (последний, как известно, помимо коммуникативной, когнитивной функций, еще выполняет важную функцию трансляции культуры из поколения в поколение).

Текст на занятиях по развитию речи выполняет целый комплекс функций в соответствии с задачами обучения. Именно текст обеспечивает создание образовательной речевой среды с высоким развивающим потенциалом. В связи с новыми подходами к организации образовательного речевого пространства следует уделить особое внимание типовым функциям учебного текста и определить его виды в зависимости от того, какую роль выполняет тот или иной текст в создании речевой среды на уроке.

Текст — это многомерное явление и может рассматриваться в следующих аспектах, последовательность которых не обусловлена их значимостью:

**1. Текст как дидактическая единица** (развивающая, образовательная и воспитывающая).

*Развивающая функция* текста состоит в выработке речевых умений, в приобретении опыта порождения и восприятия текстов, в создании текстов с учетом конкретной речевой ситуации и намерения говорящего. Развитие речевых способностей языковой личности немыслимо без текста в этой роли.

*Образовательная функция* текста состоит в том, что дети практически овладевают речеведческими понятиями и признаками текста. Анализ текста — это путь проникновения в замысел писателя, осознание единства замысла текста и средств его выражения. С помощью текстов различных типов, стилей, различной тематики дети постепенно приобретают опыт создания собственных речевых произведений и впоследствии, уже на этапе школьного обучения, привыкают к осознанному чтению.

Особая дидактическая роль текста заключается в выработке языковой компетенции, в овладении системой языка и нормами речи. Качества речи (правильность, уместность, точность, выразительность, богатство, логичность, чистота) тоже вырабатываются в процессе восприятия и порождения текстов.

*Воспитательная функция* текста неразрывно связана с культуроносной его функцией. Его роль в приобщении ребенка к культуре нации, к нормам морали неизмеримо велика. В высокохудожественных текстах, в текстах-образцах заложены огромные воспитательные возможности, поскольку в них выражены общечеловеческие ценности и ценности нации.

Воспитание культуры речи, культуры общения невозможно без текста, без текстовой деятельности.

## **2. Текст как единица языка.**

В лингвистике нет единства по поводу того, является ли текст единицей языка или речи. Но методически значимо, признавая текст единицей языка, соотносить его с другими единицами, например с предложением. В этом аспекте текст рассматривается с точки зрения его лингвистических характеристик, и, прежде всего, цельности и связности; с точки зрения его темы и основной мысли, типа текста, языковых средств выражения замысла. С помощью текста ребенок постигает систему родного языка, обретая языковую компетенцию.

## **3. Текст как единица культуры.**

Образцы поэтической, художественной речи составляют основу учебных текстов. Поэтический, публицистический, научный текст несет не только информацию — он осуществляет функцию приобщения подрастающей личности к культуре нации и человечества. Язык как транслятор культуры выполняет эту функцию посредством текстов. С помощью текста как единицы культуры ребенок приобретает социокультурную компетенцию. И этот аспект учебного текста сегодня становится одним из важнейших уже на этапе дошкольного воспитания и обучения.

Социолингвистика рассматривает как особый вид текста, который является важным и значимым для данного общества, так называемый прецедентный текст (*Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность, 1987*).

Методика, руководствуясь социокультурным принципом речевого развития, не может не учитывать существования прецедентных текстов — текстов, хорошо знакомых в данном социуме, цитируемых и узнаваемых. Подобные тексты часто воспроизводятся людьми в собственной речи, а знание таких текстов является показателем определенного уровня образованности. В качестве прецедентных текстов могут выступать произведения литературы, фольклора, пословицы и поговорки, афоризмы, всякого рода цитаты и т.д.

Объем текста может быть разным. Он может состоять из одного предложения («*Всё смешалось в доме Облонских*»), а может — из нескольких («*Я к Вам пишу. Чего же боле? Что я могу еще сказать?*»). Но в любом случае прецедентный текст — это текст малой формы, потому что он используется в речи в качестве текста-цитаты, в качестве части собственного, более объемного речевого высказывания.

Задача всей системы обучения и воспитания, начиная с дошкольной ступени, говоря словами Д.С. Лихачева, насытить «творческую память», «память культуры» ребенка такими прецедентными текстами.

## **4. Текст как минимальная единица общения.**

С этой точки зрения текст рассматривается как процесс обмена информацией, процесс воздействия коммуникантов друг на друга при осуществлении своих прагматических целей.

Учебный текст может содержать информацию, выражать эмоции и чувства, может побуждать к действию и т. д. По целевой направленности и тематике типы текстов разнообразны. Язык здесь предстает как средство общения в широком смысле — общения между людьми, между культурами. С помощью текста как единицы общения у ребенка с годами формируется коммуникативная компетенция.

### **5. Текст как дискурс.**

Мы понимаем дискурс как текст в единстве его лингвистических и экстралингвистических свойств, т. е. текст во взаимосвязи с речевой ситуацией, со статусом и намерениями участников коммуникации, с результатами речевого акта и т. д. В этом аспекте текст предстает как социальное речедействие в единстве с речевой ситуацией, участниками коммуникации, их целями и намерениями, в единстве с результатом коммуникации.

Педагогический дискурс — это совокупность речевых актов на занятии, в процессе общения в группе, которые рассматриваются в их социально-ситуативном и коммуникативном аспекте. Цель педагогического дискурса — социализация ребенка, передача ему социальных ценностей и норм, знаний, умений и навыков с помощью языка. В этом аспекте любая ситуация речевого общения воспитателя и детей может рассматриваться как жанр педагогического дискурса. Текст как дискурс является условием социализации личности. Этот аспект текста практически еще не освоен методикой.

Перечисленные аспекты рассмотрения текста как важнейшего элемента речевой среды на уроке не исчерпывают многообразия текстовых функций.

При отборе текстов для занятий по развитию речи следует руководствоваться прежде всего психолого-педагогическими требованиями к содержанию обучения, которые продиктованы современными подходами к обучению родному языку. Возможность выработки знаний, умений и навыков вместе с возможностью приобретения опыта речевой деятельности и опыта эмоционально-ценностного отношения к тому, о чем говорится в тексте, — вот что определяет значимость того или иного учебного текста.

Особо следует остановиться на вопросе о том, какие именно тексты должны составить основу учебного процесса. Этот вопрос в методике не нов. Но до сих пор не утихают споры между сторонниками высокохудожественных текстов-образцов и приверженцами введения в учебный процесс детского дискурса — текстов, представляющих собою детскую речь.

Основу учебных текстов, безусловно, составляют образцы художественной речи, ибо язык мастеров слова является эталоном для подражания. Между тем, не всегда высокохудожественный текст соответствует потребностям маленького ребенка, а потому не обладает мотивирующей силой, не побуждает к речедействию. Личностно ориентированное образование, провозглашенное в новом веке как приоритетное, выдвигает требование переосмыслить подходы к учебным текстам на занятиях по развитию

речи и обратиться, в частности, и к образцам детской речи (с ее особенностями и характерными для каждого возраста чертами, связанными с закономерностями речевого развития личности в онтогенезе).

Большие возможности для решения современных задач обучения родному языку предоставляет текст малой формы, так называемые минитексты. Между тем дидактический потенциал текста малой формы еще до конца не реализован, особенно в аспекте личностно-ориентированного образования. Дидактический материал, используемый на занятиях, должен отвечать прежде всего таким требованиям, как *доступность* (соответствие содержания текстов возрасту детей), *дидактическая (обучающая и развивающая) ценность, познавательность (когнитивность)*. Сегодня, в условиях личностно-ориентированного образования, при дискурсивном подходе текст уже рассматривается как часть речевого взаимодействия личности в социуме, как транслятор культуры, и на первый план выходят такие **критерии выбора текста**, как его *дискурсивный и творческий потенциал* (возможность оттолкнуться от текста и побудить личность к собственному высказыванию), а также его *личностно-ориентированная направленность* (соответствие потребностям развивающейся личности).

Дискурсивный подход к изучению родного языка и обучению речевому взаимодействию в конечном счете решает вопрос о путях формирования языковой, коммуникативной, культуроведческой компетенций. Кроме того, он способствует решению задачи социализации личности, поскольку социокультурная ситуация в образовании сегодня изменилась и повлекла за собой изменения в содержании обучения. В частности, социокультурный принцип в обучении родному языку (уже исходя из самого термина) требует осмысления социокультурных реалий сквозь призму языка, постижения через текст фактов языковых и экстралингвистических. И, наоборот, в процессе общения воспитателя с детьми с помощью текстов, отражающих социокультурные реалии, с помощью лексики этих текстов у ребенка формируется языковая картина мира, адекватная современному состоянию общества. А это в конечном счете обуславливает формирование национального самосознания у подрастающей личности.

## **ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ КАРТИНЫ МИРА РЕБЕНКА В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

А.В. Бояринцева,  
кандидат пед. наук, ведущий научный сотрудник  
ИППД РАО,  
г. Москва

Картина мира (образ мира) — впечатления, ощущения, образы, представления о мире ребенка, складывающиеся в дальнейшем в его внутреннем мире, в субъективной реальности (по Слободчикову В.И.) в процессе развития и образования в его мировоззрение. Анализ психолого-педагогических, социологических, культурологических исследований, источников и практики позволил нам вывести следующие основания для проектирования психолого-педагогических условий формирования картины мира у ребенка-дошкольника.

Формирование Картины Мира Ребенка (далее — КМР) начинается еще до рождения, во внутриутробном периоде с накопления первых ощущений и впечатлений и не прекращается на протяжении всей его жизни.

Формирование КМР происходит в процессе естественного развития, стихийного и целенаправленного образования человека.

Структура КМР состоит из объектов (неживое) и субъектов (живое) окружающего мира, отношений к ним и между ними. Сам ребенок (автор КМР) тоже включен в эту картину.

В структуру картины мира ребенка входят три типа отношений:

- а) отношение к себе (ответ на вопрос «Какой Я?»);
- б) отношение к другим людям (ответ на вопрос «Какие другие?»);
- в) отношение к окружающему миру предметов и явлений (ответ на вопрос «Какой мир?, Какое всё, что меня окружает?»).

Формирование Картины Мира строится по принципу набора информации и включения потенциальных объектов и субъектов в КМР с последующей обработкой этой информации и формированием отношений к ним и между ними.

Отношения в КМР могут быть описаны в следующих рабочих понятиях: «полнос или заряд отношения» (либо положительный — «+», либо отрицательный — «-»), что может быть описано в полярных понятиях «нравится — не нравится», «хорошо — плохо», «полезно — не полезно» и пр.), «цветовой градус отношений» (фиксирует глубину и эмоциональную окраску отношения).

С освоением каждой возрастной ступени у ребенка расширяется Картина Мира, увеличивается количество объектов и субъектов КМР и меняется качество отношений к ним и между ними.

Особую роль в формировании КМР играет со-бытийная общность (термин Слободчикова В.И.), значимые люди и сообщества на каждой возрастной ступени.

В качестве значимых субъектов и объектов КМР (т.е. то, какая со-бытийная общность развивается, и какие виды деятельности является ведущими) на разных возрастных ступенях развития могут выступать (согласно возрастной периодизации развития Слободчикова В.И.):

- а) в период до 1 года — мать ребенка или тот взрослый, кто ее заменяет

б) в период от 1 до 3-х лет — мать плюс близкие члены семьи, предметы ближнего окружения, предметное манипулирование как ведущая деятельность;

в) в период от 3-х до 6(7) лет — плюс близкий общественный взрослый (например, няня или воспитатель), дети, предметы и явления ближнего окружения, игра как ведущая деятельность. И т.д.

КМР меняется с возрастом, с освоением предметной, иных деятельностей и общения, развитием качества отношений с другими людьми.

Изменения в структуре КМР, в «зарядах» и в «градусах отношений» чаще всего происходят: в ситуациях сильных эмоциональных переживаний, потрясений (как положительных, так и отрицательных), при внутренних конфликтах, сталкивающихся потребностях и возможностях ребенка, при освоении новых видов деятельности.

Формирование КМР вплоть до подросткового возраста сильно зависит от картины мира его родителей, является их «слайдом». Включение в КМР других детей и значимых взрослых может наполнять КМР другим (отличным от родительского) содержанием. С началом активного саморазвития в КМР могут меняться «полюса отношений» и «цветовой градус» вплоть до противоположных. Структура и отношения в КМР могут стать противоречивыми. КМР может стать предметом рефлексии и саморефлексии, что делает ее предметом педагогического наблюдения, анализа и влияния.

В целом КМР может «быть написана» в «теплых тонах» (иметь положительные «полюса» и «градусы отношений»), что может быть скоррелировано с ранним детским решением (по Берну) «Я хороший — Мир хороший», и «быть написанной» в «холодных» тонах» (иметь отрицательные «полюса» и «градусы отношений»), что может быть скоррелировано с такими ранними детскими решениями: «Я плохой — Мир плохой», «Я плохой — Мир хороший», «Я хороший — Мир плохой».

Сформированность (оформленность) КМР зависит: от опыта ребенка (положительного, отрицательного) и глубины проживания им значимых (ведущих) видов деятельности (игра, учение, общение и т.д.), от развития сознания (самосознания), от степени развития рефлексии, осознанности себя, людей и мира в целом.

Описанные нами основания порождают поле практико-ориентированных психолого-педагогических задач дошкольного образования:

1) создание условий для формирования положительной самооценки, адекватного «образа Я» в КМР через создание отношений любви, понимания и принятия его раннего детского решения, его КМР воспитывающими взрослыми;

2) проектирование психолого-педагогического обеспечения освоения ребенком актуальных и потенциальных (в зоне ближайшего развития по Л.С. Выготскому) видов деятельности с обязательным обеспечением

свободы выбора занятий, действий и пр., самостоятельных форм деятельности;

3) проектирование психолого-педагогического обеспечения значимых на каждой возрастной ступени различных форм общения и общности со значимыми взрослыми и детьми, со-творчества и со-дружества для формирования положительной КМР;

4) проектирование психолого-педагогических условий обучения ребенка способам и формам рефлексии как базовой способности для саморазвития, развития сознания и самосознания;

5) проектирование возможностей освоения воспитывающими взрослыми (педагогами и родителями) технологий педагогической поддержки как педагогического условия формирования позитивной КМР.

... И поле возможных научно-исследовательских задач:

1) создание описательных моделей, типологий возможных КМР для каждой возрастной ступени;

2) исследование и описание зон ответственности / влияния значимых взрослых на различных возрастных этапах формирования КМР;

3) создание адекватных методов диагностики психолого-педагогических условий формирования КМР на каждом возрастном этапе;

4) описание психолого-педагогических условий для формирования КМР в различных образовательных учреждениях и в семье;

5) разработка психолого-педагогические методов коррекции и развития «отрицательно окрашенных» КМР;

6) проектирование образовательных программ и пространств, направленных на формирование адекватных возрасту и социальным условиям «положительно окрашенных» КМР;

7) моделирование структурно-организационных условий работы общественных структур (СМИ, телевидения, культурно-досуговых учреждений и пр.) и форм их деятельности, способствующих формированию у детей «положительно окрашенных» КМР;

8) проектирование программ повышения педагогического мастерства / переподготовки педагогических кадров и родительской компетентности родителей, направленных на формирование позитивных КМР.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИТУАЦИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КАК ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ**

С.Ю. Бубнова,  
кандидат пед. наук, доцент,  
ГОУ ВПО ОГУ, г. Орел



В связи с утверждением и введением в действие Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 655 от 23 ноября 2009 года) обозначилась необходимость поиска новых форм образовательной работы с детьми, адекватных специфике дошкольного возраста. Новые формы организации педагогического процесса в ДООУ, прежде всего, призваны составить альтернативу традиционным занятиям с детьми, которые подчас характеризуются излишним дидактизмом, насыщением избыточной информацией, доминированием прямых методов обучения, ограничивающих инициативу, самостоятельность и творчество дошкольников. Кроме того, новые подходы к организации образовательного процесса в ДООУ предполагают:

- интеграцию образовательных областей в соответствии с возрастными возможностями и особенностями детей;
- реализацию комплексно-тематического принципа построения образовательного процесса;
- решение образовательных задач в совместной деятельности взрослого и детей и самостоятельной деятельности детей.

Не исключая необходимости организации обучения дошкольников в форме традиционных занятий, считаем целесообразным дополнить, а в некоторых случаях заменить их альтернативными формами образовательной работы с детьми, к числу которых относятся ситуации педагогического взаимодействия. На наш взгляд, использование ситуаций педагогического взаимодействия наиболее оптимально применительно к продуктивным видам деятельности, которые в силу своей специфики тяготеют к «свободным» формам организации.

Следует подчеркнуть, что занятия как форма фронтальной работы с детьми не должны исчезнуть из «сетки» организованных видов детской деятельности. Однако они должны проводиться лишь тогда, когда способ деятельности осваивается детьми впервые или решаются сложные учебные задачи. В остальных случаях целесообразно использовать ситуации педагогического взаимодействия, основанные на свободной совместной деятельности педагога и детей. В сочетании с самостоятельной художественной деятельностью, студийно-кружковой работой, праздниками и развлечениями они позволят сделать педагогический процесс более дифференцированным и гибким, в большей степени удовлетворять индивидуальные интересы и потребности детей, учитывать склонности и предпочтения каждого ребенка.

В зависимости от характера решаемых образовательных задач ситуации педагогического взаимодействия можно разделить на следующие виды:

- ситуации обучающего взаимодействия;
- ситуации творческого взаимодействия;
- ситуации игрового взаимодействия;
- ситуации проблемного взаимодействия и т. д.

Основанием для отнесения ситуаций педагогического взаимодействия к тому или иному виду служат доминирующие в их структуре методы и приемы обучения. Например, в ситуации игрового взаимодействия педагога и детей ведущими являются игровые методы и приемы. В контексте игры происходит постановка учебной задачи, обсуждение и показ способов изображения, руководство выполнением задания.

Центром проблемной ситуации, как правило, становится поисковый вопрос. Поиск ответа на заданный вопрос обуславливает отбор соответствующих методов и приемов, составляющих основу технологии проблемного обучения — эвристической беседы, наблюдения, экспериментирования, направленных на выявление свойств различных художественных материалов, возможностей получения оригинальных художественных решений и т.д.

Основное отличие ситуаций педагогического взаимодействия от занятий состоит, прежде всего, в облегченной организационной структуре. В них, как правило, отсутствует вводная часть с присущей ей постановкой дидактических задач и объяснением способов деятельности, а также заключительная часть, предусматривающая анализ и оценку детских работ.

Как правило, ситуация педагогического взаимодействия начинается с постановки перед детьми проблемного вопроса (Куда-то исчезли все карандаши и кисти. Чем же мы будем теперь рисовать?), с рассматривания работ, выполненных в разных художественных техниках (Как получилось пушистое облако? Почему линия кажется колючей?). Можно обратить внимание детей на подготовленные материалы, новое оборудование, инструменты, предложить поработать с ними. Педагог может также поставить перед детьми игровую задачу, внутри которой скрыт дидактический смысл, а также сформулировать задание творческого характера. Далее в непринужденной обстановке дети высказывают собственные предположения, предлагают варианты выполнения заданий, обсуждают ход работы. Педагог подсказывает, советует, напоминает, организовывает процесс сотворчества. Возможен вариативный показ приемов использования новых материалов и инструментов, различных способов изображения.

Организация ситуаций педагогического взаимодействия требует от взрослого установления партнерских непринужденных взаимоотношений с детьми. Педагог включается в деятельность наравне с детьми, избегая жестких оценок и регламентации их деятельности. Очень важно, чтобы в ситуации педагогического взаимодействия каждому ребенку была предоставлена свобода выбора. В одних случаях ребенок может сделать собственный выбор темы, в других — материала, в третьих — способа деятельности. Свободный характер организации ситуаций педагогического взаимодействия предполагает предоставление каждому ребенку возможности работать в индивидуальном темпе, а после достижения желаемого результата переходить к другой деятельности по собственному выбору.

Таким образом, суть предлагаемых нововведений состоит в том, чтобы при сохранении обязательного минимума художественных занятий уравновесить их свободными от строгой регламентации формами, в частности, ситуациями педагогического взаимодействия. Разнообразие организационных форм даст педагогам возможность гибко проектировать и успешно реализовывать задачи художественно-творческого развития дошкольников.

## **К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ РЕГУЛЯТОРНЫХ СПОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ**

А.И. Булычева,  
кандидат психологических наук,  
Институт психолого-педагогических  
проблем детства РАО,  
г. Москва

Предлагаемое исследование представляет собой попытку изучения еще одного вида общих способностей — регуляторных способностей.

Проблема изучения способностей ставится в исследовании в соответствии с подходом Л.А.Венгера, рассматривавшего общие познавательные способности как ориентировочные действия со средствами. Рассмотрение регуляторных способностей в рамках концепции Л.А.Венгера позволяет описать их через определенные средства и действия по их применению.

Изучение проблемы регуляторных способностей предполагает, на наш взгляд, выявление специфических средств и действий их использования, актуализируемых при столкновении ребенка с различными задачами, предлагаемыми действительностью. Средства позволят начать ориентироваться на эти задачи и удерживаться «в задаче», добиваясь ее решения.

Регуляторные способности могут пониматься, по нашему мнению, как способы *принятия* и *удерживания* задач: умственной или практической задачи, задачи на коммуникацию.

При этом предполагается, что суть действий регуляции состоит в *различении* ребенком ситуаций задач, условий их предъявления и их *удерживании*, что позволяет благодаря другим способностям выполнять действия в соответствии с задачами.

Предполагается также, что регуляторные способности имеют двухкомпонентное строение и могут функционировать за счет эмоционального или произвольного компонента.

Эмоциональный компонент регуляции актуализируется, когда обнаруживается расхождение между целями, желаниями субъекта и целями, предлагаемыми в виде задач в ситуации, в которую попадает человек.

Эмоциональное принятие ситуации (и предлагаемых ею задач), выделение и освоение способов действия или правил поведения в ней стано-

вится для ребенка *особой задачей*, требующей освоения *специальных средств и действий*.

Эмоциональный уровень актуализируется также при переходе от одной ситуации к другой за счет неопределенности, сопровождающей каждый раз новую ситуацию. Возникающее при этом напряжение приводит к созданию, а потом и запоминанию определенного эмоционального образа (А.В.Запорожец), отражающего, с одной стороны, особенности ситуации (ее внешний вид, атрибуты), с другой стороны, носящего собственно эмоциональную «окраску». В этом случае характер эмоционального образа будет зависеть от того, как воспринимается ребенком ситуация, в которую он попадает, какой у него опыт пребывания в подобных ситуациях, какой смысл она имеют для ребенка.

Произвольный компонент регуляции предполагает сознательное принятие и удерживание задачи, способа действия, приводящего к достижению результата- действия определенным образом, по правилу. То есть, с одной стороны, освоения правил, необходимых для коммуникации, познания, творчества — средств познавательных, творческих, коммуникативных способностей, с другой — освоение правила действия в ситуациях: «действуй по правилам» — средства регуляторных способностей.

Правила могут предлагаться ребенку в разных формах: в виде собственного поведения взрослого, выступающего в качестве образца, в виде словесной инструкции, в виде различных образных средств (картинок, знаков).

Регуляторные способности дошкольников во многом зависят от создаваемых в жизни детей в дошкольном учреждении различных ситуаций и находящихся в ситуациях и создающих их взрослых — педагогических работников ДОУ или родителей.

Способности регуляции будут определяться владением тем или иным *средством*: знаковым — для различения ситуации (в виде образа восприятия), символическим — для принятия и удерживания предлагаемых в ней задач (в виде эмоционально-смыслового образа ситуации) и снова знаковым — в виде правила действия в ситуации. Развитие регуляторных способностей, также как и развитие всех психических качеств, происходит сначала во внешнем плане. Средства (в виде внешних образцов способов коммуникации и поведения взрослых, а также в виде правил) в различных формах предлагаются ребенку взрослым, контролирующим выполнение правил, определяющим само их качество.

Взаимосвязь профессиональных качеств педагога и особенностей регуляции поведения детей подтверждается нашими экспериментальными данными. Так, нами выявлена корреляционная зависимость *эмоционального* восприятия детьми ситуаций пребывания в ДОУ и таких показателей профессиональной позиции педагогов как речь (количество речевых высказываний, наличие в речи педагогов сообщений о предстоящем изменении ситуации, вида интонации, предпочтительно используемой педагогом), а также взаимодействие с детьми как таковое (в отличие от стремле-

ния уйти от взаимодействия). Эти показатели профессиональных действий педагогов наиболее достоверно выявляются при непосредственном *наблюдении* за деятельностью педагога. (См. статью М.Ю.Медведевой данного сборника). Уровень развития *произвольных* действий детей в ситуации задачи оказался статистически значимо зависимым от сознательных представлений педагогов об особенностях профессиональной деятельности, выявленных по анкете Маралова, а также от таких способов профессиональной деятельности как качество речи воспитателя и действий, направленных на поддержку инициативы детей, что, по-видимому, позволяет детям успешно усваивать правила.

Регуляторные способности дошкольников могут рассматриваться, поэтому, как способности «сорегуляции» с близкими взрослыми: родителями и педагогами ДОУ.

Во взаимодействии с ребенком сорегуляция проявляется созданием взрослым определенных условий нахождения ребенка, постановкой перед ребенком определенной задачи, помощью в ее принятии (мотивации), удерживании (организации внимания, переключении внимания, актуализации мотивации, напоминании, уточнении задачи), предложении или напоминании способов ее решения, создании условий для поиска решения. Если взрослый опирается при таком взаимодействии на возможности и потребности ребенка, ребенок может принимать описанные способы, если учета возможностей и потребностей не происходит, ребенок противится им. Регуляция поведения при этом тоже осуществляется, но она носит для ребенка негативный характер с точки зрения развития саморегуляции.

«Сорегуляция» проявляется как способность и у самого взрослого.

Проявление *способностей «сорегуляции»* у взрослого предполагает постоянное сочетание знаний (представлений) и способов. Это же можно назвать и «что делать» и «как делать», или владение средствами и способами действий.

Для оптимизации у педагогов способов коммуникации с детьми нами проводится специальная образовательная работа, состоящая в следующем.

1. Проведение *развивающих бесед* по темам, затрагивающим возрастные особенности регуляции поведения детей дошкольного возраста; рассматривающим специфику способностей и их отличие от знаний, умений, навыков; раскрывающим особенности регуляторных способностей и роль взрослого в их развитии и др.

2. Знакомство педагогов с последовательностью профессиональных действий, направленных на регуляцию поведения детей, на работу с чувствами детей или другого человека вообще.

3. Проведение групповых занятий по значимым для педагогов проблемам:

— поведение детей, не соответствующее ситуации, «поведенческие символы», потребности детей, стоящие за тем или иным поведением,

— чувства взрослых, возникающие в связи с тем или иным поведением детей,

— ситуации, требующие введения правил поведения детей, правила, требующиеся в той или иной ситуации,

— обучение детей действиям по правилам,

— проявление педагогами собственных проблем, мешающих принимать на сознательном уровне поведенческие проявления детей,

— возможные действия педагогов в ситуациях неадекватного поведения детей в ДОУ.

5. Проведение с педагогами игр и упражнений, позволяющих им эмоционально прожить и прочувствовать состояние участников ситуаций неадекватного поведения.

На некоторых занятиях проводилась работа с конкретными эмоциями взрослых. Это злость и страх, больше всего вытесняемые воспитателями и неосознанно проявляемые в общении с людьми, а также радость.

6. Ведение педагогами дневниковых записей ситуаций нарушения поведения детьми в ДОУ и педагогического воздействия воспитателей на детей.

7. Составление педагогами перечня правил поведения детей и взрослых в различных ситуациях пребывания в ДОУ.

8. Осознание *каждым* педагогом способов постановки и профессионального решения проблем регуляции поведения детей, преобразование эмоционально воспринимаемой ситуации в профессиональную проблему и задачу.

Образовательная работа с педагогами и родителями проводится нами в двух ДОУ г. Москвы — городских экспериментальных площадках — на протяжении трех лет. До начала эксперимента и после каждого года образовательной работы проводится диагностическое обследование. В обследовании участвуют дети всех возрастных групп, педагоги ДОУ и родители детей, принимающие участие в эксперименте. Используются специально разработанные методики, анкеты, опросники. Результаты подвергаются статистическому анализу.

Выявление влияния образовательной работы на педагогов и далее — на детей — предстоящая задача исследования.

## **РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ДЕТСКОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Н.С. Варенцова  
кандидат пед. наук,  
ведущий научн. сотр.  
ИППД РАО, г. Москва

Концепция развития детских способностей как инструмента анализа культуры складывалась на протяжении длительного времени под руководством таких психологов, как А.В.Запорожец, Л.А.Венгер, О.М.Дьяченко. В

качестве инструмента анализа культуры выступают общие способности, которые формируются по мере развития ребенка.

Сущность развития ребенка по Л.С.Выготскому заключается в постепенном вхождении в человеческую культуру через овладение средствами психологической деятельности через развитие возможности видеть мир и взаимодействовать с ним существующими способами. ...эти средства не только изменяют отношение человека с миром, но и позволяют воздействовать на самого себя. Культурные средства, которые активно осваивает ребенок, дают ему возможность самостоятельно анализировать любую новую ситуацию, быть свободным в выборе собственных действий, самостоятельно организовывать свою деятельность.

Экспериментальное исследование, направленное на изучение детской проектной деятельности, проходило в ГОУ ЦРР — д/с №1018 СОУО г. Москвы, руководитель Годовикова И.И. Экспериментальная работа проводилась на протяжении двух лет (2008-2010 уч. г.г.) в старшем дошкольном возрасте (старшей и подготовительной группах), всего в эксперименте участвовало 5 возрастных групп, более 120 детей.

Детям были предложены (дифференцировано) темы проектов по всем трем типам проектной деятельности (согласно градации Н.Е.Веракса и А.Н.Веракса). Темы были следующие: Исследовательские проекты: «Что такое день города?», «Почему улица Лавочкина так называется?», «День пожилого человека»; Творческие проекты: «Во саду ли в огороде...», «Зимние истории», «Колядки», «Сороки»; Нормативные проекты: «Книга правил поведения ребенка в детском саду» и др.

Подробно познакомиться с результатами, полученными в ходе нашей работы, можно в журнале «Современное дошкольное образование», №№ 3,4,5, 2009г. и №№ 2, 5, 2010г.

Эти данные освещают вопрос пропедевтики детской субъектности и развития познавательных и творческих способностей, а также общей осведомленности детей старшего дошкольного возраста в связи с проектной деятельностью.

Кратко напомним выводы и наблюдения, к которым мы пришли в результате субъективной и объективной диагностики познавательного развития детей старшего дошкольного возраста, участвующих в проектной деятельности.

Совершенно очевидно, что картина результатов познавательного развития детей изменила свою динамику в положительную сторону и значительно (на взгляд педагогов). Это выражается как в детской компетентности, так и в развитии их умственных способностей. Низкий уровень развития снизился к минимальному показателю во всех трех группах (на конец 2008-2009 уч.г.). По данным объективной диагностики дети старшего дошкольного возраста (как 5, так и 6 лет) достигли очень высокого уровня развития познавательного развития: во всех группах отсутствует низкий уровень, резко вырос показатель высокого уровня и поэтому снизился — средний уровень.

Можно сделать вывод, что участие детей в проектной деятельности позитивно повлияло на развитие познавательных способностей детей, на их активность, инициативность, самостоятельность и раннюю социализацию.

Личностному развитию ребенка способствует адекватная социальная презентация результатов совместной проектной деятельности. Родители стали внимательнее к интересам своих детей, отношения их приняли более доверительную форму.

Разработка ситуаций взаимодействия «ребенок–взрослый» по заданному нами алгоритму (согласно Н.Е.Веракса) может рассматриваться как система психолого-педагогической поддержки дошкольников и как первая ступень в развитии субъектности ребенка.

Теперь остановимся на работе и ее результатах, которая проходила в 2009-2010 уч.г. Здесь нас волновало, как влияет участие детей в проектной деятельности на развитие, не только познавательных способностей, но и творческих, принимая во внимание, что именно творческая деятельность является главной чертой личности (согласно Н.Е.Веракса, А.Н.Веракса).

Творческие способности позволяют ребенку выйти за пределы исходной ситуации и в процессе ее преобразования создать новый продукт. К творческим способностям относятся способности к преобразованию и способности к символическому опосредствованию.

Способности к преобразованию возникают у детей дошкольного возраста и продолжают функционировать на протяжении всей жизни, где решаются творческие задачи. Основой способностей к преобразованию составляют способы оперирования отношениями противоположности. Развитые способности к преобразованию позволяют дошкольникам создавать новые образы на основе имеющихся представлений о знакомых людях, предметах, явлениях и т.п. Развитие способностей к преобразованию осуществляется (по Н.Е.Веракса и А.Н.Веракса) в процессе разрешения противоречивых ситуаций и в игровой деятельности. Механизм преобразования лежит в основе активной творческой личности, что особенно важно учитывать при решении проблемы преемственности дошкольного и школьного образования.

Символические способности помогают выражать отношение к действительности с помощью символических средств. Эти средства позволяют ребенку обобщать свой эмоционально-познавательный опыт, используя который он может в процессе различных видов продуктивной деятельности, игры выражать свое отношение к событиям окружающей жизни, персонажам сказок, человеческим чувствам и т.д.

Символические способности развиваются с возрастом. К старшему дошкольному возрасту используемые ими средства расширяются, детализируются, приобретают более обобщенный характер. Умение культурно выразить свои эмоции помогают ребенку не только в решении творческих задач, но и сложных ситуациях, конфликтных и др.

В связи с тем, что креативность является качеством личности и развивается в том случае, если она представляет социальную ценность, то мы



обратились к необходимости провести диагностику творческих способностей детей старшего дошкольного возраста.

Полагаем, что проектная деятельность, особенно та, которая направлена на приобщение детей к коллективно творческой деятельности; к культурно-историческим и общечеловеческим ценностям, положительно повлияет на развитие творческих способностей детей.

О.М. Дьяченко подчеркивала, что в ходе познавательной деятельности ребенок сталкивается с разными типами ситуаций. В одной — ребенку нужно выявить и понять основные свойства отношения действительности. Он открывает свойства окружающего мира. Задача взрослого в создании условий для экспериментирования. Вторая ситуация связана с «проживанием» ребенком полученных впечатлений. Проживание включает в себя не только анализ, но и опыт своего отношения к ней.

Главным становится передача тех переживаний, которые ребенок связывает с определенными событиями. Этот процесс лежит в основе детского воображения, развитие которого можно рассматривать как становление особой способности.

Исследования О.М. Дьяченко показали, что уровень продуктивного воображения можно изменить путем специально организованного обучения, в основе которого лежит идея освоения оптимальных для каждого возраста средств воображения: средств создания идеи творческого продукта и плана целостного произведения, упорядочивающего образы воображения. С нашей точки зрения, проектную деятельность можно смело считать специально организованным обучением.

Общий вывод, который можно сделать, сводится к следующему: участие детей в проектной деятельности позитивно влияет на развитие общей осведомленности и умственных способностей (познавательных и творческих). Именно творческие способности позволяют человеку выйти за пределы исходной ситуации. На уровне дошкольного детства творческие способности проявляются в таких качествах ребенка, как самостоятельность, инициативность, вариативность, определение собственной позиции, способность к преобразованию и к выражению своего отношения к действительности с помощью символических средств и т.д. Иными словами, можно констатировать, что познавательные и особенно творческие способности помогают развитию и становлению детской субъектности.

## **ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СУБЪЕКТ САМОВЫРАЖЕНИЯ, САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА**

О.А. Вашурина  
ДС № 190 «Дюймовочка»  
АНО ДО «Планета детства «Лада»,  
г. Тольятти

Вопрос о творчестве входит в круг задач современной как педагогики, так и психологии. Видные отечественные и зарубежные ученые посвятили свои исследования изучению творчества и творческому развитию, однако творчество сохраняет свою загадочность.

Творческий процесс — явление противоречивое. С одной стороны творчество — это внутренняя активность личности, саморазвитие, самовыражение. Оно является в большей степени продуктом бессознательного человека. Творчество произвольно. «Вдохновение — это гость, который не всегда является на первый зов» — говорил по этому поводу П.Я. Чаадаев.

Вместе с тем, для того чтобы творить, человек должен проявлять внешнюю активность, включаться в сознательную деятельность, ставить перед собой цель, выбирать способы ее решения, целенаправленно к ней стремиться, самовыражая себя. Чтобы достичь высших форм творчества и внести свой вклад в преобразование человеческой культуры, необходимо обучаться творчеству, самовыражению в творчестве, усвоить способы творчества, выйти на новый уровень овладения культурой и устремиться к саморазвитию дальше.

Соединение внутренней и внешней активности составляет суть творческого самовыражения. Создавая условия для развития творческого потенциала в дошкольном учреждении, мы учитываем эту специфику творческого процесса.

То есть, гармонично сочетаем два направления:

1) формируем внутреннюю потребность в творчестве, создаем условия для самовыражения;

2) обучая творчеству, учим детей самопознанию, самовыражению.

Нами была разработана и апробированна программа по конструированию и ручному труду в детском саду «Золотые руки», способствующая творческому самовыражению, в ней гармонично сочетаются эти два направления.

Маленький ребенок изначально обладает яркими творческими возможностями. У детей необычное видение мира, потому что пока они не знают еще обычного. На протяжении дошкольного возраста чередуются периоды с преобладанием внутренней и внешней активности в творческом процессе.

В дошкольном возрасте, ребенок много узнает об окружающем мире, познает себя, усваивает социальные нормы, требования, социализируется. Ключевой фигурой в этом процессе является взрослый. Во — первых, взрослый выступает как посредник, знакомящий ребенка с окружающим миром, как проектировщик образовательной среды, способствующей удовлетворению детской потребностей в саморазвитии, в самопознании, в самовыражении.

Внутренняя потребность в самоутверждении и самовыражении проходит в несколько этапов. Начальным является уровень потребности мозга

в новых впечатлениях. Мы считаем, очень важно педагогам не упустить этот этап.

Для стимулирования творческой активности образовательная среда в дошкольном учреждении должна обладать достаточным объемом и разнообразием накопленной информации, при этом нести в себе фактор новизны. Хорошо развитые и функционирующие «детекторы новизны» — составляют основу творческого потенциала.

Новизну в предметно-развивающей среде детского сада мы достигаем за счет вариативности, использования модулей, сменяемости материала, хранения в закрытых, но легко открываемых контейнерах. Во всех возрастных группах есть полифункциональные предметы, и предметы без фиксированного способа использования: бросовой и природный материал, различные ленты, текстиль.

Хочется обратить внимание на то, что важна не столько новизна во внешнем мире, сколько во внутреннем мире ребенка, его открытия, которые он делает для себя. Творческим потенциалом обладает та ситуация, в которой есть проблемность. «Творчество — это загадка, которую человек задает сам себе», — считал Станислав Ежи Лец. Проблемность возникает, когда ситуация не завершена, в ней отсутствует целостность. Это например незаконченное изменение, ситуация неопределенности, когда цель есть, а способов решения нет, либо наоборот избыточность среды, тогда возникает ситуация выбора. Наиболее ценен для творческого развития выбор не готового предмета, орудия, а выбор элемента среды, который способен к трансформации, как творение искомого. Например, в проблемной ситуации «Решил мишка поплавать на кораблике и уплыл далеко — далеко. Начался шторм, мишка стал тонуть. Как спасти мишку?» ребенку предлагается выбор предметов, которые помогут спасти мишку: ведерко, тарелочка, лист бумаги, сдутый шарик. Творчество в этой ситуации не просто выбор, а выбор того, что можно изменить, сделать кораблик из листа бумаги, надуть шарик, и сделать воздушный шар.

Одно из основных требований к образовательной среде — учет возрастных особенностей детей. В младшем дошкольном возрасте среда должна быть более статична. Чтобы заметить изменения, малышу необходимо сначала изучить окружающее пространство. Наибольшая вариативность необходима в старшей группе детского сада, это обусловлено психофизиологическими особенностями возраста. Это время закладки интеллектуального и творческого потенциала, самопознания, саморазвития, после шести лет идет уже систематизация полученного материала. Условия в этой возрастной группе не должны привязывать в сознании ребенка творческий процесс ни к одному месту, ни к определенному времени или организационной форме (занятие), творить можно везде в любом месте группы, по всему пространству детского сада, на прогулке, дома и т.д. Новизна должна проявляться и в способах, материалах для детского творчества. Все изменяется, и все можно изменять.

Учитывая все эти особенности построения креативной образовательной среды, мы пошли в нашем дошкольном учреждении по пути закрепления за определенным возрастом конкретного группового помещения. Новый учебный год для детей начинается с перехода в новую группу.

Мы считаем, что взрослый играет важную роль для развития креативности не только как проектировщик среды, но и как партнер по общению, значимое лицо для дошкольника. Основной психологической характеристикой дошкольного возраста является опосредованность поведения ребенка образом действий взрослого. Сам факт внесения нового в жизнь ребенка не будет иметь развивающего эффекта, если взрослый не организует общения с ним по поводу его открытия. Принятие нового взрослым, его интерес к творческим возможностям ребенка реализуют ведущую потребность человека в общении, любви, а это следующая ступенька в иерархии потребностей. Только общение с ребенком поможет педагогу сформировать у детей его группы положительный эмоциональный тон при выявлении новизны. К специально организованным формам, помогающим педагогу решить эту задачу, можно отнести 1) поисковые игры «Что появилось новое в группе?», «Что изменилось после выходного дня?»; 2) предоставление детям в старшем дошкольном возрасте на занятиях возможности для самоанализа: «Что нового узнали? Что было интересного на занятии? За что ты можешь похвалить себя сегодня?»

Взрослый в дошкольном возрасте не только партнер по общению, он и образец для подражания другому. Ребенок должен иметь перед собой позитивный пример творческого поведения.

Эффективным способом развития креативности является совместное творчество с тем, чтобы показать не только продукт, но и сам процесс творчества. Например, Л.Н.Толстой в своей статье «Кому и у кого учиться писать?» описывает свой опыт совместных сочинений с детьми. Взрослый сотворчеством с ребенком показывает, что творческое поведение социально — одобряемо и обучает способам творчества, способам самовыражения.

Ребенок изначально творец. Творчество — это открытие себя миру, своих мыслей, чувств. Для этого необходима защищенность, когда принимаются все его эмоциональные проявления. Об этом много писали и педагоги и психологи. Потребность в безопасности еще одно необходимое условие в формировании стремления к самовыражению. Со стороны взрослых необходима поддержка творческих начинаний, не изменение, а добавление, расширение круга внимания, показ новых способов создания художественного образа. Косвенные методы руководства — основа педагогики творчества.

Ребенку нужно одобрение его творчества. Успех и радость от процесса и результата творчества служит стимулом для дальнейшего творческого развития, его самовыражения. Из мнений педагогов, родителей, сверстников, всех значимых людей для ребенка складывается его самооценка. Их признание помогает ему обрести достаточную уверенность, чтобы творить. Через удовлетворение потребности ребенка в признании формируется внутренняя потребность в собственных достижениях, в саморазвитии, в самовыражении.

### **К ПРОБЛЕМЕ НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА С ПОЗИЦИЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ**

А.М.Виноградова,  
кандидат педагогических наук, ведущий  
научный сотрудник ИППД РАО, г. Москва

Человеческий способ существования в мире, субъективность в его освоении принадлежит психолого-педагогической антропологии как учению о человеке, существе сознательном, деятельном, общественно направленном. По данным исследований В.И. Слободчикова, главное, высшее в человеческой субъективности — это ее способность к рефлексии, анализу и оценке себя, своих душевных состояний, всецело связанных с отношением к другому человеку. Воспитание человеческого в человеке — основная задача педагогики на современном этапе ее развития. Рассмотрим некоторые аспекты данной проблемы.

Наиболее полно способность к рефлексии, связанная с отношением к другому человеку, отражена в эмоциях, чувствах, поступках ребенка и взрослого, что определяет степень развития их нравственности, духовности, их нравственного сознания.

Интерес к познанию «человеческого в человеке», его нравственности никогда не ослабевал, начиная с древних времен. Нет ни одного гуманитарного направления, которое бы ни рассматривало человека и общество с позиций нравственных ценностей, той или иной этической культуры. На современном этапе развития образования в нашей стране наблюдается определенный кризис нравственных ценностей, духовная деградация человека, причины которых всецело не осознаны ни обществом, ни наукой. Данные прессы и телевидения в изобилии повествуют о человеческой жестокости, бесчестии, депрессиях, самоубийствах и убийствах. Объектом такой информации являются не только взрослые, но и дети.

Внутренний мир ребенка связан с развитием его нравственного сознания, пониманием этической культуры, представляющих определенную сложность в ее освоении не только ребенком дошкольного возраста, но и взрослым, призванным воспитывать и сопровождать ребенка. Как представляют себе взрослые и дети, что есть добро и зло, справедливость, ложь

и правдивость, стыд и совесть, гордость и гордыня, жестокость, агрессия, любовь, сочувствие, ревность, обида и др.? Содержание данных понятий вошло в психолого-педагогической науке в разделы развития нравственных чувств ребенка, его эмоционального мира.

По данным психологии (Ф. Крюгер, С.Л. Рубинштейн, А.В. Запорожец, В.И. Слободчиков) чувства рассматриваются как субъективная форма существования потребностей, субъективное отношение человека к миру, людям, природе. Чувства — одна из основных форм внутренних переживаний. Они всегда предметны, поддаются дифференциации, определяют характер тех или иных поступков.

Наиболее ярко чувства обнаруживаются и интенсивно развиваются именно в дошкольном возрасте и рассматриваются в науке как основа нравственного становления личности ребенка, его духовного развития, его субъективности. Ребенка дошкольного возраста отличает особая привязанность именно к человеку, он способен различать оттенки настроений, интонаций, мимику тех, с кем общается, выражать сочувствие, радость, рассказывать о своих переживаниях. Вместе с тем, он может испытывать разнообразие отрицательных чувств, связанных с человеком, находящимся рядом. К ним относятся чувства одиночества, печали, страх. Эти чувства чаще всего испытывает тот ребенок, в жизни которого отсутствует привязанность к человеку, который боится человека.

В связи с вышесказанным необходима определенная система создания условий для решения поставленных задач. Одним из таких условий является четкое определение и раскрытие содержания, входящего в понятие «педагогическая компетентность». Оно обязательно включает следующее: взрослые участники процесса воспитания стремятся в условиях своей деятельности не только к развитию ребенка, но и к развитию самих себя, самоизменению и самосовершенствованию, что отвечает задачам антропологической модели человеческого в человеке.

С позиций «педагогической компетентности» наряду с задачами нравственного, духовного развития ребенка решаются задачи его психологического здоровья. Эмоциональный мир дошкольника сложен, его переживания сильны, он подвержен различного рода страхам. «Педагогическая компетентность» воспитывающих взрослых заключается в их способности понять внутренний мир ребенка, сосредоточить внимание на душевных состояниях ребенка. Психологическое здоровье или его отсутствие — это показатель успешности или неуспешности ребенка в жизни, во взаимоотношениях с окружающими его людьми, степень его адаптации в том или ином сообществе, принятие или непринятие другого человека, адекватность или безразличие к другому человеку. Различного рода чувства — страх, конфликтность, озлобленность, неуверенность в себе, что приводит к расстройству нервной системы ребенка, чаще всего связаны с отношением к нему других людей, методами и приемами воспитания.

Воспитывая детей в ДООУ, взрослые не снимают с себя ответственности за то, что происходит с детьми в условиях семьи. Это также характери-

зует уровень «педагогической компетентности». Методика работы с родителями в настоящее время изобилует общими родительскими собраниями, на которых решаются вопросы различного рода помощи детскому саду. В методах работы с родителями преобладают жалобы на ребенка, указания и требования. Уровень «педагогической компетентности» характеризует умение воспитателя проникать в мир семьи не только на уровне интереса к бытовым условиям ребенка, но и на уровне познания духовной сущности родителей, их приобщения к педагогике ненасилия, развития у родителей интереса к педагогике.

В заключение, развитие духовного мира ребенка, а именно «человеческого в человеке» с позиций психолого-педагогической антропологии связано с уровнем «педагогической компетентности» взрослого, его способностью к видению не только другого человека, но и самого себя, стремлением к самоизменению, самосовершенствованию, с его настоящей добротой и любовью к ребенку. Развитие субъективности как ребенка, так и взрослого, всегда предполагает определенную свободу морального выбора. В классической педагогике четко обозначена идея о том, что воспитание должно исключить не только физическое насилие над ребенком, но и насилие над его душой. Воспитание с позиций педагогической антропологии — это извечная борьба за человеческое достоинство, за человеческое в человеке. Основы этого — любовь бескорыстная и творческая. Именно в такой любви беспредельно нуждается ребенок.

## **КОММУНИКАТИВНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ СОБСТВЕННЫХ ИГРОВЫХ ЗАМЫСЛОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Т.Ф. Волокитина,  
старший научный сотрудник  
ИППД РАО, г. Москва

Играть, общаясь со сверстниками, учиться искусству взаимодействия, проживая положительные эмоции, которые изменяют поведение ребенка, влияют на его статус в группе детского сада. Без специальных форм «помогающей» коммуникации обойтись невозможно. Поэтому желательна какая-нибудь игровая форма коммуникативного взаимодействия посредством эмоциональной рефлексии. Изучая природу и структуру творческого потенциала ребенка-дошкольника Б.Г. Урмурзина, отмечала, что инициативное творческое действие, надситуативное по своей интенциональной природе и экспериментальное — по основному функциональному параметру, несет в себе смысловой замысел, и тем самым вносит преобразующую авторскую символизацию. Ссылаясь на Н.Н. Подьякова, Б.Г. Урмурзина называет детское экспериментирование не манипуляциями с вещами и образами, а попыткой переноса образа знакомых предметов в новые ситуации.

Мы предлагаем использовать методику коммуникативного взаимодействия с помощью кукол (ббб) би-ба-бо . В.В.Брофман, Ю.В. Климакова, Т.А. Селиванова и др. рассматривают эмоциональную рефлексию как метод воспитывающего взрослого, воздействующего на ребенка. Создав творческое пространство, воспитывающий взрослый способствует включению детей в совместное выстраивание игрового замысла, «авторского символа» и «авторского смысла». Взрослые играют и демонстрируют детям способы действия в этом творческом пространстве до тех пор, пока дети не овладевают этими коммуникативными взаимодействиями. Овладев моделями игры (интериоризация) дети могут впоследствии использовать символические и другие приёмы для решения своих коммуникативных задач.

В процессе исследования игр с би-ба-бо (ббб) были определены 4 этапа занятий:

1 этап. Цель: диагностика актуального уровня владения модельными и символическими средствами игры с (ббб) для реализации собственного игрового замысла, выявление условий способствующих самоактуализации игрового замысла и использованию символических модельных игровых средств ребенком в играх с (ббб) для передачи собственного мироощущения.

Занятия:

*тема* «Давай познакомимся» — *цель:* создание условий для самоактуализации игрового замысла в игре с (ббб). *Задача:* диагностика уровня развития игровой деятельности и владения способами выражения собственного мироощущения посредством куклы (ббб).

*тема* «Прятки»- *цель:* создание условий для использования символических средств в игре с (ббб). *Задача:* диагностика уровня развития игровой деятельности и владения способами выражения собственного мироощущения посредством куклы (ббб).

*тема* «Пляски» — *цель:* создание условий для использования модельных средств в игре с (ббб) *Задача:* выявление умения пользоваться модельными средствами в игровых ситуациях с куклами (ббб) с использованием схем действий.

*тема* «Узнай, кто пришел?» — *цель:* создание условий для самоактуализации игрового замысла в игре с (ббб) и его реализации с использованием модельных и символических средств, выявление зон ближайшего развития для использования и передачи авторского мироощущения в играх (ббб). *Задача:* диагностика умения детей использовать модельные и символические средства игры с (ббб) для реализации авторского игрового замысла.

2 этап. Цель: овладение детьми модельными и символическими средствами передачи собственного авторского мироощущения в игре с (ббб).

Занятия :

*тема* " Гости"- *цель:* овладение и использование символического средства (ббб) для передачи своего авторского мироощущения в простей-



ших бытовых ситуациях. *Задача:* развить умение пользоваться символическими средствами для передачи отношений между куклами.

*тема* "Расскажи, где ты был, что делал!"- *цель:* овладение и использование символики отношений между игрушками для передачи своего авторского мироощущения в простейших бытовых ситуациях. *Задача:* развить умение пользоваться символическими средствами для передачи отношений между куклами.

*тема* «Цирк»- *цель:* овладение и использование дополнительных выразительных символических средств (атрибутов) для передачи своего авторского мироощущения в бытовых ситуациях. *Задача:* Развивать умение у ребенка с помощью дополнительных выразительных символических средств (атрибуты) развивать динамику сюжетной линии за взрослым.

*тема* «Праздник»- *цель:* овладение и использование модельных средств, при передаче своего авторского мироощущения в предложенных бытовых ситуациях. *Задача:* Развивать умение планировать воплощение собственного игрового замысла

*тема* «Придумай, что случилось с ...» — *цель:* создание условий для самоактуализации у ребенка игрового замысла по выбранной или предложенной им самой бытовой ситуации. *Задача:* — закрепить формирование самоактуализации игрового замысла у ребенка в придуманной бытовой ситуации.

3 этап. Цель: перевод метафорического языка литературы на язык игры в (ббб)

Занятия:

*тема* «Курочка Ряба» — *цель:* овладение и использование символическими средствами (ббб) для создания художественного образа знакомого сказочного персонажа. *Задача:* — развить умение находить и использовать символические средства, соответствующие образу, выбранного персонажа по знакомому сказочному сюжету.

*тема* «Репка»- *цель:* овладение символическими средствами (ббб) для передачи отношений между сказочными персонажами. *Задача:* — развить самостоятельное умение входить в образ выбранного персонажа по знакомой сказке, использовать символические средства (ббб) для передачи отношений между персонажами знакомого сказочного произведения.

*тема*« Продолжи сказку»- *цель:* овладение и использование модельными средствами (ббб) для более детализированной проработки реализации собственного игрового замысла. *Задача:*- развить умение продолжить развитие сюжетной линии по схеме за взрослым.

*тема* «Перевертыши» — *цель:* овладение и использование модельных средств, при разработке собственного игрового замысла. *Задача:* — развить умение использовать модельные средства при развертывании собственного игрового замысла *Задача:*- развить умение продолжить развитие сюжетной линии по схеме за взрослым.

*тема*« Давай придумаем свою сказку и поиграем"

*цель:* использование символических и модельных средств (ббб) для создания художественных образов сказочных персонажей, разработки и реализации игрового.

*Задача:* закрепить у детей сформированное умение использовать символические и модельные средства (ббб) при разработке игрового замысла по собственной сказке.

4 этап. *Цель:* диагностика сформированности у ребенка умения применять модельные и символические средства при реализации собственного игрового замысла в играх с (ббб).

*Занятия: тема* «Сказка о золотой рыбке» — *цель:* диагностика сформированности у ребенка умения применять модельные и символические средства при реализации игрового замысла в игре с (ббб) по художественному произведению.

*Задача:* — выявить сформированность у ребенка умения применять модельные и символические средства при реализации художественного замысла в играх с (ббб).

*тема* «Поиграем вместе в то, что захочешь!»

*цель:* диагностика сформированности у ребенка умения применять модельные и символические средства при реализации собственного игрового замысла в играх с (ббб).

*Задача:* — подтвердить сформированность у ребенка умения применять модельные и символические средства при реализации собственного игрового замысла в играх с (ббб).

Были определены критерии:

1 этап:

Дети не берут куклу (ббб) в руки, отворачиваются, на тактильные прикосновения куклы, втягивают голову в плечи, отводят или отпихивают куклу рукой, убегают, наблюдают за действиями взрослого, могут ответить односложно на вопросы, заданные куклой, прячась за кресло или уткнувшись в диван лицом, отходя подальше, следят из-за своего убежища за происходящим, боксируют куклами, подходят к кукле начинают ее рассматривать, надевают на руку и быстро сбрасывают с руки, берут куклу за голову или начинают качать как обычную куклу.

2 этап.

Дети не обращают никакого внимания на атрибуты, бросают кукол, мнут их руками, боксируют, принимают предложенную игру, разглядывают атрибуты, могут начать складывать домик или расставлять деревья; могут примерять на себя какой-нибудь атрибут; не замечают схем выложенных на столе; взяв схемы, долго изучают их и откладывают в сторону; пользуются схемой и пытаются выстроить сюжет из знакомых сказок; редко применяют модельные и символические средства игры с (ббб); реализуют авторский замысел.

3 этап

Дети, которые пользуются готовыми сюжетами трансформируя их, охотно пользуются суфлерными подсказкам взрослых и детей изредка

пользуются при передаче характерные особенности персонажа, пользуются замещениями в игре с куклами (ббб), говорят соответствующим персонажу голосом, производят характерные движения по придуманному сказочному сюжету. Дети создают свою сказку, не похожую на все знакомые сказки.

4 этап.

Дети с сформированными умениями при реализации игрового замысла в игре с (ббб) как по художественному произведению, так и по собственному сюжету, могут самостоятельно пользоваться куклами, произнося текст за двух и более действующих лиц, самостоятельно суфлируют детям и взрослому, передают сюжет меняя высоту голоса, передавая характерные движения.

Проведенные исследования игровых взаимодействий детей и воспитывающих взрослых позволила разработать структуры занятий и условия для формирования у детей собственных игровых замыслов.

## **ПРАЗДНИКИ В ЖИЗНИ ДОШКОЛЬНИКА**

О.Ю. Вылегжанина,  
заведующая негосударственным  
дошкольным образовательным учреждением  
«Детский сад Росточек»,  
г. Рязань

Каждый из нас наверняка помнит из детства яркие, эмоциональные эпизоды, связанные с тем или иным праздником. И обязательно это особое, ни с чем несравнимые впечатления. Или это огромная елка, упирающаяся своей макушкой в потолок, запах мандаринов и розовых пряников, бережно припасенных бабушкой в буфете для новогодних дней. Или это непонятное чувство радости и волнения от того, что весной под окном с самого раннего утра идут в сторону церкви нарядные, одухотворенные бабушки с белыми узелочками. А на следующее утро заходит в гости соседка, поздравляет всех с праздником и угощает необыкновенно пахнущим куличом и крашеными яйцами. Тогда казалось, что вкуснее этой еды нет ничего на всем белом свете.

Современная жизнь быстра и насыщена массой ярких красок, громких звуков, шума и суеты. Родители стараются как можно активнее приобщать своих малышей ко всему новому и, как им кажется, интересному. По несколько часов дети проводят в детских развлекательных центрах, новогодние и рождественские праздники отмечают, перебегая с одной шумной елки на другую. На праздниках стали весьма популярны совсем не детские наряды, мелодии и развлечения. Что остается после подобных мероприятий? У родителей тщеславие и амбиции. А ребенка как личности в этих праздниках просто не существует. Детская психика еще нежна и без-

защитна, поэтому только усталость, раздражительность, казалось бы совершенно необъяснимые капризы и чаще всего стресс от переизбытка эмоций и впечатлений.

В нашем детском саду такое отношение к детям и детским праздникам совершенно не разделяют. Праздники, которые отмечают с детьми, и культурно-исторические, и светские, и христианские своими корнями глубоко уходят в народные традиции и опираются на морально-нравственные основы русского народа. Это Праздник Урожая, Новый год, Рождество, Святки, Масленица, Жаворонушки, Пасха, Троица, День семьи, Праздник взросления, День рождения детского сада и, конечно же, Выпускной. Подготовка к ним включает в себя знакомство детей с поэтическим, музыкальным и игровым наследием русского и мирового достояния, что приобщает их к миру народной культуры и пробуждает внимание к духовной жизни. К.Д. Ушинский говорил, что воспитание, лишенное народных корней, — бессильно. «Традиционно каждый годовой праздник — это соборная, т.е. общая организация детско-взрослой жизни. Он естественно ориентирован на создание благоприятной воспитательной среды для детей разных возрастов, рассчитан на детскую подражательность, образное мышление, на этически оформленное копирование моделей поведения взрослых, воспроизводство в символической форме тех реальных действий, которые исподволь подготавливают в игровой форме к взрослой жизни» (В. Петров, Г. Гришина «Праздники, игры, забавы для детей» — Москва: «Сфера», 1999).

Особо надо отметить, что сценарии почти всех праздников детского сада привычны и неизменны. Дошкольники — ярые приверженцы традиций и канонов, а что-то новое, непонятное, неожиданное часто напрягает их, заставляет волноваться и испытывать дискомфорт. Когда у праздников привычный ход и свои традиции, то ребенку комфортно и спокойно. Из года в год они ждут их и радуются тому, что все в них знакомо и предсказуемо. А момент для сюрпризов и приятных неожиданностей обязательно находится. Не раз приходилось отмечать, что воспитатели иногда пытаются что-то изменить в «надоевшем» сценарии и хотят порадовать детей чем-то новым, но в очередной раз замечают насколько бывают огорчены малыши в нарушении их устоев и традиций.

Традицией детского сада стала многонедельная подготовка к празднику. Это даже не подготовка, а совместные дела и заботы детей, воспитателей и родителей, объединенные одной темой, которая плавно и ненавязчиво вписывается в ежедневный ритм жизни детского сада. В таком проживании предпраздничных событий нет никаких занятий и репетиций, которые не свойственны возрастным особенностям дошкольников и которые могут нарушить привычный уклад жизни детей.

Одним из самых любимых праздников стал осенний — Праздник Урожая. В течение трех недель дети вместе с садовницами собирают семена цветов, урожай овощей на огороде, мастерят различные поделки из природных материалов, готовят к ужину винегрет из собранных

овощей, режут яблоки для варенья и для сушки их для зимних компотов, молотят зерна из пшеничных колосков, на прогулке веют их. А самое любимое занятие детишек в этой эпохе — работа с настоящей старинной меленкой. Вот оно чудо! Вот он праздник! Когда на глазах у детей из маленьких горсточек обмолоченных зерен появляется настоящая мука. Но как ее мало! А трудились-то все так долго. И как сложно, оказывается, и молотить, и молоть.... Столько важных и серьезных открытий делают дети в эти дни. Все детские практические переживания находят свое отражение в подвижных и дидактических играх, утренних беседах и чтении художественной литературы, в музыкальных занятиях и музыкально-ритмических играх. Поэтому за три недели такого глубокого проживания темы эпохи, которое задействует буквально все детские чувства и все моменты жизни детей в детском саду естественным путем подводит их к самой кульминации — сам праздник Урожая. Накануне выпекается традиционный яблочный пирог, чтобы угощать всех родителей и гостей, которые соберутся на семейный праздник в субботу. Тогда уже дети принесут в детский сад украшенные и наполненные осенними подарками корзины. Для каждого из них будет спета только к нему обращенная песня. Все вместе и взрослые, и дети, будут петь народные песни и смотреть интересный кукольный спектакль.... А потом на улице всех ждут увлекательные игры, аттракционы и обязательно общая трапеза с запеченной в костре картошкой.

Дети-дошкольники — узнают мир, «попробовав» его на вкус. Это естественная потребность каждого ребенка. Поэтому очень важно наряду с праздничным украшением дома поддерживать и традиции праздничных угощений. У каждого праздника свой вкус. Праздник Урожая — это свежеиспеченный яблочный пирог, Новый год и Рождество — вкус мандаринов и рождественских пряников, Праздник фонариков — простые ржаные лепешки, Пасха — праздничные куличи и крашеные яйца, День рождения — именинный пирог или торт со свечами. Переживание ребенком вкуса каждого праздника порой сохраняется в его памяти в течение всей жизни.

Праздник привносит в нашу жизнь элемент радости. Жан-Поль утверждал: радость — это небо, под которым процветает все, кроме яда. Задача воспитателя при организации праздника дать возможность ощутить эту радость не только детям, но и их родителям. Только приведя своего ребенка в детский сад, многие родители начинают понимать значение праздников не только для развития и воспитания ребенка, но и для развития отношений и традиций в семье. Как становится важно найти на празднике место родителям. Утренник как «концерт любимых чад перед мамами и папами» — такая формула не является способом укрепления семейных отношений. Ребенок воспринимает взрослого человека не столько через его слова, сколько через поступки. Порой наблюдаешь на празднике за родителями и сразу понимаешь,

почему один ребенок весел, открыт миру, подвижен и эмоционален, хочет познать все, что предлагает ему окружающий мир. А другой стоит скромно в стороне, прижавшись головой к ноге скупающей мамы, и испытывает в душе чувство великой борьбы между детским желанием поучаствовать в празднике и позицией родителей равнодушного, пассивного отношения к миру и к социальному общению. Недостаток веселости в человеке, скука, равнодушие порождает чувство разобщенности, душевной ограниченности и безысходности. Такое состояние весьма пагубно сказывается на воспитании малыша. Взрослому трудно быть на уровне законов детской жизни, участие в ней требует от него больших усилий — не меньших, а возможно и больших, чем те усилия, которые прилагает познающий мир ребенок. Поэтому очень важно включать родителей во все праздничные действия, привлекать их к проведению различных игр и аттракционов, готовить с ними различные спектакли для ребятишек. В результате такого общения семей на детских праздниках многие начинают дружить, ходить друг к другу в гости. И такая дружба длится многие годы.

Если говорить об особенностях праздников и месте на нем каждого ребенка как личности, то стоит несколько слов сказать о Дне рождения. Этот день проживается всей детсадовской семьей как праздник. С самого утра садовница вместе с детьми готовит свечи и украшения, дети мастерят красивую упаковку для подарков, посвящают имениннику свои рисунки. Весь день в группе царит радостное настроение. После прогулки в детский сад приходят родители. Все вместе усаживаются в круг и слушают таинственную сказку о ребенке, его успехах и достижениях. В эти минуты что-то очень важное рождается в душе именинника и в детском коллективе. Все родители открывают для себя этот праздник совершенно с другой стороны. Здесь есть место и песням, и танцам, и веселью, но он перестает быть просто очередным развлечением с кучей подарков, а заставляет задуматься о месте и роли человека в этом мире.

Праздники для детей это ожидание. В том числе ожидание подарка. Многие родители в наши дни стараются отвести ребенка в игрушечный магазин и предлагают ему выбрать что-то самому, чтобы не подвергать дитя «пытке ожидания». Очень важно, чтобы малыш с нетерпением ждал подарка, а получал его лишь в день праздника. Только тогда подарок приобретает настоящую ценность. «Дорого яичко к пасхальному дню» — говорят на Руси.

Вот и получается, что настоящий праздник в нашем детском саду — это не праздность и расслабление, не отчет детей перед родителями о том, чему они научились, а яркое, насыщенное различными переживаниями и эмоциями совместное действие. Через праздники дети имеют возможность ощутить и осознать все сезонные изменения и социальные события. Человек живет в согласии с природой, с окружающим миром и соотносится с ним. Праздники восстанавливают связь поколений,

временные рамки раздвигаются, и ребенок проживает в данный момент то, что переживали все предшествующие поколения. Так или иначе, каждый праздник связан с той или иной добродетелью. Мужество, доброта, трудолюбие, сопереживание, благородность, сочувствие, верность. Для ребенка очень важно прочувствовать идею того, что в основе мира лежит добро. Иногда приходится отмечать, что эти важные черты, присущие человеку становятся немодными, высмеивается и вытесняется из нашей жизни. Хочется верить, что эти достоинства истинного человека не канут в лету.

## **К ВОПРОСУ О СЕМЕЙНОМ ВОСПИТАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ**

Ю.А. Гришина,  
студентка,  
Ю.А. Михеева,  
ассистент кафедры ПЛСПКП  
ГОУ ВПО «РГУ имени С.А. Есенина»,  
г. Рязань

Педагогическая тематика всегда актуальна, так как она обращена к Человеку, к его будущему, она вынуждает взглянуть на себя со стороны, чтобы наши ошибки и несовершенство не обернулись ошибками и несовершенствами наших детей. Во все времена люди стремились вырастить умное, доброе, трудолюбивое поколение. Веками и тысячелетиями решалась задача — передача следующим поколениям того педагогического опыта, на котором базируется всё человечество, и того, что составляет исключительное лицо данного народа.

Особую роль в воспитании и развитии ребёнка играет семья. «Семья — это исторически конкретная система взаимоотношений между супругами, между родителями и детьми, как малой группы, члены которой связаны брачными, или родственными отношениями, общностью быта и взаимной моральной ответственностью и социальная необходимость в которой обусловлена потребностью общества в физическом и духовном воспроизводстве населения».

Родительство имеет социокультурную природу и характеризуется системой предписанных культурой и обществом норм и правил, регулирующих распределение между родителями функций ухода за детьми и их воспитания в семье; определяющих содержание ролей, модели ролевого поведения. Родители несут ответственность перед обществом за организацию системы условий, соответствующих возрастным особенностям ребёнка на каждой из ступеней онтогенеза и обеспечивающих оптимальные возможности его личностного и умственного развития. Именно в семье у ребёнка складываются первые представления о человеческих ценностях, нормах поведения, характере взаимоотношений между людьми.

Мы уверены, что от семейного микроклимата во многом зависит эффективность педагогических воздействий: ребенок более гибко воспита-

тельными воздействиям, если растёт в атмосфере доверия, дружбы, взаимопонимания. Воспитывая ребёнка, надо быть готовым к тому, что перед вами возникнет много проблем, в решении которых важна родительская ответственность, педагогические знания и умения по воспитанию детей.

Для того чтобы правильно воспитать ребёнка, необходимо понимать и принимать во внимание психологические и индивидуальные особенности каждого ребёнка. Почти со дня рождения ребёнок обладает данным типом высшей нервной деятельности. Особенности этого типа определяют темперамент ребёнка. Существует четыре типа темперамента: сангвинический, холерический, флегматический, меланхолический. Ребёнок с сангвиническим темпераментом впечатлителен, эмоционален. При правильном воспитании он не склонен к капризам, коммуникабелен. В воспитании ребёнка с холерическим темпераментом нужно формировать выдержку, сдержанность, положительные взаимоотношения со сверстниками и взрослыми; следить за тем, чтобы они постоянно были заняты, и вместе с тем предоставлять возможность разрядить энергию в подвижных играх. В воспитании ребёнка-флегматика следует взять за правило: не раздражаться на медлительность; не делать за ребёнка того, что он может сделать сам; развивать ловкость, быстроту реакций, ориентировку в пространстве, самостоятельность. У ребёнка с меланхолическим темпераментом, при правильном педагогическом воздействии, можно выработать деликатность, чуткость, отзывчивость.

Мы уверены, что у любого ребёнка, вне зависимости от типа темперамента, можно сформировать лучшие черты характера и помочь ему раскрыть свою индивидуальность. Известный педагог Лоре Шульц-Вильд пишет: «Если ребёнок в первые, самые трудные недели жизни не соответствует тому, что виделось в мечтах, на рекламных плакатах или в статистических таблицах, надо помнить — это не его вина».

Ребёнку дошкольного возраста присущи специфические особенности: склонность к подражанию, импульсивность, преобладание чувств над разумом, недостаточная способность к волевым усилиям, отсутствие жизненного опыта, стремление к самостоятельности, к открытию нового. Дошкольный период детства — время интенсивных накоплений физических, умственных и духовных сил.

Так как дошкольник склонен к подражательности, то находясь рядом с родителями, он копирует их мимику, жесты, речь, манеры поведения. Поэтому говорят, что дети — зеркало родителей, то есть всё, что вы видите в ребёнке, он приобретает в первую очередь от родителей. При воспитании детей важно знать, что именно в семье происходит формирование привычек, жизненных принципов. От того как строятся отношения в семье, какие ценности находятся на первом плане, зависит какими вырастут дети.

Ребёнок нуждается в серьёзном, заинтересованном отношении взрослых к себе. Если же он постоянно сталкивается с равнодушием, нежеланием родителей разделить с ним радость и волнение, то потребность



делиться о самом сокровенном постепенно пропадает. В результате детское стремление к доверительному контакту с родителями ослабевает.

В дошкольный период ведущим видом деятельности является игра. Для маленького ребёнка игра — это жизнь. Родителям необходимо придерживаться некоторых правил, чтобы игра стала эффективным средством развития личности дошкольника. Что касается игрушек, то лучшая игрушка — это вовсе не самая дорогая, из самого роскошного магазина, а та, которая отвечает интересам ребёнка в данный момент и обогащает его какими-то знаниями и навыками. Трудно сказать, какая игрушка хороша, а какая плоха. Всё зависит от ситуации, времени, настроения ребёнка, от уровня его развития, характера. Самым необходимым, организуя пространство ребёнка для игры, является психологическая установка родителей на удовлетворение растущего напора детской деятельности. Существуют принципы, которые способствуют тому, чтобы игра стала обучающей и радостной. Они хорошо сформулированы в работах Лоре Шульц-Вильда: «Атмосфера сочувствия и содействия, а не безучастность. Признание и похвала, а не критика с позиции превосходства. Ободрение, а не ограничение и запугивание». Детская игра чаще всего выглядит совсем не такой, какой она должна быть по представлениям взрослых. Даже если она кажется бестолковой, на самом деле всё наоборот — это целеустремлённая и в то же время полная радости деятельность.

Одной из важнейших задач семейного воспитания является привитие ребёнку любви к труду. Опыт показывает, что привлечение ребёнка к труду является одним из главных условий его всестороннего развития, формирования у него таких качеств, как трудолюбие, терпение, усидчивость, прилежание и другие. Раньше, когда появлялась в семье девочка, ей дарили маленькую прялку, затем побольше. Сначала игра, потом годам к десяти — задание: на веретено наряди, а потом и половики натки. Мальчику — маленький топорик и какой-нибудь инструмент, чтобы учился мастерить. С детства приучали за скотом ходить. В наше время приучают ребёнка к труду с уборки его комнаты. Но порядка надо требовать без назидательности, строгость в этой ситуации не помощник. Необходимо призвать на помощь немного фантазии, придать уборке элементы игры, тогда ребёнок с удовольствием вовлечётся в такую деятельность. Трудолюбивый ребёнок не может сидеть без дела. Такой ребёнок всегда сам чем-то занят, умеет найти интересное для себя занятие. Такие умения и навыки положительно скажутся при обучении в школе и в его самостоятельной жизни.

В давние времена считалось, что своенравие ребёнка надо как можно раньше сломать. На этих правилах строилось всё воспитание. В настоящее время своенравный ребёнок — это не беда. Многие дети вступают в фазу упрямства. Дело здесь не в плохом настроении, а в неопытности и жажде действий самого ребёнка. Родители должны знать, что строптивость не надо усмирять сладостями, угрозами или даже наказаниями.

Ребёнок, которого ограждают от всех проблем, вырастет неадаптированным к реальной жизни, не в силах будет преодолевать все её непрямые

ные трудности. В то же время не будет жизнестойким и ребёнок, от которого требуют каких-то усилий, не объясняя их смысла, не давая ожиданий на успех, на достижение определённой цели. Задача родителей — воспитывать ребёнка критическим оптимистом, то есть человеком, который понимает трудности, но полон энергии и готовности их преодолевать. Для того чтобы ребёнок обрёл уверенность в себе необходимо многое. Но самое главное — требования, соответствующие его возможностям; использование как можно больше собственного опыта; внимание, нежное и любовное, но не ограждающее от всех трудностей, то есть не подавляющее.

Подводя итог вышесказанному, хочется отметить, что семья — это самый важный и влиятельный фактор социализации, и испытывает его ребёнок в наиболее восприимчивом возрасте. Семейные условия, включая социальное положение, род занятий, материальный уровень и уровень образования родителей, в значительной мере предопределяют его жизненный путь. Кроме сознательного, целенаправленного родительского воспитания на ребёнка оказывает действие вся внутрисемейная атмосфера, причём эффект этого действия нарастает с возрастом, преломляясь в структуре личности.

## **ВОПРОСЫ РАННЕГО ПРИОБЩЕНИЯ РЕБЕНКА К МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

И.В. Груздова

кандидат пед. наук, доцент

ГОУ ВПО «Тольяттинский государственный университет»,  
г. Тольятти

Воспитание ребенка с первых лет жизни ориентировано на приобщение к ценностям культуры. Очень важно, чтобы ранний опыт музыкального воспитания был связан с восприятием высокохудожественных произведений музыкального искусства, представляющих эталоны красоты и гармонии в художественном отражении окружающего человека мира. Эмоциональная отзывчивость ребенка на музыку — важнейшее личностное качество, развитие которого закладывается в первые годы жизни дошкольника. Выдающийся педагог В.А. Сухомлинский в своих трудах подчеркивал значимость музыкального искусства и считал его главнейшим средством воспитания культуры личности. Он писал о том, что «...если в раннем детстве донести до сердца красоту музыкального произведения, если в звуках ребенок почувствует многогранные оттенки человеческих чувств, он поднимется на такую ступеньку культуры, которая не может быть достигнута никакими другими средствами» [3, С. 62].

Музыкальное развитие ребенка начинается в раннем детстве, когда он впервые слышит ласковые и нежные интонации голоса матери, напевающей ему колыбельные песни или игривые, ритмичные мелодии, которые

сопровождают движения малыша во время бодрствования. Однако систематическим этот процесс становится под влиянием целенаправленного воспитания при активизации эмоциональной отзывчивости на музыку в процессе разнообразной музыкально-игровой деятельности. Возможности раннего музыкально-эстетического развития обусловлены с одной стороны интонационной природой музыки, с другой — закономерностями психического развития ребенка.

Известно, что раннее детство — период, на протяжении которого ведущую роль в психическом развитии ребёнка играет эмоциональная сфера, а музыка — искусство эмоциональное по своему содержанию. Музыкальное искусство, одно из первых наиболее глубоко захватывает и организует эмоциональную природу ребенка, в общении с музыкой дети легко находят выход своей эмоциональной активности и творческой инициативе. Эмоциональная отзывчивость на высокохудожественное содержание музыки, сформированная в раннем детстве, лежит в основе музыкально-ценностных потребностей детей, предопределяет развитие эстетических интересов и вкусов, представлений о красоте и закладывает основы музыкально-эстетической культуры дошкольников.

В музыкальном искусстве эмоциональные переживания и отзывчивость на музыку способствуют усвоению художественно-образного содержания произведения, выступая исходной формой личностного отношения ребёнка к воспринимаемому. Эмоциональная отзывчивость на музыку, как формирующееся личностное качество детей дошкольного возраста, аккумулирует в себе процессы переживания, вчувствования и эмоционального отношения в качестве взаимосвязанных элементов чувственного познания художественного образа музыкального произведения. Традиционно *эмоциональная отзывчивость на музыку* в музыкальной педагогике и психологии рассматривалась как особая музыкальная способность, природа которой соотносится с эмоциональной природой музыки. Так, эмоциональная отзывчивость на музыку в трактовке Б.М.Теплова [4] основана на различении эмоциональной, ладовой окраски произведения, настроений и чувств, выраженных в музыке, а также способности активно, двигательно переживать содержание художественного образа музыкального произведения, ощущать эмоциональную выразительность музыкального ритма.

Б.М.Теплов в своих трудах рассматривает эмоциональную отзывчивость на музыку в основном как познавательный процесс, справедливо отмечая, что в музыке мы через эмоцию познаем мир. Вместе с тем ученый отмечал, что развитие эмоциональной отзывчивости у детей проявляется, прежде всего, в любви и интересе к слушанию музыки. Этот факт говорит о том, что эмоциональное переживание музыкального содержания оказывает воздействие не только на развитие музыкальности ребенка, но и на формирование личностного отношения к музыке. Объективной характеристикой *эмоциональной отзывчивости на музыку* являются *эмоциональный отклик*, наличие сопереживания, осознание выразительности музыкальных интонаций (понимание музыкальной речи) и внешне выраженное эмоцио-

нально-оценочное отношение к музыке, проявляющееся в музыкальных предпочтениях.

Развитие эмоциональной отзывчивости у детей связано с активизацией процессов уподобления звучанию музыкальным интонациям на основе действенно — практического вчувствования и эмоционально-оценочного сопереживания содержания музыки. Развитие эмоциональной отзывчивости в раннем дошкольном возрасте ведет к появлению *эмоционально-оценочного* отношения с недостаточно осознаваемыми ребёнком проявлениями, а в дальнейшем к более опосредованному процессами мышления *эмоционально-оценочному* отношению к музыке, в связи с которым отзывчивость и проявляется как личностное качество детей.

Результатом развития эмоциональной отзывчивости становится единство внутреннего сопереживания и внешне выраженного эмоционально — ценностного отношения ребенка к произведениям музыкального искусства. Развиваясь в дошкольном возрасте, эмоциональная отзывчивость на музыку выступает предпосылкой формирования основ музыкально-эстетической культуры, качественно характеризует динамику становления компонентов музыкально-эстетического сознания — эстетических эмоций, чувств, интересов, потребностей, вкусов, а также представлений о красоте музыкальных образов и окружающей ребенка жизни.

Эмоциональная реакция ребёнка на музыку появляется очень рано и связана с положительным эмоциональным состоянием младенца во время восприятия музыкального произведения. С первых месяцев жизни ребенок отвечает на характер музыки так называемым «комплексом оживления», радуется или успокаивается во время ее звучания.

Исследование музыкальности детей первого года жизни, проведенное Р.В. Оганджян [1], доказывает, что младенец способен выделить музыкальное звучание из других звуков и шумов, окружающих его. Яркие художественные образы музыкальных произведений, вызывая разнообразные положительные эмоции у ребёнка, «влекут» за собой в мир прекрасного и на основе переживания по поводу общения с музыкальными образами у детей возникает интерес и любовь к музыке. На втором году жизни эмоциональный отклик на музыку у детей во многом опосредован опытом общения со взрослым и возникает на основе восприятия музыки эмоционально-образного содержания, доступного пониманию ребенком. В этом возрасте дети способны эмоционально реагировать на восприятие контрастной по настроению музыки. Можно наблюдать активное оживление (пританцовывание, кружение, хлопки и др.) при слушании веселой плясовой мелодии или сосредоточенное внимание при восприятии музыки сдержанного, спокойного характера, например, колыбельной или хоровода. Дети с удовольствием участвуют в сюжетных играх под музыку, передают несложные игровые образы (зайки, мишки, птички и др.), с интересом прислушиваются к звучанию музыкальных инструментов, различают тембровую окраску детских музыкальных инструментов, например, бубна или погремушки, барабана или металлофона.

На третьем году жизни продолжает развиваться музыкальность дошкольников. Дети живо и непосредственно реагируют на музыкальное звучание, выражают разнообразные чувства, вызванные музыкой: оживление, радость, восторг, нежность, спокойствие и др. Появляется активный интерес к содержанию музыкальных произведений, стихам, сказкам, выражающийся в просьбах повторить музыкальное звучание, в желании подпевать мелодию, проговаривать текст, повторять движения под музыку. На основе опыта восприятия музыки и осмысления ее содержания в процессе активного слушания (в движениях, инструментовке, соинтонировании и т.п.) рождаются первые эстетические предпочтения. Дошкольники запоминают понравившиеся произведения, рассказывают взрослым о впечатлениях, полученных ранее на занятиях и музыкальных играх. Появляется потребность проявлять себя в музыкальной деятельности. Ребята с удовольствием слушают музыку и двигаются в соответствии с характером ее звучания, участвуют в музыкальных играх, передают образы музыкальных персонажей (куклы, льва, рыбок, птички, петушка, слона, ручейка, ветра и др.), озвучивают игровой образ тембровыми красками музыкальных инструментов, простым звукоподражанием и несложными вокальными интонациями.

В силу возрастных особенностей музыкального развития, первый музыкально-игровой опыт детей раннего возраста строится на основе механизма уподобления (А.В. Запорожец) и эмоционально-двигательного моделирования содержания музыки с помощью постепенно усложняющихся ориентировочных действий по обследованию музыкальной ткани произведения.

Для того чтобы восприятие музыки на первоначальном этапе состоялось как эмоциональное переживание, необходимо процессуальное развертывание эмоционального содержания художественного образа во внешнем импровизационном движении. Это происходит по типу уподобления, т.е. эмоционально-двигательного «подстраивания» к звучащей музыке при поддержке эмоционального воображения [2].

Музыкально-игровые уподобления звучанию музыки могут протекать в форме игры, основу которой составляют следующие игровые действия:

- 1) тактильные, моделирующие характер звучания посредством тактильных прикосновений;
- 2) двигательные, моделирующие характер музыкального звучания с помощью пластических движений рук, мелкой моторики и жестов;
- 3) интонационные, передающие настроение музыкального произведения с помощью интонационно окрашенного слова, характеризующего эмоционально-образное содержание музыки;
- 4) вокальные, передающие настроение музыкального произведения с помощью интонационно-выразительного подпевания мелодии, музыкальных фраз;

5) инструментальные, моделирующие эмоционально-образное содержание произведения с помощью тембровой и мелодической оркестровки его звучания;

б) цветомузыкальные, моделирующие эмоционально-образное содержание музыкального произведения с помощью выразительности цвета и его оттенков.

Таким образом, музыкально-эстетическая деятельность ребенка раннего возраста основывается на удовлетворении потребности в эмоциональном насыщении, личностном взаимодействии со взрослым и с учетом активной игровой позиции при восприятии музыки. Получая развитие в раннем возрасте, эмоциональная отзывчивость на музыку высокохудожественного содержания в дальнейшем становится основой формирования музыкально-эстетической культуры у детей дошкольного возраста.

Список использованных источников:

1. Оганджян, Р.В. Развитие музыкальности у детей первого года жизни : автореф. дис. ... канд. псих. наук / Р.В. Оганджян. — М., 1985. — 22 с.

2. Радынова, О.П. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: Учебник для студентов высших учебных заведений / О.П. Радынова. Л.Н. Комиссарова. — Дубна : Феникс+, 2011.

3. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. — Киев : Издательство «Радянська школа», 1973.

4. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов // Избр. труды : в 2-х т. — М. : Педагогика, 1985. — Т. 1. — С. 42-222.

## **К ВОПРОСУ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ В СВЕТЕ СОВРЕМЕННЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ТРЕБОВАНИЙ**

Н.Ф. Губанова  
кандидат пед. наук, доцент  
ГОУ ВПО «МГОСГИ», г. Коломна

Современное дошкольное образование ориентируется на формирование личности дошкольников в специфических видах детской деятельности (игровой, общения, трудовой, познавательной и др.). Среди них художественно-эстетическая деятельность занимает важное место как деятельность, призванная способствовать творческому мировосприятию дошкольников. О роли творчества в становлении личности детей дошкольного возраста писали многие известные ученые (Н.П. Сакулина, Е.А. Флерина, Т.Г. Казакова, Т.С. Комарова, Л.А. Парамонова и др.). Вопросы художественного творчества — это, главным образом, вопросы способностей как наиболее общих способностей личности, которые многие ученые называют

универсальными, то есть приходящимися в любой деятельности. Также это вопросы, связанные с проблемой учета сензитивных периодов по отношению к развитию детского творчества: необходимо вовремя «собирать урожай плодов» (П.И. Пидкасистый, А.И. Савенков), используя время «особой возрастной чувствительности» (Н.С. Лейтес), «оптимума развития» (Б.Г. Ананьев), «сенсильности» (А.В. Запорожец) — то есть это время, благоприятное для развития качеств и свойств личности. Возраст 5-7 лет — возраст формирования творчества, когда ребенок пробует себя в различных начинаниях, ему нравится достигать цели, получать результат благодаря желаниям и усилиям. Возрастные особенности психики старшего дошкольника предрасполагают к выявлению себя в рисовании, пении, танце, сочинении стихов, сказок. Ребенок становится способным к осознанию собственных переживаний и эмоциональных состояний другого человека. Как ни в каком другом возрасте, он осваивает широкий круг деятельностей. Вместе с тем, каждый возраст, имея свою специфику, становится не только подготовительным к последующему, но и характеризуется самобытностью и самостоятельностью протекания. Педагогу, занимающемуся с ребенком старшего дошкольного возраста, следует быть внимательным к малейшим росткам детского творчества. Т.С. Комарова пишет: «Интерес и уважение педагогов и родителей к детскому творчеству способствует его развитию» [3]. Ученый советует создавать совместные, коллективные работы в изобразительной, музыкальной, театрализованной деятельности, окрашивая ее атмосферой радости творчества, осознания сопричастности к общему делу. А.А. Мелик-Пашаев считает, что склонность к занятиям художественным творчеством может служить надежным признаком того, что художественная одаренность ребенка пробуждается, актуализируется и развивается в верном направлении. Кроме того, это способствует формированию особого, эстетического отношения к миру: уметь видеть жизнь как большой художник — распознавать в знакомом новое, неизвестное, в известном находить неизвестное. Это и есть путь творческого развития [4].

Разговор о творческом развитии ребенка предполагает проникновение в суть процесса детского творения, которое в дошкольном возрасте зиждется на воображении. Создание образа в сознании ребенка сопровождается перекомбинированием ранее запечатленных предметов и явлений, следовательно, большую роль в развитии детского творчества играет опыт, поэтому необходимо обогащение эмоциональной сферы детей, насыщение восприятия художественными впечатлениями. В современных образовательных программах дошкольного образования в соответствии с федеральными государственными требованиями (ФГТ) обозначены основные направления как определенные совокупности образовательных областей: физическое, социально-личностное, познавательно-речевое, художественно-эстетическое. В ФГТ предложено строить образовательный процесс на адекватных формах работы с детьми, то есть в игре. Сама игра, с позиции разработчиков ФГТ, включена в образовательную область «Социализация», что, по-нашему мнению, не совсем оправдано, так как игра есть спо-

соб организации всей жизни ребенка, ее влияние распространяется на все сферы жизни дошкольника, она проникает во все виды образовательной работы с детьми, во все виды детской деятельности. В силу этого, ее влияние гораздо шире, чем внешне обозначено в ФГТ. Так, художественно-эстетическая деятельность детей насквозь проникнута игрой. Игра в ней выступает как форма деятельности, как метод и средство воспитания, как действенный способ проникновения в суть художественных явлений.

Современная образовательная программа «От рождения до школы» под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой (2010), разработанная в соответствии с федеральными государственными требованиями к основной общеобразовательной программе дошкольного образования, являясь правопреемницей известной «Программы воспитания и обучения в детском саду» под ред. М.А. Васильевой, В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой (2004), предлагает различные формы образовательной работы с детьми с целью развития их игровой деятельности. В программных задачах обозначаются основные содержательные линии развития ребенка в разных видах игр (сюжетно-ролевой, театрализованной, подвижной, дидактической) [5]. В рамках вышеуказанных вариативных комплексных программ нами разработаны методические рекомендации для педагогов и родителей, а также сценарии театрализованных игр, в которых освещена теория и практика формирования детского творчества [2]. Идеи воспитания детей в игре также обоснованы в проведенном нами исследовании, посвященном формированию творческой активности детей старшего дошкольного возраста средствами театрализации, где важная роль отводится формированию творчества не только у воспитателей, но и у родителей. Эти идеи реализованы путем организации «Школы творчества для родителей», что и обозначено как основное условие формирования творческих качеств у детей: создание единого поля педагогического взаимодействия: педагоги — дети — родители. Данное условие, по меркам современных подходов к модернизации отечественного образования и отраженного в новых ФГТ, является крайне важным, так как сегодня в педагогике обозначается задача: необходимо сначала воспитать родителей, для того, чтобы они смогли правильно воспитывать детей. В формировании детского творчества взрослый (педагог, родитель) выступает для ребенка как образец креативного поведения, с которого дошкольник как бы «считывает» модель жизнетворчества, у него появляется пример проявления неформального отношения к жизни. Д.В. Менджерицкая говоря об игре, указывает, что в дошкольном возрасте закладываются основы творческой деятельности детей, а их «игровое творчество развивается под влиянием воспитания и обучения» [1]. Таким образом, в формировании творческих проявлений особое место отводится игре, а художественно-эстетическое развитие ребенок приобретает в играх, в которых преобладает драматическое начало: ребенок хочет не просто играть (сюжет, роль) а качественно исполнять задуманное. Тогда он учится пользоваться особыми средствами выразительности: подвижной мимикой, интонацией голоса, пластикой движения, Так, в зачаточных, но



привлекательных для ребенка, прежде всего, способах осуществляется переход к драматическим формам искусства.

Список использованных источников:

1. Воспитание детей в игре / Сост. А.К. Бондаренко, А.И. Матусик; под ред. Д.В. Менджерицкой. — М. : Просвещение, 1979. — 175 с.
2. Губанова, Н.Ф. Игровая деятельность в детском саду. Программа и методические рекомендации / Н.Ф. Губанова. — М.: Мозаика-Синтез, 2008. — 128 с.
3. Комарова, Т.С. Детское художественное творчество. Методическое пособие / Т.С. Комарова. — М. : Мозаика-Синтез, 2005. — 120 с.
4. Мелик-Пашаев, А.А. Художник в каждом ребенке: цели и задачи художественного образования: метод. пособие / А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская. — М.: Просвещение, 2008. — 175 с.
5. От рождения до школы. Основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. — М. : Мозаика-Синтез, 2010. — 304 с.

## **СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ ДЕТЕЙ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ**

О.В. Гулимова  
студентка,  
Ю.А. Михеева  
ассистент кафедры ПЛСПКП  
ГОУ ВПО «РГУ имени С.А. Есенина»,  
г. Рязань

Подготовка ребенка к школе является одной из важнейших задач обучения и воспитания детей дошкольного возраста. Ее решение в единстве с другими задачами дошкольного образования позволяет обеспечить целостное гармоничное развитие детей этого возраста.

По мнению некоторых авторов, можно отказаться от начальной подготовки детей к школе. Мы с этим согласиться не можем. Во-первых, каждый период человеческой жизни обладает самоценностью и уникальностью. Во-вторых, психическое развитие имеет кумулятивный (накопительный) характер. А из этого можно сделать вывод, что переход на следующую, более высокую ступень развития имеет место быть только тогда, когда на предыдущем этапе сформированы необходимые для этого предпосылки — возрастные новообразования. Если к концу определенного возрастного периода они не сформированы, тогда уже можно говорить об отклонении или задержке в развитии. Поэтому подготовка ребенка к школьному периоду — одна из наиболее важных задач дошкольного обучения и воспитания.

Успешное усвоение необходимых знаний, умений и навыков происходит на базе специфичных для дошкольников видов деятельности: игровой, умственной, познавательной, художественной, культурно-досуговой, физической, трудовой, театрализованной, музыкальной. Можно сделать вывод, что программа подготовки должна охватывать все основные моменты жизнедеятельности ребёнка в детском образовательном учреждении.

Формирование школьной готовности и возможные трудности в начале школьного обучения, всё это невозможно преодолеть без участия воспитателей и родителей, а чтобы всё сделать грамотно и с пользой для ребёнка, взрослым необходимы знания об особенностях и специфике воспитания и подготовки к школе детей старшего дошкольного возраста. Чтобы правильно ответить на так часто возникающие и волнующие вопросы родителей будущих первоклассников, как им правильно организовать занятия с дошкольниками, чтобы их заинтересовать, можно спланировать блок мероприятий. Они могут проходить в виде групповых ("круглые столы", родительские собрания, ролевые игры и др.) и индивидуальных консультаций. Также можно попросить принять участие в работе с родителями дошкольного психолога.

Как правило, реализованные поставленные цели позволяют обеспечивать психологическое и физическое развитие детей именно на том уровне, который нужен для успешной подготовки к обучению и дальнейшего включения в учебный процесс. Основной целью подготовки ребёнка к школе является не овладение конкретными элементами учебной деятельности, а создание базы для дальнейшего школьного обучения.

На протяжении долгих лет считалось, что одним из главных критериев проверки готовности дошкольника является уровень его умственного развития. Но в последнее время мнение изменилось и теперь подготовку к школьному обучению рассматривают как сложный и неделимый процесс. Ведь важно на всем протяжении пропедевтической работы формировать психологическую готовность ребенка к обучению в школе. Она включает в себя достаточный и необходимый уровень психофизиологического развития ребенка для освоения школьной учебной программы, а также определенный уровень личностного и интеллектуального развития ребенка.

За какую бы деятельность ребенок не взялся, в ней всегда будет присутствовать элемент познания, он постоянно хочет и узнает что-то новое о тех предметах, с которыми действует. Главной и основной отличительной чертой учебной деятельности от других (игры, рисования, конструирования), является то, что ребенок принимает учебную задачу и его внимание сосредоточено на способах ее решения. При этом неважно, где дошкольник сидит и чем он занимается, это может происходить во время обучения в группе сверстников или индивидуально, но он также может сидеть за партой или на ковре. Главное, что он исследует учебную задачу и пытается её решить, а следовательно, он учится. Особое внимание, следует обратить, что содержание обучения в подготовительной и старшей группах

детского сада во многом совпадает с таковым в первом классе. Например, дети подготовительной и старшей группы знают буквы, владеют счетом в пределах 10, хорошо владеют звуковым анализом слова, знают основные геометрические фигуры.

Но в то же время адаптация выпускников детского сада к режиму школы в первом полугодии показывает, что для них это время самое тяжелое. Именно поэтому в данный период очень важно участие родителей, которые будут не просто направлять ребёнка, но и оказывать ему необходимую психологическую поддержку. В помощь родителям предлагаются некоторые практические советы:

- познакомьте ребенка с его учителем еще до официального начала занятий;

- посетите несколько раз его будущую классную комнату, дайте ему посидеть за партой и все как следует рассмотреть, чтобы обстановка не казалась ребенку незнакомой, прогуляйтесь вместе по школе и школьному двору;

- постарайтесь заранее познакомить ребенка с некоторыми из его одноклассников;

- расскажите ребенку о приблизительном расписании уроков и времени, отведенному на уроки, перемены, обед и возможную линейку перед началом занятий;

- спросите ребенка, что он чувствует, идя в школу, о положительных и негативных впечатлениях. Старайтесь акцентировать внимание ребенка на положительных моментах: на интересных занятиях и возможности завести новых друзей;

- скажите ребенку, что чувствовать волнение несколько первых дней — абсолютно нормально, и что это испытывают все дети без исключения. Успокойте его, что при возникновении возможных проблем вы можете ему их разрешить.

Из всего вышеизложенного можно сделать вывод, что подготовить ребёнка к школьному обучению — это не простая задача. Дошкольник должен видеть заботу, внимание, чувствовать поддержку. Квалифицированный педагог может помочь сам и направить родителей на оказание эффективной и своевременной помощи своему ребёнку.

## **РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ В ИГРЕ: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

М.Н. Дементьева  
кандидат пед. наук, доцент  
ГОУ ВПО «РГУ имени С.А. Есенина»,  
г. Рязань

Дошкольный возраст часто называют «периодом игр». И действительно, ребенок испытывает постоянную потребность в игре.

Ребенок получает много впечатлений. Эти впечатления вызывают у него разнообразные переживания, чувства и мысли. Он не удовлетворяется созерцанием жизни, он стремится активно участвовать в ней, самостоятельно действовать. Однако участие в жизни ему еще недоступно. Выход этой потребности ребенок находит в игре.

На большое место игры в жизни ребенка указывал К.Д. Ушинский: «Игра для ребенка — не игра, а действительность, и действительность, гораздо более интересная, чем та, которая его окружает. Интереснее она для ребенка именно потому, что понятнее; а понятнее она ему потому, что отчасти есть его собственное создание» [1, 430].

В понимании К.Д. Ушинским содержания термина «*действительность*» можно выделить концептуально важную линию. Она с определенной долей условности может быть отнесена к пониманию реального мира детьми и учета этой специфики их восприятия при осуществлении процесса обучения и воспитания. Так, поясняя свои позиции по поводу отбора материалов к «*Детскому миру*», составитель подчеркивал, что его задача заключается не в развитии силы ума ребенка путем популярной в то время «умственной гимнастики», но в сообщении им полезных практических знаний «в так называемом *вещественном разборе*».

В целом в педагогическом наследии К.Д. Ушинского имеет место весьма сложная и многоаспектная картина понимания действительности. О глубоком осознании феноменальных оснований детства свидетельствует тот факт, что введенный им педагогический термин «*детский мир*», которым озаглавлена учебная книга-хрестоматия, прочно вошел в современную не только педагогическую, но и социокультурную практику.

Великий педагог в труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» отмечал, что именно через игру можно наблюдать истинное поведение, взгляды и даже мысли ребенка на окружающее, «мы хорошо познакомились бы с душою взрослого человека, если бы могли заглянуть в нее свободно; но в деятельности и словах взрослого нам приходится только угадывать его душу, и мы часто ошибаемся; тогда как дитя в своих играх обнаруживает без притворства всю свою душевную жизнь» [1, 433].

Вот почему не лишено основания то мнение, что игры ребенка, хотя отчасти, предсказывают его будущее, как содержательное, так и поведенческое. Но это угадывание будущего в детских играх имеет еще большее основание, если принять, что «детские игры могут сами быть причиной будущего направления, или иметь с ними одинаковые причины. В игре дитя живет, и следы этой жизни глубже остаются в нем, чем следы действительной жизни, в которую он не мог еще войти по сложности ее явлений и интересов. В действительной жизни дитя не более, как дитя, существо, не имеющее еще никакой самостоятельности, слепо и беззаботно увлекаемое

течением жизни: в игре же дитя, уже зреющий человек, пробует свои силы и самостоятельно распоряжается своими же созданиями» [1, 434].

Но если ребенок больше и деятельнее живет в игре, чем в действительности, то тем не менее окружающая его действительность имеет сильнейшее влияние на его игру; она дает для нее материал, гораздо разнообразнее и действительнее того, который предлагается магазином игрушек. И следует внимательно наблюдать за выбором сюжетов, ролей, поступков дошкольниками с тем, чтобы, возможно, спрогнозировать некоторые черты личности ребенка. К.Д. Ушинский отмечал: «Присмотритесь и прислушайтесь, как обращаются девочки со своими куклами, мальчики со своими солдатиками и лошадками, и вы увидите в фантазиях ребенка отражение действительной, окружающей его жизни — отражение, часто отрывочное, странное, подобное тому, как отражается комната в граненом хрусталике, но, тем не менее, поражающее верностью своих подробностей. У одной девочки кукла стряпает, шьет, моет и гладит; у другой величается на диване, принимает гостей, спешит в театр или на раут; у третьей бьет людей, заводит копилку, считает деньги. Нам случалось видеть мальчиков, у которых пряничные человечки уже получали чины и брали взятки. Не думайте же, что все это пройдет бесследно с периодом игры, исчезнет вместе с разбитыми куклами и разломанными барабанщиками: весьма вероятно, что из этого со временем завяжутся ассоциации представлений, и вереницы этих ассоциаций, которые со временем, если какое-нибудь сильное, страстное направление чувства и мысли не разорвет и не переделает их на новый лад, свяжутся в одну обширную сеть, которая определит характер и направление человека». [1, 432].

Задачи всестороннего воспитания в игре успешно реализуются лишь при условии сформированности психологической основы игровой деятельности в каждом возрастном периоде раннего и дошкольного детства. Это обусловлено тем, что с развитием игры связаны существенные прогрессивные преобразования в психике ребенка, и, прежде всего, в его интеллектуальной сфере, являющейся фундаментом для развития всех других сторон детской личности.

К.Д. Ушинский проводит грань между особенностями детского восприятия действительности, определяющими их интерес к реальности, и представлениями взрослых об этом интересе. Он дает критическую оценку содержанию некоторых книг для детского чтения, перенасыщенных сценами из реальной жизни, которые, по его мнению, «занимательнее для нас, чем для детей. Умиляясь наивностью детей, мы не имеем никакого основания полагать, что эта наивность так же умилительна для самих детей» [2, 12]. Поэтому, считая, что «шутливая, потешающая детей педагогика» разрушает характер детей в зародыше, Ушинский стремится «воспользоваться в «Детском мире» наглядной логикой природы с тем, чтобы мало-помалу довести ученика до логических отвлеченностей». С этим тезисом связана и не потерявшая в настоящее время актуальности позиция педагога в отно-

шении применения в процессе обучения средств наглядности, экземпляры которой должны «быть показаны детям в натуре» [2, 20].

Однако известно, что умение играть (особенно это относится к ранним этапам дошкольного детства) возникает не путем автоматического переноса в игру усвоенного в повседневной жизни. Нужно приобщать детей к игре. И от того, какое содержание будет вкладываться взрослым в предлагаемые детям игры, зависит успех передачи обществом своей культуры подрастающему поколению.

Следует подчеркнуть, что плодотворное освоение общественного опыта происходит лишь при условии собственной активности ребенка в процессе его деятельности. Оказывается, если воспитатель не учитывает активный характер приобретения опыта, самые совершенные на первый взгляд методические приемы обучения игре и управления игрой не достигают своей практической цели.

Анализ воспитательной работы в детских садах показывает, что в ряде случаев дети играют мало и примитивно, уровень отображения действительности в игре не всегда соответствует их возрастным возможностям. Это отставание связано с разными причинами, но недостатки руководства игрой и слабая связь игры с жизненным опытом детей имеют один и тот же результат: дети не умеют играть. Попытки помочь им путем разучивания с ними ролевых действий, придумывания сюжетов не решают главного: остается несформированной сама игровая деятельность, и, разумеется, не появляется желания играть.

Было бы большой ошибкой считать, что полноценная в воспитательном отношении игра может развиваться без влияния среды и определенного руководства со стороны взрослых. Но последнее лишь тогда достигает цели, когда учтены факторы, формирующие собственно игровую деятельность, а также внутренние закономерности развития этой деятельности. Без знания внутренних закономерностей развития игры как деятельности попытки управлять ею могут разрушить ее естественные механизмы. Взрослому не менее важно знать и сам процесс протекания игровой деятельности.

Например, к концу третьего и в начале четвертого года жизни дети во многих игровых ситуациях свободно владеют различными способами отображения действительности. Если двухлетний ребенок, умывая куклу, тщательно воспроизводит все известные ему действия, то на третьем и четвертом году жизни при благоприятных условиях (т. е. при условии правильного руководства играми) он уже способен заменить в игре развернутые, детальные действия обобщенным действием-жестом (обозначающим умывание) или, не производя действия, заменить его словом (кукла уже сама умылась). Слово обобщает в этом случае опыт соответствующих действий.

Переход от действий к их словесному обозначению свидетельствует о появлении у ребенка способности к абстрактному мышлению, а, следовательно, и о важнейших преобразованиях его интеллектуальной сферы.

В более старшем возрасте на смену предметно-опосредованным действиям, реальным и только называемым, приходят ролевые способы действия и способы общения, свойственные сюжетно-ролевой игре. Именно эти способы выступают в качестве носителей социального обобщенного опыта деятельности ребенка.

А. В. Запорожец указывал на необходимость изучения детской игры, начиная с раннего детства, выявления движущих причин и закономерностей ее развития, своеобразия ее содержания и структуры на различных возрастных ступенях.

Большое значение на формирование игровых умений, на содержательную сторону игры оказывает развитие детского воображения, т.к. все, что происходит в игре, а именно: создание новых образов и идей путем переработки имеющихся представлений и понятий и есть процесс воображения. Исследования Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина, О.Н. Дьяченко доказали возможность формирования воображения на ранних стадиях онтогенеза. В трудах этих ученых воображение рассматривается как форма активности, выражающаяся в гибком использовании элементов опыта.

К.Д. Ушинский также отмечал, что воображение человека, как и память, и притом в зависимости от нее, переживает различные периоды,образные возрасту человека. Оно работает только над материалами, которые доставляются ему памятью; но и, в свою очередь, вверяет памяти плоды своих произведений. «Воображение в этом отношении может быть названо *движущейся памятью*, которая, кроме того, и запоминает некоторые из своих движений» [1, 430].

Воображение начинает развиваться в детях, вероятно, очень рано, хотя мы в первое время и не можем заметить его скрытой работы. Образы, над которыми работает младенческое воображение, немногочисленны, но зато необыкновенно яркие, так что ребенок увлекается ими как бы действительностью. Незнание самых обыкновенных законов природы, с которыми потом само собою познакомится ребенок, заставляет его верить самой нелепой сказке. Вот почему, слушая какую-нибудь сказку, где совершаются самые невозможные чудеса, ребенок вовсе не удивляется этим чудесам: он прямо сочувствует говорящим козлам, принцу, превращающемуся в муху, и вовсе не спрашивает о том, как козлы могут говорить или принцы превращаться в мух: для ребенка не существует невозможного, потому что он не знает, что возможно и что нет. И только все более осваивая окружающую действительность, подключая работу воображения, игры детей становятся насыщенными содержательно и действенно. В играх ребенка можно заметить еще и другую особенность: дети не любят игрушек неподвижных, оконченных, хорошо отделанных, которых они не могут изменить по своей фантазии; ребенку нравится именно живое движение представлений в его голове, и он хочет, чтобы игрушки его хоть сколько-нибудь соответствовали ассоциациям его воображения. К.Д. Ушинский отмечал, «что для маленьких детей самая лучшая игрушка — куча песку» [1, 432].

С возрастом возможности детей действовать в воображаемой ситуации увеличиваются. Связаны они с овладением и совершенствованием игрового действия. В игровом действии, в отличие от реального, не требуются детализированных действий, необходимых для достижения результата. Ребенок совершает те операции, которые ему приятны и интересны, использует одни предметы вместо других, придает им свой, новый смысл.

Игра имеет свои законы развития. Каждому возрасту соответствует определенный уровень игры и уровень руководства ею со стороны педагогов. Термин «руководство игрой», обозначающий в дошкольной педагогике совокупность методов и приемов, направленных на организацию конкретных игр детей и овладение игровыми умениями, содержит в себе также основную цель — последовательно руководить процессом развития самостоятельной творческой игры каждого ребенка и играющего коллектива в целом.

В то же время К.Д. Ушинский обращал внимание на осторожное со стороны взрослого влияние на детские игры: «Игра потому и игра, что она самостоятельна для ребенка; а потому всякое вмешательство взрослого в игру лишает ее действительной, образующей силы. Взрослые могут иметь только одно влияние на игру, не разрушая в ней характера игры, а именно, — доставлением материала для построек, которыми уже самостоятельно займется сам ребенок» [1, 436].

В настоящее время очень актуален вопрос о повышении роли игры в деле всестороннего воспитания детей в дошкольных учреждениях и в семье. Неоднократно отмечались однообразие и стереотипность игр, отсутствие сколько-нибудь существенных отличий поведения в игре детей различных возрастных групп, их неумение играть вместе, редкое проявление в игре инициативы, элементов творчества. Тревогу вызывает и тот факт, что зачастую педагоги, не осознавая воспитательной, развивающей ценности игры, подменяют ее другими видами деятельности, переводят игру в форму игровых приемов обучения не только на занятиях (что вполне оправдано), но и вне занятий.

Чтобы обеспечить руководство развитием игры детей, необходимо, постоянно опираясь на расширяющийся реальный опыт, способствовать его обогащению, переводить игру на самостоятельный творческий путь развития.

Как показывает опыт, часто и родители плохо представляют себе воспитательную ценность игры и ее возрастные особенности, а отсюда их равнодушие, ограничивающее педагогическое влияние на игры лишь покупкой детям игрушек. Поэтому именно воспитателям детского сада надлежит правильно организовать игры, которые не только были бы интересны, но и приносили бы максимальную пользу всестороннему развитию и воспитанию дошкольников.

Список использованных источников:

1. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Т.1 // Собр. соч.: В 11 томах. Т.8. — М.-Л.: Изд. АПН РСФСР, 1950.- С. 11-678.



2. Модзалевский Л.Н. К биографии К.Д. Ушинского.// Собр. соч.: В 11 томах. Т.11. — М.-Л.: Изд. АПН РСФСР, 1952.

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ФОЛЬКЛОРА**

С.Б. Демидова,  
кандидат пед. наук, доцент  
ГОУ ВПО «РГУ имени С.А. Есенина»,  
г. Рязань

В системе дошкольного образования проблема формирования основ нравственного воспитания неразрывно связана с использованием средств народной педагогики.

Представление о фольклоре у многих из нас весьма отрывочное и поверхностное: частушки, колядки на Рождество, народные песни, сказки. Вот, пожалуй, и все. В то же время многие исследователи фольклора (В.Е. Гусев, Л.Г. Богатырев, Н.И. Кравцов, С.Г. Лазутин, А.Н. Афанасьев) считают, что существуют особые свойства языкового феномена, которые находят отражение в структурах, в языке фольклорных текстов. Малые фольклорные формы, вызванные к жизни, по выражению Г.Е. Виноградова, «педагогическими потребностями народа». Представляют собой продуктивные структурно-лингвистические единицы языка, демонстрируют особую живучесть и востребованность по сравнению с другими фольклорными жанрами, безвозвратно ушедшими в прошлое.

Слово «фольклор» в буквальном переводе с английского означает «народная мудрость». Термин «фольклор» появился в Англии в середине XIX века. Он происходит от английского folk-lore («народное знание», «народная мудрость») и обозначает народную духовную культуру в различном объеме ее видов.

Фольклор — это создаваемая народом и бытующая в народных массах поэзия, в которой он отражает свою трудовую деятельность общественный и бытовой уклад знание жизни природы культуры и верования.

Фольклор — одна из ценнейших составных частей национальной культуры каждого народа. В фольклоре воплощены воззрения идеалы и стремления народа, его поэтическая фантазия, богатейший мир мыслей, чувств, переживаний, протест против эксплуатации и гнета, мечты о справедливости и счастье. Народное словесное творчество хранилось в памяти людей, в процессе общения произведения переходили от одного к другому и не записывались. Фольклор имеет свои художественные законы. Устная форма создания, распространения и бытования произведений — та главная особенность, которая порождает специфику фольклора. Фольклор — массовое творчество. Автор фольклора — народ. В фольклоре есть исполнители и слушатели.

После введения на Руси христианства пережитки древнего язычества частично соединились в народном творчестве с христианской мифологией (в сказках, заговорах, календарной поэзии).

С IX–X вв., в эпоху становления и укрепления государства древнерусской народности, создаются устные эпические произведения, героем которых стал богатырь — воин. Образы народных героев выражают лучшие черты русского национального характера; в содержании фольклорных произведений отражаются наиболее типичные обстоятельства народной жизни.

Развитию фольклора способствовали наиболее талантливые люди, наделенные художественной памятью и творческим даром. Многократно повторяемые сказки, басни, былины и другие произведения переходили «из уст в уста, из поколения в поколения». На этом пути они теряли то, что несло на себе печать индивидуальности, но одновременно выявляли и углубляли то, что могло удовлетворить всех. Новое рождалось только на традиционной основе, при этом оно должно было не просто копировать традицию, а дополнять ее.

Художественное начало победило в фольклоре не сразу. В древнем обществе слово сливалось с верованиями и бытовыми потребностями людей, а его поэтическое значение, если оно было, не осознавалось.

Устная форма усвоения и передачи произведений делала их открытыми для изменений. Но, несмотря на это, устная народная традиция стремилась сохранить, оградить от забвения то, что было наиболее ценным.

На хронологическом отрезке от древнейших времен до наших дней фольклор занимает промежуточное положение, является связующим звеном в культурном пространстве веков. Возможно, фольклор стал своеобразным фильтром для мифологических сюжетов всей совокупности социума Земли, пропустив в литературу сюжеты универсальные, гуманистически значимые, самые жизнеспособные.

В устной народной поэтической традиции жанры взаимосвязаны и взаимодействуют. Дети дошкольного возраста прекрасно знакомы с такими фольклорными формами как: пословицы, поговорки, загадки, считалки, сказки.

Пословицы и поговорки — особый вид устной поэзии, веками впитавший в себя трудовой опыт многочисленных поколений. Через особую организацию, интонационную окраску, использование специфических средств выразительности (сравнений, эпитетов) они передают отношение народа к тому или иному предмету или явлению.

Пословица — краткое законченное суждение, обобщено выражающее, часто в двучленной образной форме, представления народа об окружающем мире. Пословицу справедливо считают выражением народной мудрости, народной философии. Термин «пословица» стал употребляться для обозначения вида народной поэзии лишь с конца XVII в. Ранее пословицы называли «притчами».

Тесно примыкает к пословице поговорка. Поговорка, по определению В.И.Даля, «складная короткая речь, ходячая в народе, но не составляющая полной пословицы».

Поговорка — это меткое выражение, высказанное по конкретному случаю, которое, как и пословица, может быть использована более широко, в переносном смысле.

Образцы народных по происхождению пословиц и поговорок встречаются в текстах древних летописей. Пословицы и поговорки — распространенные и жизнеспособные жанры устного народного творчества. Они имеют самую тесную, непосредственную связь с языком, являясь образными речевыми выражениями, употребляемыми в устной и письменной речи.

Пословицы и поговорки — родник народной мудрости. Они отражают быт, обычай, очень часто перекликаются со сказками. Если в пословице говорится о прошлом, оно оценивается с точки зрения настоящего и будущего — осуждается или одобряется в зависимости от того, в какой мере прошлое соответствует народным идеалам, ожиданиям. В пословице заключается народная оценка жизни, наблюдения народного ума, утверждаются общечеловеческие ценности.

Используя в своей речи пословицы и поговорки, дети учатся ясно, лаконично, выразительно выразить свои мысли и чувства, интонационно окрашивая свою речь, развивается умение творчески использовать слово, умение образно описать предмет, дать ему яркую характеристику.

В пословицах и поговорках используются очень многие художественно — изобразительные средства и приемы фольклора. Существуют две основные формы пословиц: иносказания и прямое высказывание. Например: яблочко от яблони недалеко падает (иносказание); Хоть есть нечего, да жить весело (прямое высказывание).

Нередко образность пословиц создается посредством метафор, метонимий, синекдох. Например: в кармане соловьи свищут (метафора); Сарафан за кафтаном не ходит (метонимия); Один с сошкой, а семеро с ложкой (синекдоха). Особенно важна роль метафоры. Так, например, в пословицах часто появляются образы животных и птиц как обозначения людей, их взаимоотношений: Не велик кулик, а все — таки птица; От вороны павы не жди.

Другой излюбленный прием народных изречений — употребление собственных имен в значении нарицательных. Имена собственные могут иметь книжное происхождение (По бороде Авраам, а по делам хам — из Библии). Однако чаще всего пословица обращается к общеупотребительным личным именам для рифмы, аллитераций, ассонансов. Например: Мели, Емеля, твоя неделя; Человек без друзей, что сокол без крыльев; Человек без друзей, что росток в пустыне.

В пословицах отражается эмоциональное и интонационное богатство разговорной речи. Они советуют, предупреждают, утверждают, констатируют, спрашивают, иронизируют.

Пословицы и поговорки — это энциклопедия народных знаний, а также «моральный кодекс» народа. Пословицы являются важным средством нравственного воспитания. Причем нравственным является то, что имеет внутреннюю ценность для развития духовного. Недаром в народе говорят «Не красна книга письмом, а красна умом».

В дошкольных учреждениях для формирования нравственного воспитания дошкольников используется программа «Приобщение детей к истокам русской народной культуры» (авторы О.Л. Князева и М.Д. Маханева). Программа определяет новые ориентиры в нравственном воспитании детей, основанные на приобщении их к истокам русской народной культуры. Теоретическое положение программы составляет положение (Д. Лихачева, И. Ильина) о том, что дети в процессе ознакомления с родной культурой приобщаются к непреходящим общечеловеческим ценностям.

В данной программе отражены следующие приоритеты:

1. Необходимо широко использовать все виды фольклора (сказки, песенки, пословицы, поговорки, хороводы). Фольклор в доступной форме передает детям особенности русского характера, присущие ему нравственные ценности, представления о доброте, правде, храбрости, верности. Адресованные детям потешки, прибаутки, звучат как ласковый говорок, выражая заботу, нежность. В пословицах и поговорках метко оцениваются различные жизненные позиции, восхваляются положительные качества. Благодаря этому фольклор является богатейшим источником познавательного и нравственного развития детей.

2. Большое значение в приобщении детей к народной культуре имеют народные праздники и традиции. В них фиксируются накопленные веками опыт народа.

С течением времени ребенок постепенно овладевает принятыми в обществе людей нормами и правилами поведения и взаимоотношений, присваивает, т.е. делает своим, принадлежащим себе, способы и формы взаимодействия, выражения, отношения к людям, природе, к себе. Результатом нравственного воспитания дошкольников является появление и утверждение в личности определенного набора нравственных качеств. И чем прочнее сформированы эти качества, чем меньше отклонений от принятых в обществе моральных устоев наблюдается у личности, тем выше оценка его нравственности со стороны окружающих.

В отношениях между людьми всегда высоко ценились нравственные чувства, такие моральные качества как доброта, милосердие, терпимость, порядочность, вежливость, умение правильно вести себя в обществе, семье, быту, в коллективе. Это и многое другое входит в содержание нравственной культуры. Она не передается по наследству, не возникает сама по себе, а требует специального нравственного воспитания дошкольников.

## **ПОРТФОЛИО КАК ИНСТРУМЕНТ КОМПЛЕКСНОЙ ОЦЕНКИ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКА**

Т.А. Дергунова,  
воспитатель высшей квалификационной категории  
МДОУ «ЦРР — детский сад № 2»  
г. Рязань

Качество воспитательно-образовательного процесса дошкольного учреждения оценивается по конечному результату — выпускнику детского сада.

Чтобы добиться наивысшего развития его индивидуальных способностей и возможностей при наименьших затратах, мы используем в своей работе множество приемов, начиная с диагностики, определения индивидуального маршрута по карте развития ребенка, подбора необходимых мини и парциальных программ (так как нет ни одной программы, которая была бы одинаково эффективна для каждого). Каждый ребенок по своей природе способный, благодаря мудрому действию педагога можно развить и обогатить задатки, а можно затормозить или не раскрыть их. Поэтому в последнее время, говорится о необходимости реализации индивидуального подхода к детям в условиях дошкольного образовательного учреждения. Именно в дошкольном возрасте при благоприятных условиях воспитания наиболее интенсивно развиваются различные практические, умственные, художественные способности, формируются важнейшие нравственные качества, закладываются основы личности гражданина общества. Исключительное значение придается формам работы, позволяющим ребенку проявить собственную активность, инициативность наиболее успешно реализовать себя в разных видах деятельности.

Воспитатели, специалисты, работающие в детском саду, родители по мере необходимых поступательных движений оценивают ребенка, вносят необходимые коррективы в краткосрочное и долгосрочное его развитие, намечают дальнейшие планы. Однако известно, что можно «подвести лошадь к источнику, но нельзя заставить ее пить». Так и в работе с детьми нельзя переусердствовать: то что не вызвало у ребенка интерес и желание познания, плохо усваивается и запоминается не должно настойчиво и методично «вкладываться» в ребенка. А чтобы вызвать заинтересованность, на наш взгляд, необходимо самого ребенка подключить к оценке своего развития. Важно развивать у дошкольника умение радоваться своим достижениям на основе адекватной самооценки результата, ощущения любви и уважения к себе. Каждый ребенок — неповторимая индивидуальность с собственными вкусами, интересами и способностями. Дошкольник, как известно, развивается «по своей программе». И такая программа может быть только «программой самовоспитания». Начинает она «работать» только в том случае, если та или иная деятельность становится для ребенка формой выражения своей индивидуальности. А воспитатель, в свою очередь, активно содействует обогащению развития индивидуальности. Его

позиция — исходить из интересов и желаний ребенка, а также перспектив его дальнейшего развития.

Чаще всего, в оценке ребенка взрослыми, предпочтение отдается видению недостатков, отставаний в развитии относительно норм образовательных стандартов. А при самооценке ребенок, прежде всего, отмечает то, что он умеет, знает, чему научился, что хотел бы узнать. И на основе этой «ситуации успеха» происходит дальнейшее развитие.

Одной из форм самооценки является создание портфолио. Портфолио дошкольника — это копилка достижений ребёнка в разнообразных видах деятельности, копилка его успехов, положительных эмоций, возможность ещё раз пережить приятные моменты жизни. Однако, самому ребенку бывает трудно оценить свой опыт в детском саду, семье, обществе, сфокусировать внимание на значимых моментах жизни, проанализировать свои достижения, выделить удачные, счастливые минуты общения со взрослыми и сверстниками. А ведь это, несомненно, способствует развитию уверенности в себе, повышает социальную компетентность, развивает субъектность и адаптивность в каждом ребенке. Портфолио — это показатель творческих успехов ребенка. Ведь как важно заметить что-то хорошее, положительное, а не акцентировать внимание на том, что ещё не можешь, не знаешь, не умеешь. Чтобы портфолио достигло своей цели, необходимо соблюдать ряд условий. Одно из главных условий — это добровольность. Если ведение портфолио сделать обязательным, то оно будет зачастую носить формальный характер. Это будет лишь лишняя нагрузка и для педагога, и для родителей, и для детей, что допустить нельзя: все должны быть заинтересованы и добровольны в его создании. Даже отбор материала ребёнок должен делать самостоятельно. И если он не согласен разместить какой-либо материал в папке портфолио, то делать этого не нужно. Ведь тогда теряется индивидуальность и значимость портфолио. Составление портфолио под силу не каждому ребенку. В таких случаях ему на помощь приходим мы: воспитатели и родители. Заинтересованных родителей мы пригласили на встречу. Они получили небольшие памятки с информацией о том, как можно оформить титульный лист портфолио; написать небольшое сочинение о ребенке; помочь ребенку составить книжку в картинках «Я и моя семья»; рассказ о своих успехах; совместно изготовить «Герб семьи»; подобрать творческие работы (сказки, загадки, стихи, рисунки и др.). Порекомендовали портфолио каждого ребёнка пополнять грамотами, дипломами, отзывами, характеристиками педагогов и других взрослых. Таким образом, в работе участвуют все: ребенок, родители, педагоги. Такая взаимоподдержка способствует развитию в ребенке уверенности в себе, повышает его социальную компетентность, значимость.

Иногда родителям бывает трудно оценить успехи ребенка из-за незнания возрастных психофизиологических особенностей развития детей. У них появляется необходимость вникнуть в изучение педагогических материалов. Поэтому в рамках реализации технологии портфолио, мы выбрали

разнообразные формы работы с родителями: творческие встречи с родителями наших воспитанников; совместные мероприятия: экскурсии, встречи с будущим учителем, с выпускниками ДООУ, праздники, тренинги и деловые игры, всевозможные выставки, конкурсы и многое другое. Они в большей степени помогают приобрести практический опыт родителям, также, эту возможность создают домашние мини-задания, помогающие применить и закрепить полученную информацию.

В результате успешной реализации данного проекта у ребенка формируются инициативность, ответственность и заинтересованность в достижении результата. Реализуется возможность каждого ребенка стать полноправным участником познавательно-продуктивной деятельности независимо от непосредственной помощи взрослого. Ребенок осознанно, с уверенностью в успехе достигает результата, умеет дать оценку себе, как автору созданного продукта деятельности. У дошкольника формируется потребность прогнозирования результата познавательной деятельности, он переживает радость от успешности результата. Дети, научившись самостоятельно что-то делать, найдя индивидуальный стиль исполнения деятельности, используют ее как средство и форму для самовыражения своей неповторимости. Они испытывают интерес и симпатии друг к другу, радость от сотрудничества с детьми и взрослыми. Иначе говоря, ребенок, научившийся «восходить на вершину успеха» и далее будет строить свою жизнь как путь «от ученика к мастеру», создателю своей неповторимой индивидуальности. В результате проведенной совместной работы мы сблизились с родителями. Дети приобрели умение давать оценку своим достижениям и успехам, ставить перед собой цели. Следовательно, мы в тесном сотрудничестве, с помощью различных методов и приемов, в том числе и используя портфолио, достигли высокого качества в развитии личностных компетенций дошкольников.

Таким образом, портфолио дошкольника можно определить как инструмент комплексной оценки уровня развития индивидуальных качеств, а также анализа возможностей и способностей ребёнка, что необходимо при выборе индивидуального образовательного маршрута для детей дошкольного возраста.

## **ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С СЕМЬЕЙ РЕБЕНКА С ДЦП В УСЛОВИЯХ ГРУППЫ КРАТКОВРЕМЕННОГО ПРЕБЫВАНИЯ**

Э.В. Доценко, воспитатель ГКП  
для детей с ОВЗ,  
А.А. Шип,  
д/с № 7 структурного подразделения МДОУ,  
г. Новоуральск, Свердловская область

Наши дети являются особым контингентом, при работе с которым педагогу необходимы такт, терпение, высокое владение профессиональными знаниями и умениями, способность взаимодействовать со специалистами других профилей, умение находить контакт не только с ребенком, но и с его ближайшим окружением.

Мы учитываем, что на развитие ребенка с ОВЗ влияют многие факторы, учитываем мы и диагнозы, поставленные различными специалистами. По результатам обследования все наши дети имеют основной дефект, а также вторичные нарушения.

Исходя из этого, работа с ребенком у нас проводится комплексно, с участием специалистов разных профилей и обязательным привлечением родителей. В педагогическом процессе педагоги показывают родителям способы взаимодействия с ребенком для решения той или иной задачи, чтобы в домашних условиях они могли бы умело организовать любые виды детской деятельности; научить видеть результаты совместной, планомерной и систематической работы семьи и детского сада.

В данной статье мы предлагаем познакомиться с нашим опытом работы с ребенком двух лет с ДЦП. Денис посещает нашу группу два раза в неделю для занятий с учителем – дефектологом и воспитателем. Подключается к работе с ребенком педагог – психолог, решая задачи психокоррекции и эмоционально – волевого развития. Помимо этого, наш воспитанник приходит на музыкальные занятия один раз в две недели и с огромным удовольствием посещает бассейн два раза в неделю. В совместной деятельности мы создаем атмосферу доброжелательности, заинтересованности, как ребенка, так и родителя. Направления нашей работы зависят от основного дефекта ребенка.

Как правило, предлагаемые игровые упражнения в совместной деятельности направлены на решение общеразвивающих и специальных коррекционных задач. Обязательным является включение в организованные воспитателем игры следующие задачи: развитие зрительного восприятия; развитие осязания и моторики; развитие памяти, речи, мышления; развитие навыков ориентировки; формирование рациональных способов действий с предметами.

При развитии моторики и коррекции двигательных нарушений у детей с церебральным параличом важно учитывать следующие общие закономерности нормального моторного развития.

1. Развитие двигательных функций имеет преемственный и стадийный характер. Для развития той или иной функции в полном объеме необходимо формирование определенных предпосылок, составляющих основу будущей функции.

2. Последовательные стадии в развитии двигательных функций перекрывают одна другую. Так, ребенок, находясь в стадии совершенствования тех или иных двигательных навыков, начинает осваивать новые.

3. По мере общего моторного созревания возникает все большая и большая возможность дифференциации и изоляции отдельных движений.



4. При всех формах детского церебрального паралича нарушается проприоцептивная регуляция движений, что затрудняет выработку тех условных-рефлекторных связей, на основе которых формируется чувство собственного тела, позы и развивается высшая форма мышечно-суставного чувства — кинестетическая чувствительность, возникают следовые образы движений.

Значительных результатов в компенсации нарушений можно добиться только благодаря поддержке и помощи родителей, как в детском саду, так и в домашних условиях, т.к. родители являются эмоционально значимыми взрослыми для ребенка.

У нашего воспитанника парализована левая рука, и корректировка идет как в детском саду, так и в дома. Одна из задач коррекционно — развивающей работы на каждом этапе — укреплять наиболее интенсивно формирующиеся функции и одновременно стимулировать развитие функций следующего возрастного этапа. Мы, педагоги и родители, стремимся добиться осознания ребенком того, что обе руки являются полноправными частями тела. Для этого педагоги в детском саду, а родители в домашних условиях выполняют различные игровые упражнения на развитие мелкой и крупной моторики. Вот несколько примеров используемых адаптированных игр и игровых упражнений.

Каждую встречу с мальчиком воспитатель начинает с пальчиковых игр. В детском саду проговариваются слова, разучиваются движения. Игры «Сорока – белобока», «Солнышко», «На лужайке» и другие учат сгибать и разгибать пальчики, соотносить движения и слова. Родители продолжают играть в знакомые пальчиковые игры дома, подбирают аналогичные игры и придумывают новые. Интересная семейная находка игра «Мальчик с пальчик»: пропевая песенку, родители разделяют и массируют каждый пальчик от подушечки к фаланге и наоборот.

В музыкальных играх воспитатель поет песенки и сопровождает их доступными для ребенка движениями. В песенке «Пирожки», педагог показывает имитирующие движения, ребенок с помощью родителей выполняет хлопки и пытается раскрыть обе руки. Это важно для того, чтобы наш малыш в качестве помощника привыкал использовать большую левую руку.

В игровом упражнении «Здравствуйте, глазки!», воспитатель учит ребенка показывать части лица, тела в непринужденной, эмоционально окрашенной обстановке, и мальчик не замечает, что обе руки активно действуют. Родители повторяют эту игру ежедневно. И уже есть достижение — не только правая рука активна, но и левая рука поднимается на уровень лица, дотягивается до носа и волос.

Увлекательную игру «Уложи спать кошечку и собачку» придумали родители с целью изучения различных материалов и развитие ощущений. Исследуя твердые и мягкие поверхности, ребенок выбирает коврик из войлока и меха, на котором будут спать животные. В этой игровой ситуации руки ребенка непосредственно раскрываются и одновременно массируются о поверхность материалов.

В домашних условиях родители по рекомендации педагогов детского сада изготовили сухой бассейн из гороха. Ребенок с удовольствием опускает кисти рук в «бассейн», перебирает горох, устраивает «дождик», а мама сопровождает игру песенкой «Дождик, лей». Есть и другой вариант использования сухого бассейна – родители массируют ладони горохом, приговаривая: «Ручка хорошая, ручка умелая, ручка раскрывается».

Для развития тактильных ощущений в детском саду и дома проводится игра «Холодное - горячее». Цель игры – развитие моторики и формирование температурного восприятия. Дома родители проводят игру в различных вариациях и с различными средствами неживой природы, и с рукотворными материалами. В детском саду мы играем с водой и наблюдаем, как обычно сжатые в кулачок пальчики непроизвольно распрямляются и свободно действуют с предметами.

Развитие моторики происходит в различных видах деятельности. Например, решая задачи образовательной области «Ознакомление с художественной литературой», мы также используем любые возможности для развития двигательных навыков обеих рук. В совместной деятельности воспитатель показывает ребенку сказки с использованием настольного и кукольного театра, предлагает мальчику самостоятельно действовать с персонажами, участвовать в показе сказок. Родители продолжают решение данных задач: изготовили пальчиковый театр вместе с ребенком, разыгрывают сценки из знакомых сказок, проигрывают взаимоотношения героев, занимаются звукоподражанием. Ребенок надевает пальчиковый театр на руки и показывает представление родителям и маленькому братишке.

Таким образом, только доброжелательная атмосфера, профессионально намеченные пути развития двигательных навыков ребенка, взаимодействие со всеми членами семьи, заинтересованность родителей в развитии детей и их активное участие в образовательном процессе являются основанием в оказании полноценной и необходимой помощи ребенку с ДЦП.

## **ПРОГНОСТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

О.Л. Егорова  
кандидат пед. наук, доцент  
ГОУ ВПО «РГУ имени С.А. Есенина»  
г. Рязань

В прогностическую модель нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста мы включаем первоначальные основы потребно-

стей, которые необходимо формировать у детей в период дошкольного детства (перспективная программа):

- потребность в игре, индивидуальной и коллективной, удовлетворение которой направлено на преодоление противоречия между желаниями и возможностями детей поступать «как взрослые» и «как будто взрослые»;

- потребность в движении, удовлетворение которой направлено на преодоление пассивности в игровой деятельности, малоподвижности, чтобы быть здоровым, сильным, ловким, защищать слабых, т.е. проявлять принципиальность и гуманность;

- потребность в доброжелательном общении с окружающими, направленная на преодоление негативных черт характера, на подражание положительным качествам, поступкам, делам;

- потребность выполнять правила поведения в играх, в быту, на занятиях, в общении со сверстниками и взрослыми, удовлетворение которой направлено на преодоление противоречия между эгоистическими желаниями и общественной необходимостью в проявлении нравственности;

- потребность трудиться, быть полезным другим людям, преодолевать неумение, небрежность, торопливость, лень, инициативно, с радостью помогать младшим, слабым, пожилым людям и своим родным и близким;

- потребность бережно относиться к личной и общественной собственности, результатам труда людей;

- потребность в нравственной оценке результатов труда людей;

- потребность бережно и действенно относиться к природе, чувствовать и осознавать себя полезным и нужным живым существам и растениям;

- потребность делать людям добро, доставлять радость окружающим словами и делами, получать радость и удовлетворение от совершаемых поступков;

- потребность общаться с искусством на уровне возрастных возможностей, творчески преобразовывать изобразительно-выразительные средства в процессе эстетической деятельности;

- потребность чувствовать и осознавать себя причастным к событиям общественной жизни страны, семьи, детского сада.

Перечисленные потребности воспитатель дошкольного учреждения стремится сформировать у детей в основном через игровую деятельность. Начальные основы потребностей формируются постепенно в игровой деятельности в процессе социализации личности.

Прогностическая модель нравственного воспитания личности включает социальные, психологические и физические качества.

Социальные качества: мировоззрение, нравственность, высокая образованность, организованность, активность, инициативность и творчество.

Психологические качества: развитые интеллект и способности (общие и специальные), чувства (динамика нравственно-эстетических чувств, доминирующее настроение), волевые акты, разумные потребности, коммуникативность.

Физические качества: хорошее здоровье, высокая работоспособность, умение постоять за себя и окружающих людей, совершающих гуманные поступки.

Социальные качества определяют общественную нравственную направленность личности, психологические — определяют содержание ее активности и нравственную чистоту совершаемых поступков, физические — усиливают адаптивные возможности личности и на их основе обеспечивают рост социальной активности и инициативы.

Показателями меры выраженности нравственных качеств личности в игровой деятельности являются доброта, отзывчивость, внимательность, результативность в общении, творческая направленность исполняющей роли в игре.

В ходе проведения опытно-экспериментальной работы мы убедились в том, что возрастание на современном этапе социальной роли нравственного воспитания детей, дальнейшее развитие дошкольной педагогической науки требует постоянного совершенствования мастерства воспитателя. Как показал опыт работы, к принципам научной организации управления процессом нравственного воспитания детей можно отнести: научно обоснованное планирование игровой деятельности детей, умение воспитателя точно определить цели нравственного воспитания в ходе игры и находить наиболее целесообразные средства для ее проведения, правильно расходовать свою силу, распределять работу по времени, учитывать ее результаты и формировать предпосылки правильной организации своей деятельности у детей старшего дошкольного возраста.

В ходе проведения экспериментальной работы наиболее эффективной оказалась система управления процессом нравственного воспитания детей в игровой деятельности, которая составлена из ряда последовательных и тесно взаимосвязанных этапов, определивших основные закономерности управления процессом нравственного воспитания детей дошкольного возраста, предложенного М.А. Вейтом (1). Следует отметить, что в предложенную систему нами были внесены некоторые коррективы.

Первый (предварительный) этап — определение целей и задач управления процессом нравственного воспитания детей в игровой деятельности.

Второй этап управления процессом нравственного воспитания дошкольников включает разработку воспитателем комплексного плана преобразования детей, основных направлений их нравственного развития в игровой деятельности. План в обязательном порядке должен быть выполнен.

Третий этап управления процессом нравственного воспитания дошкольников в игровой деятельности — это реализация намеченного комплексного плана-программы. Здесь имеется в виду проведение мероприятий по нравственному воспитанию дошкольников в игре, которые необходимо проводить систематически и последовательно с учетом единства цели и содержания.

Четвертый этап — определение путей и средств, форм и методов управления процессом нравственного воспитания дошкольников в игровой деятельности. Сюда входит контроль за выполнением принятого плана, текущее оперативное управление процессом его реализации, практическая деятельность воспитателей по осуществлению социального контроля и регулированию всех основных сторон деятельности детского коллектива.

Пятый этап управления процессом нравственного воспитания дошкольников в игровой деятельности — анализ и обобщение результатов выполнения плана: определение уровня нравственной воспитанности детей, уровня развития коллектива и сложившихся отношений в нем, сопоставление достигнутых результатов с ранее намеченным планом, выявление нерешенных вопросов, недостатков в реализации плана и их причин. В результате обработки полученной информации о возможности использования игр в нравственном воспитании дошкольников разрабатывается новый вариант плана и принимаются соответствующие решения. В соответствии с этим планом подбираются игры с более усложненным содержанием, определяются новые формы их проведения.

На современном этапе развития практики нравственного воспитания детей в игровой деятельности в дошкольных учреждениях целесообразно выделить те сферы игровой деятельности, на которые воспитатель может целенаправленно воздействовать в целях управления этим процессом.

К числу важнейших психолого-педагогических проблем в процессе нравственного воспитания детей в игровой деятельности следует отнести управление: 1) организацией игровой деятельностью; 2) общением в игровой деятельности; 3) процессом приобретения нравственных знаний; 4) процессом усвоения требований воспитателя; 5) процессом обогащения нравственных чувств; 6) развитием привычек нравственного поведения.

Опытно-экспериментальная работа показала, что сознательное управление игровой деятельностью дошкольников предполагает наличие особой системы управления, которая располагает и средствами организованного управления процессом формирования нравственных качеств у детей.

Создание определенной системы объективных отношений в игровой деятельности — есть та необходимая основа, на которой возможно максимально успешное педагогическое и воспитательное воздействие на разум и чувства личности с целью формирования внутренней структуры социальной ориентации личности на выработку в характере дошкольника нравственных качеств и привычек гуманного поведения. На этой основе дошкольники имеют возможность приобрести определенную систему знаний о таких нравственных качествах, как доброта и отзывчивость, чуткость и внимательность к другим, а также опыт гуманного поведения.

Механизм управления процессом нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности можно представить в следующей последовательности:

1. Планирование процесса нравственного воспитания включает анализ условий, в которых протекает этот процесс, выбор методов, форм и средств с учетом нравственной воспитанности детей и содержания проводимых игр и на основании всего этого — программирование процесса нравственного воспитания дошкольников.

2. Осуществление избранной программы управления процессом нравственного воспитания в игровой деятельности.

3. В результате анализа изменений, которые произошли в нравственном воспитании детей, можно прогнозировать перспективы развития детского коллектива.

Научное управление процессом нравственного воспитания дошкольников в игровой деятельности означает активное и сознательное воздействие на воспитательную систему с учетом ее внутренних закономерностей и прогрессивных тенденций развития, преследует цель обеспечить оптимальное течение процесса нравственного воспитания. Оно осуществляется на основе научных знаний о внутренних законах процесса нравственного воспитания, о соотношении его этапов, их взаимной связи и переходов одного этапа в другой.

На основе прогностической модели каждый воспитатель может теоретически разрабатывать свою динамическую модель, экспериментально проверять ее и результаты внедрять в практику дошкольного воспитания. Прогностическая модель нравственного воспитания дошкольника, разработанная нами и проверенная экспериментально, поможет воспитателям изучать возрастные и индивидуальные особенности детей, выявить у них отклонения от нормативного уровня сформированности нравственных качеств, отобрать эффективные методы и приемы их формирования, отмечать динамику в воспитании начальных основ разумных потребностей, в приобретении и закреплении нравственного опыта поведения в различных видах игровой деятельности и в различных условиях.

Список использованных источников:

1. Лэндрет Г.Л. Игровая терапия: искусство отношений. — Москва, 1994.

**ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА  
ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ  
ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДЕТСКИХ САДОВ В УСЛОВИЯХ  
ВУЗОВСКОГО ОБУЧЕНИЯ НА ЗАОЧНОМ ОТДЕЛЕНИИ**

О.В. Еремкина  
доктор пед. наук, профессор  
ГОУ ВПО «РГУ имени С.А. Есенина»,  
г. Рязань

Формирование психодиагностической культуры воспитателя детского сада мы рассматриваем как основу для развития его творческого потенциала, а в конечном итоге и высокого уровня профессионально-педагогической культуры. Сама психодиагностическая практика сродни психолого-педагогическому исследованию. Технологическая цепочка диагностической деятельности содержит сходные с исследованием этапы: постановка проблемы, выдвижение предположения (гипотезы), диагностическое исследование, анализ полученных результатов, интерпретация, выводы. Однако, как и К. Ингенкамп, мы считаем, что сходство педагогической диагностики и научного исследования не приводит к стиранию граней между ними, хотя педагогическая диагностика всегда служит дидактическим или научно-педагогическим исследованиям.

В процессе обучения студентов-заочников дошкольного отделения мы стремились осуществлять их творческое развитие, включая в психодиагностическую деятельность. При этом формирование психодиагностической культуры не сводилось к привитию навыков педагогического исследования. Диагностическое исследование (обследование) при значительном сходстве все же отличается по сущности от научного исследования. В процессе психологического (педагогического) исследования ученый ориентируется на поиск неизвестных закономерностей, характерных для ряда абстрактных переменных. При этом он использует определенных испытуемых, пренебрегая их индивидуальными отличиями и эмпирической целостностью. Психодиагностика ставит своей целью как раз выявление этих индивидуальных отличий и эмпирической целостности. Психодиагност выявляет (находит) у обследуемых проявление уже известных закономерностей. Педагог изучает своего воспитанника для того, чтобы на основе его индивидуальных отличий осуществлять личностно-ориентированное, субъектное воздействие, с целью оптимального развития и воспитания. Владение педагогом процедурой диагностического тестирования, технологией решения психолого-педагогических диагностических задач, приобретение умений анализировать, сравнивать, интерпретировать результаты диагностического обследования создают, в какой-то степени, предпосылки для формирования у них навыков креативной исследовательской деятельности.

Однако, достижение творческого уровня развития психодиагностической культуры, как и развитие творческих способностей воспитателей в массовом порядке достаточно сложный процесс. Креативность — это качество творца, это способность, отражающая глубинное свойство человека создавать оригинальные ценности, принимать нестандартные решения.

Исследовательская природа самой педагогической деятельности как бы присутствует во всей образовательно-воспитательной системе педвуза, однако, без активного вмешательства в нее, без внесения специально организованных воздействий на личность обучающегося, на наш взгляд, невозможно достижение высокого уровня развития психодиагностической

культуры педагога-воспитателя. Рассматривая суть таких воздействий, мы опираемся на механизм формирования творческой личности педагога, предложенный Е.Н. Шияновым и Н.Г. Руденко. Вслед за названными авторами мы считаем, что сущность индивидуально-творческого подхода заключается в личностном овладении педагогической деятельностью и критериями проявления творческой индивидуальности личности педагога-воспитателя выступают ее профессионально-личностные показатели. К ним относятся: сформированность профессионального идеала; умения анализировать свои индивидуальные особенности; умения изучать особенности детей; готовность и способность к творчеству; индивидуальный стиль деятельности.

Этот процесс характеризуется двумя диалектическими тенденциями. Во-первых, это тенденция овладения, принятия и усвоения педагогом-воспитателем накопленного педагогического опыта, его развития, творческого преобразования и обобщения. В этой тенденции ярче всего проявляется активность личности. Во-вторых, тенденция активного, творческого воспроизводства человеческой сущности, креативности личности педагога, труд которого направлен не столько на передачу чужого опыта, сколько на воспроизводство себя в другом человеке. Специфика индивидуально-творческого подхода в этой связи заключается в том, что творчество должно присутствовать во всех содержательных и технологических компонентах учебно-профессиональной деятельности студентов, а его развитие обусловлено неповторимостью каждого из них. Формируя психодиагностическую культуру педагога-воспитателя дошкольного учреждения, мы опираемся на индивидуальное развитие творческого потенциала каждого, которое, в первую очередь направлено на формирование идеального творческого “Я” педагога, а так же повышение для каждого педагога общественной значимости педагогического труда, слияния личного и общественного смысла. Психодиагностическая деятельность воспитателя, направленная на знание индивидуальных особенностей своих воспитанников, гуманная и благородная по сути, предоставляет для этого богатые возможности.

В формировании психодиагностической культуры воспитателя можно выделить два этапа: алгоритмический и творческий. Психодиагностическая деятельность обучающегося на начальном этапе носит алгоритмический характер, она содержит строго определенные части, к каждой из которых предъявляются строгие требования по их осуществлению. На данном уровне важнейшими задачами являются усвоение этических норм психодиагностики, репродуктивное освоение этапов технологии анализа психолого-педагогической диагностической задачи, накопление знаний диагностических методик, усвоение основных психодиагностических понятий и категорий. Это составляет основу формирования психодиагностической культуры воспитателя и не составляет трудностей для большинства студентов заочного отделения.

Однако такой уровень осуществления психологической диагностики не соответствует уровню профессионально-педагогической культуры.



Психодиагностическая культура предполагает осуществление диагностической деятельности на креативном уровне, что выражается в способности педагога-воспитателя проанализировать педагогическую задачу, увидеть и сформулировать проблему на стратегическом уровне, исходя из глубокого понимания сущности проблемы, поставить цель и осуществить соответствующее диагностическое изучение личности ребенка самому или правильно поставить задачу перед психологом. Затем, на основе полученных данных выявить глубинные психолого-педагогические причины отклонения от нормы, осуществляя анализ на стратегическом, тактическом и оперативном уровне, поставив цель и сформулировав задачи, наметить пути их решения.

Достижение такого уровня развития психодиагностической культуры невозможно в отрыве от целостного процесса формирования личности профессионала, человека высокой профессионально-педагогической культуры. Только система целенаправленных воздействий, запланированных внутри психолого-педагогических курсов, предметов по выбору, направленных на формирование исследовательских умений студентов, и специально организованная исследовательская деятельность (творческие, курсовые и дипломные работы), способна оказать влияние на процесс формирования психодиагностической культуры. Особую роль мы отводим системе индивидуальных творческих заданий, которые предполагают психодиагностику индивидуальных особенностей ребенка. В таких индивидуальных творческих работах студент не только учится использовать в педагогической деятельности знания психологических возрастных особенностей, но и учится решать проблемы ребенка на уровне психодиагностической культуры.

Процесс освоения диагностической деятельности студентов заочного отделения тесно связан с нравственной позицией его личности. Педагог-мастер воспринимает как основную моральную норму необходимость своевременно и квалифицированно на основе диагностики получать информацию об индивидуально-психологических особенностях каждого ребенка, уровне его развития, что позволит оптимально воспитывать и корректировать его развитие.

В связи с этим этика психодиагностической деятельности рассматривается нами как особая составляющая профессионально-педагогической культуры педагога-воспитателя. В это понятие, основанное на нравственной позиции педагога, входит восприятие и себя, и ребенка как непреходящей ценности, стремление оказать помощь в развитии школьника, соблюдая при этом нормы гуманных человеческих отношений: уважение к индивидуальности, помощь в развитии. Это возможно при условии готовности самого педагога к самопознанию и саморазвитию.

Правильно организованный процесс самопознания студентов на основе современных валидных диагностических методик может стать значительным побудительным стимулом самовоспитания педагога-профессионала. Процесс самопознания осуществляется в процессе освое-

ния специальной дисциплины «Психолого-педагогическая диагностика в учебно-воспитательном процессе» и должен быть направлен на изучение наиболее профессионально значимых для педагога особенностей личности, черт характера, типологических свойств, общих способностей и индивидуальных особенностей мышления. Все это может значительно стимулировать и побуждать формирование профессионально-педагогической культуры, одновременно являясь мощным средством формирования психодиагностической культуры воспитателя. Преломляясь через внутренние потребности личности в познании своих особенностей, знания о процедуре осуществления психодиагностических методик усваиваются как личностно значимые. То есть мотив самопознания, стимулирующий познание других людей, в итоге формирует активность в познании своих воспитанников.

В структуре психодиагностической культуры педагога-воспитателя важной составляющей является такая *интеллектуально-нравственная позиция*, при которой педагог в своей практической работе будет использовать только те диагностические методики, в которых он полностью компетентен. То есть, он знает методику, умеет ее применять, анализировать результаты, интерпретировать и соотносить с нормой, делать выводы и оптимально (позитивно) строить воспитательный процесс. Другая сторона, интеллектуально-нравственной позиции педагога состоит в том, что он никогда не станет применять диагностику, с которой мало знаком, даже если она очень ценная и информативная. Общекультурные педагогические ценности, связанные с творческим отношением к деятельности и педагогической импровизацией, преломленные через сущность и особенности психодиагностической культуры, имеют специфику и ряд ограничений. Дело в том, что, осуществляя диагностическое обследование, педагог должен строго соблюдать все требования, инструкции, методические правила, относящиеся к этому разряду методик. Импровизация и творчество, особенно при анализе, сравнении и интерпретации, может нарушить достоверность (валидность) диагностических методик и тем самым навредить не только тестовой методике (снижая уровень ее валидности), но и испытуемому. В этом смысле импровизация и творчество будет противоречить психолого-педагогической диагностической этике. К сожалению, как показал наш опыт, эту сторону психодиагностической компетентности и культуры формировать у педагогов наиболее трудно.

Таким образом, профессиональное самоутверждение педагога-воспитателя как оценка личностью проявления своих творческих сил, способностей в профессиональной деятельности, происходит в процессе реализации творческой индивидуальности и одной из сторон творческой индивидуальности современного педагога является его психодиагностическая культура.

## **ЗОНЫ КОНФЛИКТОВ НА УРОВНЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

Дошкольное образовательное учреждение как социально-педагогическая система всегда связано с людьми; здесь и субъектом, и объектом управления выступает человек. Человек, имеющий свои нормы поведения, взгляды, принципы, целевые установки, присущие ему черты характера. Это и определяет факторы, которые влекут за собой конфликты:

— факторы производственного характера (административные злоупотребления, взаимоотношения в коллективе, нововведения в работе дошкольного учреждения, нечеткое распределение обязанностей, неравномерное распределение нагрузки, неблагоприятные условия труда и т.д.);

— факторы непроизводственного характера (состояние здоровья, семейное положение, социально-бытовые условия, досуг и т.п.);

— непосредственные причины: материально-технические, организационные, социально — профессиональные, социально — психологические, социально-демографические.

Современные исследователи выделяют три основные группы конфликтов в педагогическом коллективе:

1. Конфликты деятельности, профессиональные конфликты, возникают по поводу достижения целей педагогической деятельности как реакция на препятствия к достижению этих целей, когда нарушаются деловые связи. Такие конфликты являются следствием некомпетентности педагога, непонимания целей деятельности, безынициативности в работе.

2. Конфликты ожиданий, ролевые конфликты, возникают по поводу нарушения членами педагогического коллектива норм поведения в образовательном учреждении или вне его, когда поведение и деятельность не соответствуют их ожиданиям по отношению друг к другу. Их причинами может быть бестактность по отношению к коллегам и воспитанникам, нарушение норм профессиональной этики, невыполнение требований коллектива и др.

3. Конфликты отношений, личной несовместимости, возникают ввиду личностных особенностей участников педагогического процесса, в сфере эмоционально-личностных отношений руководства учреждения и педагогов, педагогов и воспитанников, в сфере их профессионального общения. Проявление несдержанности, завышенная самооценка, эмоциональная неустойчивость, чрезмерная обидчивость лежат в основе конфликтов данной группы.

Как показали результаты нашего социологического исследования, наиболее типичными для образовательной среды являются профессиональные конфликты. Более 85% отдали им предпочтение, из них — 50,5% респондентов поставили их на первое место по частоте и остроте их возникновения. Данный вывод подтверждает и экспертный опрос руководи-

телей и специалистов управления образования. Ролевым конфликтам и конфликтам личной несовместимости отдали предпочтение соответственно 26,2% и 23,3%. Следует отметить, что 46,4% практических работников образовательных учреждений считают, что конфликты личной несовместимости менее всего для них характерны. При этом мнение экспертов опровергает данное утверждение. По их данным, конфликты отношений если не лидирует, то занимают твердо вторую позицию по частоте возникновения в сфере образования.

Следует отметить, что в сфере образования наиболее распространены межличностные конфликты (социальные и чисто педагогические) и реже встречаются межгрупповые конфликты. Мы подтверждаем, что конфликты между женщинами-педагогами чаще носят личностный характер, в то время как мужчины-педагоги обычно конфликтуют из-за противоречий, возникающих в процессе совместной деятельности.

Как показывает практика (работы М.А. Араловой, Г.А. Виноградовой, Л. Григорович, И.В. Сафроновой и результаты социологического исследования автора), можно выделить следующие зоны конфликтов на уровне дошкольного образовательного учреждения: воспитатель — администрация; воспитатель — родитель; воспитатель — воспитатель; воспитатель — ребенок.

Исследования Г.А. Виноградовой подтверждают, что профессионально-педагогическая деятельность воспитателя дошкольных учреждений чрезвычайно сложна и многогранна, в ней есть свои противоречия, приводящие к конфликтам в коллективе. Можно выделить ряд основных причин конфликтов в дошкольных учреждениях:

- нарушение дисциплины, невыполнение обязанностей, общепринятых норм и правил поведения, игнорирование требований дошкольного учреждения со стороны родителей;
- отсутствие оптимального руководства, неблагоприятный социально-психологический климат в дошкольном учреждении;
- противоречия поиска, связанные со столкновением новаторства и консерватизма, разногласиями в вопросах педагогики и методики дошкольного образования;
- недооценка общественной значимости самоценности дошкольного детства, дошкольного образования, педагога дошкольного учреждения;
- несостоявшиеся ожидания воспитателей и родителей;
- непонимание ребёнка, равнодушное отношение к нему, грубое вмешательство в его творческую деятельность и т.п.;
- отсутствие единства требований, преемственности в подходе к ребёнку со стороны детского сада и семьи;
- халатное, небрежное отношение работников к выполнению своих функциональных обязанностей, проявление ограниченности в их понимании;
- невнимание к личности сотрудника как к члену коллектива;

- карьеризм, личные эгоистические побуждения и цели, использование для их достижения антипедагогических методов;
- психологическая несовместимость коллег;
- неудовлетворённость решением администрации учреждения финансово-хозяйственных, организационных вопросов (расстановка кадров, составление графика отпусков, комплектование групп, установление доплат и надбавок и др.).

Следует отметить, что личностные причины, по мнению самих же работников дошкольного образования, являются определяющими в возникновении конфликтных ситуаций в учреждении. Среди объективных причин большинство опрошенных (41,2%) выделили проблемы в общении, отсутствие педагогического такта по отношению друг к другу. Небрежное отношение дошкольных работников к выполнению своих обязанностей чаще всего является причиной и социально-трудовых конфликтов в учреждении. Как мы видим, большая часть причин кроется в жизнедеятельности самого педагогического коллектива, хотя нельзя забывать и о влиянии факторов внешней среды дошкольного учреждения.

Конфликты в зоне воспитатель — администрация, по мнению Л. Григорович, можно разделить на две основные группы: а) конфликты по содержанию, когда объективно можно выделить правильную точку зрения; б) конфликты по форме, когда обе стороны правы, выполняют свои обязанности, имеют общую цель, но не могут объяснить свои позиции, встать на место другого, пойти на компромисс.

На практике воспитатели сталкиваются как с руководителями, которые излишне опекают своих подчинённых, так и с руководителями, самоустранивающимися от решения многих задач и оказания им помощи. По данным нашего исследования, только 17,2% работников дошкольных учреждений указали своим оппонентом в конфликте администрацию учреждения. М.А. Аралова выделяет в этой зоне две модели конфликтов: заведующая — воспитатель и заместитель заведующей — воспитатель. Причиной первых она определяет завышенные требования и неадекватную оценку труда, несоответствие деятельности воспитателя ожиданиям заведующей, неудовлетворённость стилем руководства. Конфликты второй модели возникают из-за недостаточной заинтересованности заместителя заведующей в реализации образовательных программ и в их результатах, отсутствия конструктивной модели методического сопровождения образовательного процесса.

Зона конфликтов воспитатель — родитель во многих дошкольных учреждениях, особенно в логопедических группах, в настоящее время является очень актуальной. Каждый четвёртый работник дошкольного образования из числа опрошенных указал, что чаще всего их оппонентом в конфликте выступают родители. Большинство конфликтов в этой группе связано с недостатком элементарных педагогических знаний, низким уровнем педагогической культуры родителей, неадекватной оценкой родителями деятельности работников дошкольного учреждения, недоброжелатель-

ным отношением к воспитателям, к детскому саду, а иногда и отсутствием элементарной культуры поведения, пассивностью родителей в решении вопросов жизнедеятельности группы, детского сада в целом. При повседневном общении воспитателя и родителей между ними возникают разногласия по поводу возрастных, психологических особенностей ребёнка, его неадекватного поведения в группе и завышенной оценки родителями своего ребёнка.

В настоящее время многие работники дошкольного образования озабочены распределением воспитательно-образовательных функций между дошкольным учреждением и семьей. Почти в равной степени здесь представлены три позиции: 1) когда семью считают основной средой воспитания, а педагогам отводится роль помощника родителей в воспитании детей; 2) когда полагают, что основы воспитания и обучения дошкольников закладываются в детском саду под руководством педагогов, а родителей воспринимают как проводников своих педагогических воздействий; 3) когда считают, что родители и дошкольное учреждение — партнеры. На наш взгляд, наиболее оптимальной является последняя позиция. Однако пассивность многих современных родителей не способствует выстраиванию партнёрских отношений между ними и учреждением.

Конфликты в зоне воспитатель — воспитатель возникают часто, что отмечают более 80% опрошенных. Основными причинами здесь являются разные взгляды на решение профессиональных вопросов, несогласованность целей работников, нечёткое распределение обязанностей среди специалистов, чрезмерная загруженность педагогов, превышающая личные возможности, возраст, отсутствие специального педагогического образования, проблемы в общении, черты характера, психологическая несовместимость, этические ценности педагогов. Многих конфликтов в этой зоне можно избежать при правильной кадровой политике в учреждении, при учёте совместимости (эмоциональной, социальной) воспитателей.

Если суммировать все конфликты в дошкольном учреждении, то конфликты взрослых (администрация-воспитатель, воспитатель-воспитатель, воспитатель-родитель) будут занимать больше половины (60-64%). Конфликты в зоне воспитатель-ребёнок составляют около 10-14%, а оставшаяся доля приходится на конфликты между детьми, которые тоже имеют место в дошкольном учреждении.

Рассматривая конфликты в системе управления дошкольным образованием, следует заметить, что любой конфликт может оказать положительное влияние на самоорганизацию, достижение цели, развитие педагогического коллектива или, наоборот, дезорганизовать работу дошкольного учреждения, нарушить стабильные взаимосвязи, устоявшиеся традиции.

## **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА ДЕТСКИХ РИСУНКОВ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ**

## У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Т.В. Ивкина  
кандидат пед. наук, доцент  
ГОУ ВПО «РГУ имени С.А. Есенина»,  
г. Рязань

Общепризнанным является мнение о прямой зависимости творческих способностей от характера восприятия человека. В творческом процессе художника связь восприятия с деятельностью выявляется особенно явно.

Термин «восприятие» используется, как правило, в двух основных значениях: в узком и широком смысле. В узком смысле восприятие подразумевает исключительно чувственное восприятие объектов действительности, тогда как в широком понимании данный процесс имеет большую протяженность во времени и включает в себя различные акты мышления и переживания. Таким образом, художественное или эстетическое восприятие относится ко второму типу, то есть трактуется в его широком значении.

Художественное восприятие как сложный многоструктурный процесс имеет свою специфику и представляет собой органическое слияние сознательного и бессознательного, эмоционального и рационального, гармонично сочетает в себе непосредственное эмоциональное переживание, логическое постижение авторского замысла, богатство и разветвленность художественных ассоциаций. Уровень художественного восприятия может достигать различной сложности и полноты. Это зависит от многих условий и, в частности, от жизненного опыта, культурной подготовки человека, его настроения, психологического состояния. Одним из основных отличий художественного восприятия от обычного «житейского», является то, что в основе художественной рецепции лежит эстетическая реакция, которая как необходимое условие включает в себя эмоциональный отклик, переживание, эстетическое чувство. Художественное восприятие — это процесс развивающийся, поддающийся формированию, зависящий от воздействия различных объективных и субъективных факторов, а не некая статичная структура, представляющая собой набор неизменных составляющих ее особенностей.

Детское художественное восприятие значительно отличается от восприятия взрослого человека. Это связано с особенностями мировосприятия и миропонимания ребенка, его эмоционально-ценностным отношением к окружающей действительности, ее творческим, действенным освоением.

Как известно детское рисование и рисунок как “продукт” изобразительной деятельности являются одним из наиболее интересных личностных проявлений ребенка. Детский рисунок выступает с одной стороны как объект восприятия и художественно-эстетическое явление, а с другой стороны, как педагогический фактор, оказывающий значительное влияние на творческое развитие личности ребенка.

Детский рисунок может стать источником самопознания и творческого роста ребенка, но только в случае участия взрослого в разборе и рассмотрении рисунка. Однако здесь следует учитывать форму и методику проведения анализа детского рисунка. Для того, чтобы рассмотрение детского рисунка активизировало художественно-творческие способности, стимулировало желание и интерес к художественной деятельности, необходимо с одной стороны понимать специфику образности детского рисунка, а с другой соотносить собственные критерии оценки детского творчества с оценками ребенка. В свете такого подхода, возникает необходимость проанализировать особенности оценочной деятельности в двух аспектах: особенности педагогической оценки детского рисунка и специфику эстетической оценки детского рисунка ребенком.

Педагогическая оценка продуктов детской изобразительной деятельности имеет огромное значение для художественно-творческого развития ребенка. В старшем дошкольном возрасте, когда интерес ребенка с процесса изображения постепенно переносится на его результат, детям необходимо, чтобы их деятельность получила оценку. Для ребенка становится важным отношение окружающих к их творчеству. Таким образом, мы подходим к очень важной проблеме — зависимости характера и содержания оценки от задач, которые в данном случае решаются педагогом. В связи с этим необходимо четко разграничивать целеполагание оценочной деятельности. Если она связана с выявлением степени овладения определенными знаниями, умениями, навыками — критерии будут одни, если же главной целью является стимулирование художественно-творческих проявлений — совершенно другие.

Во всех случаях, очень важным, на наш взгляд, является требование прямого невмешательства взрослого в детский рисунок. При рассмотрении и оценке детских рисунков педагог должен уметь выделить в работе то, что является специфически детским, непосредственно принадлежащим ребенку элементом в изображении, с точки зрения специфики психофизиологических основ детского творчества и определить меру и качество взрослого влияния.

Результаты исследования отношения педагогов к детскому рисунку показали, что у многих педагогов отсутствует установка на эстетическое восприятие детского рисунка, главный акцент делается на оценку произведения с точки зрения грамотности изображения. Получивший широкое распространение в практике работы дошкольных учреждений подход к обучению изобразительной деятельности детей дошкольного возраста, заключающийся в том, чтобы приблизить изобразительную деятельность ребенка к элементарным основам грамотного реалистического изображения, выдвигает на первый план в оценке детских рисунков соответствие их нормам художественной грамоты. Долгие годы педагогов призывали оценивать рисунки детей в детских садах с позиций реалистического искусства, то есть с позиции сформированности у детей знаний, умений и навыков. В основном оценивалась большая или меньшая правильность проводимых ли-



ний, умение передавать в изображении сходство с изображаемым предметом, передачу формы и цвета, относительной величины, пространственных отношений, техники владения изобразительными материалами и т.д.

Конечно, мы не можем исключать данные критерии оценки детских рисунков. Однако, на наш взгляд, главной задачей педагогической оценки детского рисунка должно быть стимулирование творческой активности детей, формирование увлеченного, заинтересованного отношения к рисованию.

На основании анализа исследований и проведенной работы мы предлагаем следующую схему педагогической оценки детского рисунка с целью выявления в нем художественно-творческих проявлений:

1. Наличие или отсутствие элементов стереотипа в рисунке.
2. Использование цвета (предметное или выразительное применение цвета, общее колористическое решение).
3. Композиционное решение (подчинение размеров изображений формату листа, расположение изображения в формате, передача динамики).
4. Разнообразие содержания рисунков, уровень самостоятельности в выборе темы.
5. Наличие оригинальности и индивидуальности в решении образа (цветовое решение, композиция, ритм, гипербола, декоративность, комбинирование материалов и т.д.).
6. Умение использовать выразительные средства различных изобразительных материалов, оправданность выбора материалов для решения образа.
7. Уровень графических навыков.
8. Характер отношения к собственной работе.

Характеризуя особенности эстетической оценки и самооценки рисунков детьми дошкольного возраста можно отметить некоторую общность взглядов, выражающуюся в том, что детский рисунок оказывает на ребенка сильное эмоциональное воздействие. Однако дети младшего дошкольного возраста дают положительную оценку своему рисунку независимо от его качеств, тогда как старшие дошкольники пытаются мотивировать свой выбор, то есть отбирают работы по их эстетическим качествам. Для детей старшего дошкольного возраста большое значение приобретает сюжет рисунка, отдаются предпочтение ясным, четким формам изображенных предметов. Из выразительных средств дети выделяют в собственных рисунках и рисунках сверстников симметрию, ритмичность повторов, равновесие линейной и цветовой композиции. Дети эмоционально реагируют на выразительность цветового строя рисунка, настроение, переданное в нем. В возрасте 6-7 лет отмечается появление более внимательного, требовательного даже критического отношения к своим рисункам. Общий характер оценки ребенком старшего дошкольного возраста своего рисунка близок тому, который принят в искусствоведении, то есть дети относятся к продуктам собственного творчества как к художественным изображениям. Реакция ребенка на детские рисунки проявляется в определенных предпочтениях или неприятии тех или иных тем, сюжетов, средств выразительности.

Дети часто не замечают тех достоинств собственных рисунков, которые как раз и определяют их творческий характер. Это связано зачастую с интуитивным способом решений образа в детской творческой работе. Задача педагога в этом случае — привлечь внимание ребенка к полученному результату и закрепить его и продолжать развивать в дальнейшем.

Наши наблюдения и исследования других авторов показывают, что критическое отношение к собственному рисунку, прежде всего, связано с возрастающей ролью зрительного восприятия в изобразительной деятельности и развивающимся противоречием между изобразительными возможностями ребенка и уровнем его притязаний. Это свидетельствует о развитии художественно-творческих способностей. Однако понимание того, что в рисунке не удалось отобразить замысел, что работа, по мнению ребенка, не отвечает определенным требованиям, неудовлетворенность полученным результатом, может вызвать негативную реакцию у ребенка: слезы, стремление уничтожить рисунок, отказ от деятельности. Для того чтобы критическое отношение к собственной работе не стало причиной угасания интереса к изобразительной деятельности, очень важно бережное и тактичное отношение взрослого к результатам творчества ребенка.

Мы поддерживаем точку зрения тех исследователей, которые считают, что педагогическая оценка детских рисунков должна носить только позитивный характер. От этого зависит возникновение положительной мотивации деятельности, что может послужить импульсом для дальнейшего развития творчества. Негативная оценка рисунка ребенка недопустима. Она ни в коем случае не будет способствовать изменению творческого развития в лучшую сторону. Скорее всего, это обязательно скажется на отношении ребенка к этому виду деятельности, породит в нем чувство неуверенности в своих силах, что, в конце концов, приведет к угасанию интереса и желания заниматься изобразительным творчеством. Это связано, еще и с тем, что для дошкольника еще слитна оценка его деятельности и его личности. В связи с этим мы считаем недопустимым использование в процессе анализа и оценки детских работ таких заданий, как, например, найти работу с определенными ошибками, найти незаконченную работу.

В теории и практике художественного воспитания детей рассматриваются разнообразные формы организации и методики проведения анализа детских работ. Одним из основных педагогических требований к анализу и оценке детских работ является недопустимость шаблона и стереотипа. Если педагог будет неформально подходить к организации рассматривания и анализа детских работ, это будет способствовать активизации интереса к творческой деятельности, вызывать у детей стремление к разнообразию.

Для повышения эффективности использования детских рисунков с целью активизации детского изобразительного творчества принципиальное значение имеет отношение педагога к детским рисункам. Наши наблюдения и исследования других авторов убедительно показывают, что только уважительное, бережное отношение к продуктам детского творчества бу-

дет способствовать подлинному творческому развитию ребенка. Желательно сохранять все рисунки детей в течение года и впоследствии переплетать их. Полученная таким образом книга может использоваться педагогом, родителями или самим ребенком.

В процессе проведенной работы мы убедились, что наиболее часто используемая в практике работы форма проведения анализа, заключающаяся в предложении выбрать наиболее понравившийся рисунок, не всегда направляет детей на поиск наиболее удачного изображения с точки зрения творческих проявлений. Часто основой выбора для детей, особенно 5-6 летнего возраста при оценке рисунков являлись не эстетические качества изображения, а личностные взаимоотношения детей в данной группе, с одной стороны и оценка данного ребенка воспитателем, с другой.

В дошкольном возрасте, в силу психофизиологических особенностей детей взрослый практически всегда является непререкаемым авторитетом. Отсюда следует, что оценка взрослого для ребенка является всегда правильной и берется ребенком за образец. В этом существует позитивная и негативная сторона. Позитивная проявляется в том, что ребенка легко убедить, увлечь, заинтересовать тем, что с точки зрения педагога является важным, негативная же сторона обнаруживается в быстром и довольно прочном усвоении субъективных оценок, не отражающих реальное положение дел. Это, как показала наша работа, оказалось очень важным, так как приходилось постоянно преодолевать уже сложившийся стереотип оценки рисунков, выражающийся в явном предпочтении рисунков, выполненных "аккуратно", "правильно".

Отсюда можно сделать вывод о необходимости педагога быть максимально осторожным в оценке детских работ. Ни в коем случае оценка эстетических качеств рисунка не должна сливаться с оценкой личности ребенка. На наш взгляд, не надо акцентировать внимание детей на том, кто нарисовал, основное внимание должно уделяться тому, как нарисовано, то есть объекту деятельности, а не субъекту.

Убедившись в недостаточной эффективности традиционной формы проведения анализа детских работ для повышения выразительности рисунков, мы решили использовать дидактические игры и специальные игровые задания. Рассматривание рисунков осуществлялось нами, в основном, спустя несколько часов после занятия, либо на следующий день. Это давало возможность ребенку более объективно подходить к оценке работ, позволяло лучше увидеть средства художественной выразительности в рисунках. Однако иногда педагогическая оценка осуществлялась сразу после окончания детьми работы. В этом случае оценка также имела свою специфику. Для активизации художественно-творческих проявлений детей нами были использованы следующие виды заданий:

— игры: "Магазин рисунков", "Выбери подарок малышам", "Экскурсовод". Суть подобных игр заключалась в том, что один ребенок исполнял

роль продавца, экскурсовода и т.д., а остальные дети — роли покупателей, посетителей выставки. При этом ребенок должен был описать понравившийся рисунок так, чтобы его узнали дети. Эта игра давала возможность детям не только проявить свой выбор, но и почувствовать и наглядно увидеть разнообразие либо однообразие изображений;

— задание "Придумай слово". Содержание этой игры заключалось в том, что дети придумывали слова, подчеркивающие эстетические качества рисунка. При этом желательно, чтобы слова носили образный, эмоциональный характер;

— задание "Придумай название рисунку". Детям предлагалось выбрать рисунок, который понравился больше всех и, не показывая его, придумать для этого рисунка красивое название. На выполнение задания детям давалось 2-3 минуты. После этого дети показывали выбранный рисунок и говорили, как они его назвали. Это задание способствовало развитию целостного художественного восприятия, побуждало ребенка к созданию более выразительного, целостного образа;

— задание "Сочини сказку (рассказ) по рисунку". Это задание, как правило, использовалось применительно к иллюстративному рисованию, сюжетным рисункам, предполагающим динамичное изображение людей или животных;

— выбор рисунков по эстетическим качествам, определяемым педагогом. Например, "Найди самого веселого (грустного) клоуна", "Выбери рисунки, выполненные в теплой (холодной) цветовой гамме", "Найди самый сказочный замок", "Найди здания, которые ты узнал", "Найди самый смешной рисунок", "Найди самое сказочное изображение" и др;

— составление тематических альбомов из детских рисунков совместно с детьми ("Наши любимые сказки", "Кем быть", "Времена года", "Мой родной город").

Подобный подход к проведению анализа детских рисунков способствует развитию художественного восприятия и активизации творческих проявлений детей дошкольного возраста в изобразительной деятельности.

## **СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

Н.Г. Комратова  
кандидат пед. наук, доцент  
ГОУ ВПО «НГПУ»,  
г. Нижний Новгород

В настоящее время в России происходят серьезные изменения во многих областях наук, в том числе, и в педагогической науке. Наряду с по-

нятием «воспитание» все чаще стало употребляться понятие «социализация».

«Воспитание» — обозначает классический предмет педагогики; «социализация» — одна из ведущих категорий социологии, этнографии, социальной психологии.

Следует отметить, что в научной литературе по теории воспитания пока нет единого понимания взаимосвязи социализации и воспитания. В теоретических работах и учебных пособиях прослеживается несколько типичных позиций:

— социализация «поглощает» воспитание (это широкий прижизненный процесс, в котором воспитание как «социально контролируемая социализация» необходимо лишь в определенном возрасте и с определенными целями);

— социализация и воспитание существуют «параллельно» (у каждого из этих процессов свои специфические функции в развитии личности);

— социализация и воспитание чередуют свою значимость в социальном развитии личности (в определенные периоды, прежде всего в детстве, человек больше воспитывается, а, повзрослев, больше социализируется);

— социализация начинается раньше воспитания и, как «эстафету», передает ему свои достижения (то есть воспитание понимается как процесс, всегда следующий за социализацией);

— социализация, как стихийный и лишь относительно направляемый процесс, дополняется воспитанием, которое целенаправленно и в системе организует социальное воздействие.

Включение в понятийный словарь педагогической науки такой важной составляющей, как социализация, не случайно. Современное общество переживает и пытается осмысливать действие нескольких глобальных тенденций в культуре и социальной жизни. В обществе все отчетливее оформляется убеждение, что цели воспитания следует черпать не в идеологических доктринах, а выстраивать их как трансформацию культуры.

В последнее время все более значимым при организации воспитательно-образовательного процесса становится технологический подход.

Если в прежних технологиях социализация опиралась на преобладание управленческих взаимоотношений («учитель/руководитель — ученик/подчиненный»), то в новых технологиях, основанных не на усвоении, а на творческом самоопределении и саморазвитии, социализация наполнена для ребенка культурным смыслом как его самостоятельная практика аккумуляции и инкультурации в культурном обмене. При этом взрослый (педагог или родитель) начинает играть роль «культурагента», создающего условия для культурного изменения и роста своего младшего партнера в совместной деятельности. Главными актами деятельности становятся рефлексия и творчество.

Н.Н. Поддяков характеризует основные направления, обеспечивающие формирование творческой личности ребенка.

1.Формирование и развитие эвристической структуры личности ребенка как исходной целостности, определяющей все многообразие проявлений детского творчества.

2. Формирование начальных форм категориальной структуры мышления (сознания), играющих кардинальную роль в общем психическом развитии ребенка.

3.Формирование у дошкольников начальных форм диалектического подхода к анализу предметов и явлений окружающего мира.

4.Формирование у детей игровой позиции, игрового отношения к жизни как важнейшего качества личности ребенка.

5.Формирование и развитие у дошкольников деятельности экспериментирования как ядра детского творчества, его основы и источника.

6.Формирование у дошкольников разнообразных форм и видов мышления в их тесном взаимодействии.

7.Стимулирование детей к постановке неожиданных вопросов — чем интереснее вопрос, тем интереснее ответ.

8.Введение дошкольников в область жизненных и сказочных парадоксов на основе специально разработанной креативной системы (Н.Е. Веракса, ТРИЗ в исследованиях дошкольных работников).

Все эти направления были положены в основу разработки нашей технологии ознакомления детей с окружающим миром.

#### **Алгоритм технологии по ознакомлению с окружающим миром**

<b>Компоненты</b>	<b>Характеристики, цели</b>
1. Вступительная часть	Заинтересовать детей, поставить их в ситуацию субъекта «собственной познавательной деятельности». Важно: 1. яркие положительные эмоции; 2. мотивация детской деятельности; 3. игровая позиция.
2. Информация	Создать познавательные рассказы для детей. Требования к рассказу: 1. возрастная адресность, доступность; 2. краткость, конкретность; 3. информационная насыщенность; 4. взаимосвязь прошлого, настоящего и будущего; 5. использование наглядности (фото, моделей, схем).
3. Проблематизация	Стимулировать умственную активность детей. 1. проблемные ситуации по типу «А если, то...(в будущем)» — гипотетическое экспериментирование; 2. детское экспериментирование; 3. неопределенные проблемные знания с обязательным участием догадок, предположений, вопросов.
4. Стимулирование детей к постановке вопросов	Отгадывание по типу «Что в волшебном сундучке». Формировать способность проблемного видения окружающих предметов и явлений. Дети задают вопросы, которые выступают в качестве своеобразного плана, определяющего характер обследования объекта (исторической достопримечательности или предмета и его особенностей).

	Требования к вопросам детей: Если в «сундучке» предмет — использовать определенные категории в системе — цвет, форма, величина, временные и пространственные характеристики; если фотография исторической достопримечательности, то: место, время, какому событию посвящается.
5. Символизация	Выразить свое эмоциональное отношение: в песне, танце, рисунке и т.д., т.е. связь с другими видами детской деятельности: Познавательная деятельность, игровая деятельность, продуктивная деятельность (ИЗО, художественно-ручной труд, конструирование), художественно-речевая деятельность (театрализация, праздники и развлечения).

Так, во вступительной части важно заинтересовать детей, создав такую ситуацию, чтобы детям самим захотелось узнать что-то новое, а не шло это от педагога.

Особого внимания требует информационная часть занятия. Поскольку детям даются достаточно сложные знания, чтобы избежать перегрузки, адаптированные рассказы должны отвечать определенным требованиям (см. схему).

Следующая структурная часть — проблематизация. Важно, чтобы на этом этапе произошло как бы «перераспределение» знаний — из четких и ясных в область неопределенных и неясных (в виде догадок, предположений и наоборот). Следует помнить, что проблематизация — важнейшее условие поддержания высокого уровня умственной активности детей — должна осуществляться по основным, существенным линиям и направлениям.

Принципиально важным структурным компонентом является IV часть, предполагающая стимулирование детей к постановке вопросов как основного показателя их познавательной активности. Именно на эту часть обращается особое внимание при проведении занятий, так как при традиционном подходе в основном вопросы задает педагог, а дети привыкают лишь отвечать. Чтобы научить этому детей, разработаны серии дидактических игр и упражнений по типу «Что в волшебном сундучке?», где основной задачей являлось обучение ребенка умению формулировать вопросы, причем к ним предъявлялись определенные требования (см. в схеме). Важно подчеркнуть, что включение в процесс познания окружающей действительности детских вопросов также создает определенную проблематизацию, которая проявляется в виде догадок, предположений, что является основой формирования способности прогнозирования и творческого видения мира детьми.

В заключительной части, условно названной нами «символизация» (по Л.А. Венгеру), детям предоставляется возможность эмоционально выразить свое отношение к полученной ранее информации, проявив себя в разных видах деятельности (песне, танце, изобразительной деятельности и т.д.).

Чрезвычайно важно соблюдать предложенную последовательность частей, поскольку они логически взаимосвязаны, а исключение какой-либо

из них уменьшает эффективность развивающей составляющей разработанной технологии.

Кроме этого, нами при построении занятий широко использовались элементы системы ТРИЗ.

Таким образом, познание ближайшего окружения превращается в захватывающий, интереснейший процесс совместного со взрослым «открытия» мира.

## **ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА К ДОО**

В.Н.Копейна  
воспитатель МДОУ Детский сад № 17,  
Ю.С.Масленникова  
старший воспитатель, педагог-психолог МДОУ Детский сад № 17,  
Г.Ф.Шабаева  
кандидат пед. наук, ст.пр. ГОУ ВПО «БГПУ им.М.Акмуллы»,  
г.Уфа

Наше дошкольное образовательное учреждение (ДОО) уникальное в своем роде (в Орджоникидзевском районе города Уфы это единственный детский сад, принимающий детей с 1,6 лет — II группа раннего возраста). Детский сад работает с детьми раннего возраста (с 1,6 до 3-х лет). В последнее время педагогами и психологами уделяется особое внимание периоду адаптации к ДОО. С учетом возраста поступающих в наш детский сад детей эта проблема для нас особенно актуальна. Для того, чтобы адаптация к новым условиям проходила у детей в кратчайшее время, нами проводится серьезная работа по данному направлению. На определенном этапе жизненного пути ребенок поступает в детский сад. Теперь его окружают новые люди, взрослые и дети, которых он раньше не знал и которые составляют иную общность, чем его семья. Если родители и педагоги объединят свои усилия и обеспечат малышу защиту, эмоциональный комфорт, интересную и содержательную жизнь в детском саду и дома, а детский сад будет способствовать его развитию, умению общаться со сверстниками, то можно с уверенностью сказать, что произошедшие изменения в жизни ребенка — ему во благо. Социальная работа в нашем ДОО в сфере благополучной адаптации детей предполагает активное участие родителей в воспитании детей. Мы считаем необходимым систематизировать и обновить наиболее целесообразные формы и методы работы с семьей, новые пути взаимодействия между семьей и ДОО. Адаптация ребенка в ДОО будет проходить эффективно, если между образовательным учреждением и семьей будет создано взаимодействие по вопросам: возрастной педагогики, детской психологии, педиатрии и физиологии. В последнее десятилетие в системе образования России усилиями ученых и практиков складывается



особая культура поддержки и помощи семье в учебно-воспитательном процессе — психолого-педагогическое сопровождение.

Общество начинает все больше и больше понимать, что его основы закладываются в детстве и психическое здоровье — одно из наиболее ценных приобретений. В воспитании сегодняшнего ребенка заинтересованы и родители, и детский сад. Родители стремятся вырастить, хорошо воспитать малыша, воспитатели стремятся сделать то же самое и помочь в этом родителям. Задача детского сада — повернуться лицом к семье, оказать ей педагогическую помощь, привлечь семью на свою сторону в плане единых подходов в воспитании ребенка. Именно взаимодействие ДОО и семьи в интересах развития личности ребенка, в котором первостепенное значение приобретает не вопрос о том, кто, за что в ответе, кто «ведет», а кто «ведомый», кто кому должен и должен ли; стоит задача выстраивания таких отношений между детским садом и родителями, которые позволили бы добиться максимальной пользы для психического, физического и нравственного благополучия ребенка. Каждому ребенку рано или поздно приходится социализироваться, т.е. становиться способным жить среди других людей. При поступлении в дошкольное учреждение привычные условия жизни ребенка меняются, возникают стрессовые перегрузки. В последнее время процесс адаптации к ДОО стал все чаще протекать у детей в тяжелой форме (нарушение сна, отказ от еды, частые болезни и т.п.). Нередко начало посещения ДОО для современного ребенка становится сильнейшей стрессовой ситуацией.

Учет психического состояния ребенка является одной из значимых проблем современной образовательной практики, которая призвана обеспечить физическое и психическое здоровье подрастающего поколения. Дети раннего и младшего дошкольного возраста эмоциональны и впечатлительны. Им свойственно быстро заряжаться сильными — как положительными, так и отрицательными — эмоциями взрослых и сверстников, подражать их действиям. Анализ проблемы выявляет явное противоречие между теорией и практикой воспитания детей раннего и младшего дошкольного возраста. В психолого — педагогической науке доказана и уникальность, неповторимость, и объективная значимость этого возраста для всей последующей жизни человека. Однако на практике обнаруживается, мягко говоря, снисходительное отношение к проблемам данного возраста и со стороны родителей, и со стороны специалистов. Сегодня все большее количество детей в детских садах нуждается в коррекционной работе логопеда и психолога. Причин для этого предостаточно. Но, пожалуй, самая главная из них заключается в том, что высшие человеческие функции формируются только в благоприятной социальной ситуации развития (Л.С.Выготский). Исходя из этого, вытекает простой вывод относительно адаптационного периода: если родители в сотрудничестве с педагогами смогут окружить ребенка положительными эмоциями при поступлении в ДОО, уделять максимум внимания переживаниям, страхам и волнениям ребенка, то процесс адаптации, вероятнее всего, будет проходить легко. Та-

ким образом, все вышесказанное явилось основой для создания в нашем учреждении проекта «Детский сад — моя семья» (ранней социализации детей 1,6 — 3-х лет и коррекции психоэмоционального состояния в период адаптации малышей к дошкольному образовательному учреждению). Данный проект представляет собой систему, в которой все элементы (дети, родители, педагоги) находятся в активном взаимодействии, приводящим к достижению положительного результата в вопросе адаптации к ДОО.

Необходимо выстроить диалог ДОО и семьи, диалог на основе сотрудничества, содружества, взаимопомощи (особенно в период адаптации ребенка к ДОО), чему в решающей степени способствуют совместные усилия семьи и детского сада по созданию единого образовательного пространства развития каждого ребенка. Основной целью нашего взаимодействия является создание единого образовательного пространства СЕМЬЯ — ДЕТСКИЙ САД, в котором всем участникам педагогического процесса (детям, родителям, воспитателям) будет уютно, интересно, безопасно, полезно, благополучно.

Цель проекта: снизить напряженность периода адаптации через формирование единой, целостной системы сотрудничества (семья — ребенок — детский сад). Задачи проекта:

- знакомство с особенностями семьи;
- учет прогноза возможной адаптации малыша к посещению детского сада и на этой основе внедрение вариативного введения детей раннего возраста в группу;
- предупреждение возникновения проблем развития ребенка, содействие смягчению адаптации при поступлении ребенка в сад, создание благоприятного эмоционального фона в процессе ознакомления с ДОО;
- знакомство воспитателей и родителей с особенностями развития детей раннего и младшего дошкольного возраста;
- обеспечение непрерывного воспитания и образования, адекватного развития способностей семьи и детского сада;
- обеспечение психолого-педагогического сопровождения семьи и ребенка в учебно-воспитательном процессе;
- помощь родителям в решении актуальных проблем развития, воспитания, социализации;
- развитие психолого-педагогической компетенции родителей и педагогов;
- преодоление стрессовых состояний у детей раннего и младшего дошкольного возраста в период адаптации к дошкольному учреждению;
- обучение родителей практическим навыкам подготовки ребенка к поступлению в новый коллектив;
- развитие у родителей и педагогов умения взаимодействовать друг с другом.

Основные принципы, определяющие концептуальные положения взаимодействия педагога и семьи воспитанника ДОО по созданию единого пространства развития ребенка. С этими принципами мы знакомим роди-

телей и педагогов нашего ДООУ, именно этих принципов просим придерживаться для того, чтобы стало возможным создание и существование единой системы, единого образовательного пространства (детский сад — семья). За два года работы по данному проекту «детский сад — моя семья» мы получили следующие результаты: педагогический коллектив достаточно хорошо знаком с особенностями практически всех семей воспитанников, в настоящий момент посещающих наш детский сад; учет прогноза возможной адаптации малыша к посещению детского сада и на этой основе внедрение вариативного введения детей раннего возраста в группу реально ощущается в положительной динамике процесса адаптации (у большинства детей процесс адаптации протекает в легкой форме); воспитатели и родители обладают достаточно большим багажом теоретических знаний об особенностях развития детей раннего и младшего дошкольного возраста; в нашем дошкольном образовательном учреждении существует и реально работает психолого-педагогическое сопровождение семьи и ребенка в учебно-воспитательном процессе; в дошкольном образовательном учреждении родителям оказывается помощь в решении актуальных проблем развития, воспитания, социализации; существенно повысилась психолого-педагогическая компетенция родителей и педагогов; родители и педагоги умеют взаимодействовать друг с другом.

Таким образом, в детском саду сложилась единая система помощи малышам, начавшим посещать наше дошкольное образовательное учреждение: не только психолог, но и воспитатели владеют техниками снятия мышечного и эмоционального напряжения через гимнастику, игру и т.п. А родители уравнивают эту систему помощи ребенку в домашних условиях, благодаря тем рекомендациям, которые им дают психолог и воспитатели группы.

## **ОТВЕСТСТВЕННОЕ РОДИТЕЛЬСТВО КАК СОЦИО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

М.Г. Королёв  
аспирант  
ГНУ «ИПД РАО»,  
г. Москва

Несмотря на значительные успехи в сфере материально-экономического развития, родившийся ребёнок вряд ли оказывается сегодня в лучших социальных условиях, чем дети сто и более лет назад. Здесь мы не рассматриваем медико-механическую сторону, которая, безусловно, значительно продвинулась вперёд и позволила в разы сократить младенческую смертность, а имеем в виду возможности взаимоотношения ребёнка с социальным окружением, в результате чего и должно произойти формирование полноценной личности. При рождении ребёнка в начале XX века у

небогатых родителей было мало возможностей, чтобы окружить его заботой и вниманием (это связано, прежде всего, с большой продолжительностью рабочего дня). Однако чаще всего подобную ситуацию компенсировало наличие братьев и сестёр, которые исполняли роль нянек и одновременно усваивали способы по уходу и воспитанию маленького ребёнка (особенно это было характерно для сельской местности). Развитие же городского образа жизни имело следствием уменьшение детности, а в условиях занятости родителей на производстве стала нарастать роль общественных учебно-воспитательных учреждений (начиная с дошкольных). В результате, сегодня многие родители, хотя и имеют намного больше свободного времени, чем их «коллеги» ещё сто лет назад, зачастую оказываются неспособны ответственно исполнять свои роли (этому есть множество причин, очертить которые полностью не представляется возможным в рамках данной работы). Они стремятся «спихнуть» своих детей в учреждения образования и тем самым переложить на их работников вину за все недостатки и просчёты в развитии личности ребёнка. В этом коренятся причины многих современных психолого-педагогических проблем детства, а потому представляется, что государство и система образования, в частности, для их решения должны выработать способы для формирования у подрастающего поколения ценностного отношения к родительству.

Семья представляет собой естественную среду жизнедеятельности ребёнка. В то же время в педагогической науке не утихают споры о разграничении приоритетности семейного и общественного воспитания. Одни великие педагоги признавали первенство семьи, другие склонялись в пользу общественных учреждений.

Первую группу «возглавляет» Я.А. Коменский, назвавший «материнской школой» ту последовательность и сумму знаний, которые получает ребёнок из рук и уст матери. Первостепенность семейного воспитания признавал и И.-Г. Песталоцци. Противоположной точки зрения придерживались М. Монтень, Ж.-Ж. Руссо, К.А. Гельвеций, которые считали родителей слишком мягкими и снисходительными в воспитании, а потому наилучшим путём развития личности считали её «изоляцию» от семьи в общественных учебных заведениях. Советские педагоги — Н.К. Крупская, П.П. Блонский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский — обосновывали необходимость взаимодействия семьи и учреждений образования в деле подготовки подрастающего поколения к самостоятельной жизни.

События кризисного и переходного периодов 1980–90-х гг. заставили и семью, и общество, и государство на время забыть о проблемах воспитания, что и привело к тем печальным последствиям, которые мы сегодня наблюдаем. Система образования самостоятельно не может (да и не должна) решить всех проблем. Только во взаимодействии с семьёй можно достигнуть положительных результатов. А потому формирование ответ-

ственного родительства предстаёт как значимая социо-педагогическая проблема.

Под родительством мы понимаем относительно устойчивый комплекс социально-психологических установок и ожиданий касательно рождения и воспитания детей, родительских чувств, отношений и позиций, которые складываются у индивида в процессе социализации и находят внешнее проявление в стиле семейного воспитания.

Сейчас в различных регионах делаются попытки вернуть в учебную сетку курсы, аналогичные «Этике и психологии семейной жизни». Однако представляется, что одного этого будет недостаточно. Необходимо выработать общую педагогическую модель по формированию ответственного родительства, которая бы аккумулировала и корректировала многообразные влияния агентов социализации, а также учитывала преемственность различных уровней системы образования.

Однако следует помнить: детей рожают не для государства. Рождение детей является категорией личной ответственности. А ответственность приходит только по достижении определённого культурного уровня, от осознания значимости рождения ребёнка, от отношения к этому явлению в обществе. Вот на эти составляющие и должна воздействовать система образования. Воспитывая ответственное родительство, мы решаем многие проблемы (социальные, психологические, педагогические) детства, а потому следует не жалеть усилий для достижения данной цели.

### **О ЦЕННОСТЯХ И ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЯХ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-ВОСПИТАТЕЛЯ**

А.С. Коротаева  
ГОУ ВПО Уральский государственный  
педагогический университет,  
г. Екатеринбург

Ценности и ценностные ориентации начинают формироваться еще в дошкольном возрасте, на них воздействуют близкие родственники, окружающие, соседи, средства массовой коммуникации, реклама на остановках, иными словами — весь окружающий ребенка мир. Именно в дошкольном детстве ребенок узнает, что такое дружба, любовь, учится понимать цену вещей и денег, а также, почему так важно заботиться о родителях и почему не следует говорить какие-то слова. Особое влияние на формирование ценностного отношения к миру у дошкольника оказывает его взаимодействие в коллективе — в детском саду, где самой значимой фигурой оказывается воспитатель. Он становится для детей «значимым взрослым», транслятором тех ценностей, которые он сам считает самыми важными в жизни. Именно поэтому особое внимание надо уделять содержанию ценностных ориентаций

педагогов, так как дети пытаются подражать «авторитету», пытаются привлечь его внимание, добиться от него похвалы и одобрения.

А.С. Самородова предлагает список ценностных ориентаций, которыми должен обладать воспитатель: человеческие (ребенок как главная педагогическая ценность); духовные; практические (методы, методики, технологии образовательно-воспитательной системы); личностные (педагогические способности, индивидуальные особенности личности педагога как субъекта педагогической культуры) [2].

Но все ли педагоги обладают этим набором ценностей? Особую тревогу в связи с этой темой вызывают ценностные ориентации современных студентов, учащихся на факультетах дошкольного образования. Эта молодежь росла в условиях социально-экономических изменений, возрастающего менталитета потребительства и акцента на материальные ценности. В связи с этим необходимо знать о тех ценностных ориентациях, носителями которых являются современные студенты дошкольных отделений и факультетов, а, следовательно, и о тех, которые они будут транслировать своим воспитанникам.

Социологические исследования, посвященные проблематике ценностных ориентаций, показывают, что большинство абитуриентов, выбирающих педагогический вуз, ориентированы, в первую очередь, на получение диплома о высшем образовании [2, с. 87]. А само высшее образование представляет собой определенную «социальную гарантию» успешности в будущем, наиболее достижимой возможностью улучшить свое материальное положение, найти высокооплачиваемую работу.

Ситуация с факультетами дошкольного образования кажется еще более печальной, так как на факультетах дошкольного образования не очень высокий конкурс, а, значит, большая вероятность поступить на бюджетную форму обучения (и получить общежитие). Но даже при невысоком конкурсе часть студентов воспринимают возможность обучения на данном факультете как реальную альтернативу получить образование в более престижном вузе.

При выборе факультета дошкольного образования важен и финансовый аспект в том случае, когда абитуриент (или его родители, опекуны и пр.) выбирает вариант платного обучения. По сравнению с «престижными» специальностями, платное обучение с получением диплома с присвоением квалификации «методист дошкольного образования» может быть дешевле в несколько раз. В итоге, решающими факторами в выборе абитуриентами дошкольного факультета становятся «реально проходимый» конкурс при поступлении и соответствующее финансирование.

Поэтому большая часть обучающихся воспринимают свое пребывание в педагогическом вузе как возможность «стать образованным человеком», «получить высшее образование», «уклонение от армии (юноши)» и др. И в этих рассуждениях отсутствуют представления о будущей профессии, о детях, работа с которыми составляет основу педагогической профессии. Это явление в научных исследованиях получило название «депрофессионализации». По мнению Н.А. Вершининой, многие студенты не

рассматривают свой профессиональный выбор как окончательный и не намерены работать по специальности. Идеальная профессия, по мнению молодежи, должна давать возможность «хорошо зарабатывать» — 41%, «хорошо жить» — 12%. Общественный смысл труда, потребность «быть нужным на работе» среди мотиваций не упоминается. А между тем ценностное, а не потребительское отношение к своей профессии формируется именно на уровне выхода за пределы узких личных интересов.

Таким образом, у большинства студентов нет ценностного отношения к своей будущей профессии, что подтверждается частой сменой мест работы, такой причиной не посещения занятий как «я работаю» и т.д. Если эти учащиеся и становятся педагогами, то они не готовы к работе с детьми, не готовы делиться с ними своими мыслями, чувствами, ценностями.

Такая ситуация является типичной для большинства педагогических вузов, но есть и исключения. Поэтому для того чтобы определить ценностные ориентации будущих воспитателей ДОО, кафедрой педагогики и психологии детства Уральского государственного педагогического университета было проведено анкетирование, посвященное ценностным ориентациям студентов — будущих воспитателей.

Результаты исследования показали, что самыми значимыми для будущих воспитателей оказываются семейные ценности, так как семью как одну из важнейших ценностей назвали 95% студентов. Но при этом под семьей понимается своя собственная новообразованная, а не родительская, о которой вспоминает лишь небольшое количество опрошенных. Поэтому для большинства семья — это муж и дети. При этом студентки подчеркивают ценность мужа, так как он выполняет типичные мужские роли защитника и добытчика, но при этом остается «любящим», «добрым», «верным» и т.д. Значимость будущего мужа для респондентов связана и с такой ценностью как любовь. Но эту ценность необходимо трактовать более широко, так как можно любить не только мужчину, но и свою Родину, своих родителей, детей. Поэтому наряду с «любовью» в семье для студентов значимой ценностью являются дети. Так, 55% респондентов в анкетном опросе назвали «детей» одной из наиболее важных ценностей в своей жизни. Значимость этой ценности подтверждается и тем, что студентки планируют в будущем иметь детей: из них 18% — одного ребенка, 59% — двоих и 23% — троих. При этом если в планах иметь больше одного ребенка, то студентки ориентируются на разнополых детей. Отметим, что любовь к детям является одной из наиболее важных ценностей для тех, кто собирается связать свою профессиональную деятельность с работой воспитателя в детском образовательном учреждении. Только умея любить своих воспитанников можно сохранить себя как цельную личность, профессионала, готового к различным неожиданностям и трудностям.

Значимыми для студентов оказываются и друзья. С одной стороны эти результаты оказываются характерными для этого периода жизни молодых людей, но с другой стороны только человек, умеющий сам дружить,

сможет показать подрастающему поколению важность дружбы, поддержки, взаимопомощи.

Помимо выше перечисленных ценностей для студентов является важной и «хорошая работа». 98% студентов факультета дошкольного образования планируют работать в образовании, хотя и не всегда воспитателями дошкольных учреждений. Это связано с тем, что многие из студентов имеют достаточно высокие карьерные притязания и желание получить высокие доходы. К сожалению, современная система образования не готова выполнить такие запросы и многие учащиеся отказываются от своего первоначального выбора профессии.

В целом же при выборе работы 64% студентов ориентируются на такое качество как «творческий, интересный характер работы». Также для них оказывается значимой «возможность совмещать работу с семейной жизнью» (55%), что подчеркивает значимость семейных ценностей. Важны при выборе работе возможности «постоянно узнавать что-то новое» и «приносить людям пользу» (по 36%). Таким образом, все выше перечисленные черты могут быть реализованы в педагогической профессии. В связи с этим отметим, что та сумма знаний, представлений и умений, которую получают студенты дошкольного отделения, обладает действительно непреходящей ценностью для будущей жизни. Прежде всего, выпускники нашего факультета получают значительный объем знаний о детях, возрастных кризисах, гуманистически ориентированных приемах и методах обучения и воспитания, о семье, психологии семейных отношений и т.д. И все это — чрезвычайно важно не только для хорошо подготовленного специалиста, но и для личности, развивающейся во взаимодействии с окружающими людьми.

Таким образом, видно, что современные студенты Уральского государственного педагогического университета в дальнейшем собираются становиться воспитателями ДООУ. Они являются носителями семейных ценностей, которые они будут в дальнейшем прививать своим воспитанникам. Студенты факультета дошкольного образования выбрали педагогический вуз из-за того, что они «любят детей» (64%) и им нравится «содержание будущего труда» (36%), в отличие от студентов других факультетов, которые мечтают о дипломе высшего образовательного учреждения и возможности легко устроиться по специальности.

Возможно, эти будущие воспитатели действительно покажут детям всю значимость любви, семьи, заботы. Эти студенты уже начинают принимать те ценностные ориентации, которые А.О. Саморова, указала как необходимые для этой профессии.

Список использованных источников:

1. Саморова, А.П. Теоретические основания развития профессионально-педагогической культуры воспитателя дошкольного образовательного учреждения /



[http://pda.coolreferat.com/Теоретические\\_основания\\_развития\\_профессионально-педагогической\\_культуры\\_воспитателя\\_дошкольного](http://pda.coolreferat.com/Теоретические_основания_развития_профессионально-педагогической_культуры_воспитателя_дошкольного)

2. Собкин, В.С. Студент педагогического вуза: жизненные и профессиональные перспективы. Труды по социологии образования. Т. XI — XII. Вып. XXI. / В.С. Собкин, О.В. Ткаченко — М. : Центр социологии образования РАО, 2007.

## **ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ РЕБЕНКА В КОНТЕКСТЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕТСКОГО САДА И СЕМЬИ**

А.Д.Кошелева,  
кандидат психол. наук, доцент,  
зав. лаб. эмоционально-личностного развития  
Института психолого-педагогических проблем детства РАО,  
г. Москва

Понятие «психологическое здоровье» встречается в литературе, начиная с 1988 г. (Б.С.Братусь) и активно употребляется преимущественно в профессиональном языке психологов образования, начиная с 1995 г. (И.В.Дубровина, В.И.Слободчиков, А.В.Шувалов и др.). Психологический аспект психического здоровья (или психологическое здоровье) предполагает внимание к внутреннему миру ребенка: его уверенности или неуверенности в себе, в своих силах; пониманию им своих собственных способностей, интересов; его отношений к людям, окружающему миру, происходящим общественным событиям, к жизни как таковой и пр.

В последние годы это понятие получило существенные разъяснения в рамках антропологической психологии. Говоря о значении образования на современном этапе развития общества, В.И.Слободчиков подчеркивает, что «...на фоне нарастающей педагогической экспансии в виде новых технологий и образовательных проектов, интенсификации, компьютеризации образовательных процессов остро встает проблема осуществления безопасного образования...» (2005, с.122). По словам цитируемого автора, психологическое здоровье можно рассматривать как смыслообразующую и системообразующую категорию профессионализма работников образования.

Как подчеркивает А.В.Шувалов, «Психическое здоровье традиционно интерпретируется как собственная *жизнеспособность* индивида, как жизненная сила, обеспеченная полноценным развитием и функционированием психического аппарата... Главным критерием здесь является адаптивность человека как возможность выживать и приспосабливаться к существующим условиям. Психологическое здоровье связано с процессом становления субъективного духа, обретения и отстаивания человеком собственной *человечности*... (А.В.Шувалов, 2009, с. 136). В качестве основных признаков здоровья автор предлагает: переживание радости и самоценности жизни, моральную зрелость, дружелюбное и уважительное от-

ношение к другим людям, способность к саморазвитию, творчески-созидательный характер жизнедеятельности, ориентацию на высшие образцы человеческой культуры, стремление к осмыслению своего жизненного пути и самосовершенствованию.

Для системы образования, по мнению А.В.Шувалова, проблема психологического здоровья сводится к вопросу о том, «что и (главное!) кто образуется в развитии?», каков субъективный настрой и духовный облик становящегося человека... В образовании — это приоритет развития ребенка как человека (Там же, 2009, с.137).

Осуществляя исследование психологического здоровья детей дошкольного возраста, мы уделяем особое внимание их эмоционально-смысловой сфере, полагая, что эмоции и смыслы можно рассматривать как один из мощных регуляторов развивающейся психики, создающих фундамент психологического здоровья ребенка.

Как подчеркивают многие психологи и педагоги, сегодня маленькие дети испытывают большие эмоциональные нагрузки. Эмоциональная жизнь ребенка становится все более напряженной. Причины такого напряжения разнообразны: обрушившиеся на детей неконтролируемые информационные потоки, вторжение в субъективный мир ребенка аффективных образов самого разного качества (в том числе, деструктивных по своему влиянию), затруднения и метания взрослых. Одной из актуальных причин становится снижение возраста, при котором ребенок поступает из семьи в детское учреждение, лишаясь очень рано (хотя бы на некоторое время) эмоциональной поддержки со стороны самых близких людей. Многие современные родители в вопросах воспитания маленьких детей слишком доверяют сторонникам раннего обучения, особо не задумываясь о методах и условиях такого обучения. Почти во всех семьях тревогу вызывают безмерные амбиции и всемогущество школы, страх, что ребенок окажется не способным удовлетворить ожидания школьных педагогов, а поэтому родители определяют детей (начиная с четырех, а то и ранее лет) в центры или студии, обещающие эффективную подготовку ребенка к школьному обучению.

Если к этому добавить некоторые особенности функционирования современной семьи: незрелость родительских чувств в ряде семей, конфликты в отношениях между родителями, дефицит совместных с ребенком форм деятельности, засилье телевизора и компьютера почти в каждой семье, — то искажения и отклонения в эмоционально-смысловой сфере детей дошкольного возраста можно считать неизбежным результатом таких нагрузок и вполне реально выраженной угрозой психологическому здоровью детей.

В поиске путей решения проблемы психологического здоровья детей дошкольного возраста мы прежде всего обращаемся к взаимодействию детского образовательного учреждения и семьи, к профессионально-педагогической культуре работников ДОУ и психолого-педагогической культуре родителей как субъектов и партнеров образовательно-воспитательной деятельности. Именно эта культура определяет эмоцио-

нальную атмосферу детского учреждения, конкретной группы, которую посещает ребенок, определяя принципы и формы взаимодействия воспитывающих взрослых: либо как односторонние воздействия, либо как подлинно диалогическое общение.

Подчеркнем, что в целом это — очень сложная социальная проблема. Эта проблема обсуждалась еще в прошлом столетии (работы А.В.Запорожца и Т.А.Марковой, Л.В.Загик). И сегодня она далека от решения, по-прежнему занимая значительное место на страницах печати (Т.Н.Доронова, Е.П.Арнаутова, О.Л. Зверева, Л.Свирская, Ю.Гладкова и др.).

Особо отметим, что, по данным имеющейся литературы, посвященной проблеме взаимодействия семьи и ДОО, детскому саду почти всегда отводится ведущая, организующая и направляющая роль как в установлении первичных контактов с родителями, так — и в разработке и организации совместных форм работы. А поэтому основной задачей во взаимодействии с семьей почти всегда провозглашается повышение уровня педагогической культуры родителей. Причем в этом процессе позиция детского сада в отношении семьи является явно позицией «сверху» («над»...): чаще всего речь идет об «обучении» родителей-непрофессионалов воспитателями-профессионалами, — то есть об одностороннем воздействии на семью.

Правда, сегодня в публикациях по данной проблеме появляются и новые акценты. Отчасти, может быть, под влиянием работ по психологическому консультированию, гуманистической психотерапии, позитивной психологии, все четче высказывается пожелание перенести акцент в психолого-педагогическом взаимодействии с негативных аспектов человеческого бытия (этот акцент сегодня чрезвычайно силен в нашей культуре). на его сильные стороны. Поэтому, на наш взгляд, одной из центральных категорий взаимодействия педагогов и родителей должна быть категория принятия — в первую очередь, принятия педагогом родителей (или родителя) и ребенка. Принятие можно рассматривать как общую установку, направленную на уменьшение негативности в коммуникациях между участниками этого процесса, на оживление и усиление актуализированных чувств, тем самым — на увеличение позитивного потенциала каждого участника (К.Роджерс, А.Б.Орлов, В.И.Слободчиков, А.З.Шапиро).

Принятие является ключевым и необходимым моментом для общения с другими людьми, а именно — для развертывания диалогического общения. «Диалог выступает как универсальный способ человеческого бытия, двойственно-двуединая природа которого заключается в нераздельности-неслиянности Я и Другого...» (М.М.Бахтин). Диалог, по Бахтину, есть столкновение двух равноправных, становящихся ценностных миров (Ф.Е.Василюк, 1988), «любящая и напряженная» обращенность к другому человеку как к человеку во всей его подлинности и уникальности (Дьяконов). В диалоге воспитатель (или любой другой специалист, включая представителей администрации) активно слушает собеседника (в нашем случае — родителя), настраивается на его понимание, углубляет его, утверждая бытие другого, не торопясь высказать свои критические суждения по тому

или иному поводу. На основе принятия и диалогического общения складывается эмоциональная общность «воспитатель — родитель» (принятие — общение — общность), которая и является условием психологического здоровья ребенка и его успешного развития. О технологиях активного слушания взрослым ребенком, которое создает позитивный настрой для обсуждения его негативных эмоциональных состояний и достижения взаимного понимания, написано достаточно много литературы (К.Роджерс, Ю.Б.Гиппенрейтер, Э.Мазлиш, А.Фабер и др.). Но до сих пор весьма недостаточно обсуждается психология построения общения воспитателя или педагога-предметника с родителями. Поэтому в реальной практике такое взаимодействие часто не диалогично, не эффективно, а иногда — конфликтно и деструктивно...

Чтобы быть более убедительными, позволим обратиться к мнению самих воспитателей. Ведь один из интересных аспектов в обсуждении этой проблемы — взгляд самих профессионалов на проблему взаимодействия ДООУ и семьи.

На вопрос «Удовлетворены ли Вы взаимодействием с семьями Ваших воспитанников?» нами получены ответы, которые можно разделить на три, приблизительно равные группы: 1. «Да, меня все устраивает!» (подобные ответы можно квалифицировать как в значительной мере формальные ответы); 2. «Ну... в нашей группе (там, где работает воспитатель) мы ведем такую работу, и я ею довольна, но... в целом — нет!». 3. «Абсолютно не удовлетворена». В итоге почти 2/3 всех ответов свидетельствует о неудовлетворенности воспитателями дошкольных образовательных учреждений этой стороной своей профессиональной деятельности (данные опроса 2010 года).

Почему же воспитатели не удовлетворены? Обращают на себя внимание замечания некоторых воспитателей о том, что в детском саду нет возможности для общения и взаимодействия с родителями (?), так как воспитатель очень занят, потому что надо проводить занятия (то есть выполнять программу, в которой неформальное общение с родителями не предусмотрено)... надо проводить обязательные мероприятия. Ограничение взаимодействия детского сада с семьей рядом мероприятий (организационных, досугово-развлекательных, финансово-отчетных) — наиболее распространенная точка зрения, которая, в общем-то, и примиряет разные стороны: и сотрудников между собой — благодаря дифференцированию функций между отдельными воспитателями, между воспитателем и психологом; и сотрудников с родителями, создавая видимость осуществляемого общения и партнерства.

Встречаются в полученных ответах ссылки на неудовлетворенность педагогов взаимодействием с семьей еще и потому, что «родители сегодня — очень трудная категория взрослых, родители изменились, они не такие, как раньше... Они только требуют!»...

Однако, подчеркнем, что по этому вопросу сегодня единого мнения среди специалистов ДООУ нет. Они очень разрозненны, вплоть до отдель-

ных категорических высказываний, типа: «Я работаю с детьми... и все... С семьей я не должна работать».

Что особенно удивляет, так это то, что в некоторых случаях педагоги (воспитатели) ссылаются на то, что администрация, в лице заведующей ДООУ, запрещает общение с родителями («Зачем Вы звоните и беседуете с мамой по телефону? Что Вы здесь собираете родителей и обсуждаете с ними?»). Понятно, что позиция руководителя в отношении данной проблемы, безусловно, один из значимых факторов, определяющих успешность ее решения всем педагогическим коллективом и каждым сотрудником в отдельности.

Данные опроса позволяют сделать вывод о том, что задачи педагогов ДООУ в отношении семей своих воспитанников, по сравнению с прежними, сегодня отчасти усложнились. Требуется изменение самой позиции «над» в духе гуманистических и позитивных психологических тенденций, медленно, но верно встраивающихся в наши жизненные реалии. От педагога требуется внимание к исследованиям функционирования семьи как Института воспитания ребенка: к разным подходам изучения семьи (в том числе и к подходам, разработанным в психотерапии), к разным параметрам семьи как тем условиям, в которых растет и развивается ребенок. Нельзя отрицать и тот факт, что семья может быть весьма просвещенной, достаточно функциональной и сбалансированной. А, значит, проблема психологического контакта воспитателя с семьей — это один из критериев его профессиональной компетентности (Вместе с тем, по данным А.В.Козловой и Р.П.Дешеулиной...на вопрос «Чему, на Ваш взгляд, педагогический персонал может научиться у родителей», ответы воспитателей таковы: ничему — 70 %, индивидуальному подходу — 29, профилактике заболеваний — 6).

Один из главных вопросов, который постоянно встает в данном контексте, это вопрос: «Детский сад сегодня — открытая или закрытая система?». Ответы известны: «конечно, открытая...», но реальность-то оказывается нередко иной. И отчасти поэтому трудности в деятельности всех специалистов, направленной на взаимодействие с семьей, определяются сохраняющейся закрытостью многих ДООУ для семьи... и неясностью для самой семьи подлинных ценностей ДООУ. (И даже, когда говорят, что главная ценность — ребенок, не совсем ясно, почему психологу на приеме при зачислении детей в конкретный детский сад вменяется в обязанность «замечать и отсортировать» некоторых детей? Ведь такая практика приема имеет место и сегодня, когда семье определить ребенка в детский сад очень трудно!)

Возвращаясь к нашей научной проблеме (эмоционально-смысловая сфера личности дошкольника), подчеркнем, что вопросы диалогического взаимодействия семьи и детского сада особенно остро встают: во-первых, в отдельные периоды жизни ребенка (особенно, когда малыш впервые приходит в детское учреждение и родители, как и ребенок, испытывают сильные переживания; когда он много болеет, когда переходит из группы в группу, когда ребенка усиленно готовят к школе) и, во-вторых, особенно,

когда эмоционально-личностная сфера ребенка (или ее отдельные уровни) требует поддержки, помощи, защиты в силу индивидуальных особенностей развития.

## **СПЕЦИФИКА ПРОЯВЛЕНИЯ НЕУВЕРЕННОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Т.Д.Красова  
кандидат пед. наук, доцент  
ЕГУ им. И.А. Бунина,  
Т.В. Дорогова, студентка,  
г. Елец

Развитие разносторонней, гармонично развитой личности ребенка является одной из актуальных проблем современной психолого-педагогической науки и практики. Такая важная проблема, как изучение путей преодоления неуверенности у детей дошкольного возраста изучена не достаточно ни в педагогическом, ни в психологическом плане. В настоящее время, по данным Л.Н. Галигузовой, неуверенность в себе и своих возможностях в разной степени свойственна 42% дошкольников.

Психолого-педагогические исследования отечественных и зарубежных ученых показывают, что появляющаяся у дошкольников неуверенность значительно осложняет их личностное развитие и, следовательно, затрудняет процесс воспитания и обучения.

Отечественная психологическая наука рассматривает неуверенность человека, как одно из эмоционально-волевых психических состояний, развивающееся в результате неуспешной деятельности индивида, которое характеризуется наличием страха перед возникающими трудностями, проявлением малодушия, недостатком настойчивости и выдержки.

Е.И. Кульчицкая утверждает, что неуверенность представляет собой внутреннее проявление застенчивости, которое выражается в необъяснимом страхе человека перед публичным выступлением, в постоянной боязни произвести на окружающих неблагоприятное впечатление.

Т.А. Репина, Т.О. Смолева характеризуют неуверенность как сложный психологический феномен, проявляющийся в эмоциональной, поведенческой сферах и в самосознании. Существенной характеристикой неуверенности является аффективный компонент: подавленное эмоциональное состояние, вызываемое тревогой страхом, перед ожидаемым неуспехом предстоящей деятельности или боязнью установления контактов с окружающими людьми. В поведенческой сфере, с одной стороны, можно наблюдать сужение круга общения, снижение его интенсивности, застенчивость, робость, молчаливость, а с другой сторо-

ны, — проявление нерешительности, растерянности, несобранности, несамостоятельности («зависимости»). В сфере самосознания неуверенность проявляется в более низкой самооценке по сравнению с самооценками других детей, в более низком уровне притязаний, пессимистических представлениях ребенка о себе [2].

Такие ученые, как А.В. Запорожец, Н.А. Рудик и др. связывают неуверенность с интеллектуальными качествами личности, а Н.Д. Левитов, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн и др. относят такое свойство личности к волевым проявлениям и характерологическим свойствам.

Причины возникновения неуверенности и способы ее преодоления изучаются в исследованиях Г.М. Красневской, Е.А. Серебряковой, Т.О. Смолевой и др. Г.М. Красневская и Т.О. Смолева подчеркивают, что комплекс неуверенности ребенка под влиянием различных условий воспитания возникает именно в дошкольном детстве.

Немаловажное значение в воспитании уверенности, самостоятельности имеет оценка взрослых и сверстников, влияющая на самооценку дошкольника (Б.Г. Ананьев, М.И. Лисина, Т.А. Репина, И.О. Кон, С.Г. Якобсон и др.).

Такие исследователи, как И.В. Дубровина, З. Матейчик, Н.Б. Парфенова, З.Фрейд, К.Хорни и др. рассматривают неуверенность как следствие депривации родительской любви. Т.А. Репина, Т. Смолева утверждают, что формированию неуверенности способствует авторитарный стиль общения и воспитания в семье и детском саду. Е.В. Субботский в своих трудах показывает, что должно быть разумное сочетание двух стилей: бескорыстного и прагматического. Когда воспитатель исходит из интересов ребенка и перспектив его дальнейшего развития, а на ребенка смотрит как на полноправного партнера в условиях сотрудничества.

А.Э. Бугаенко отмечает, что неуверенные дети различаются по степени устойчивости их неуверенности — дети с неустойчивым и устойчивым проявлением неуверенности.

Целью нашего исследования было изучение особенностей проявления феномена неуверенности у детей старшего дошкольного возраста. В ходе исследования участвовали 18 детей старшей группы и 13 детей логопедической группы ДОУ.

Для решения поставленных задач использовались следующие изложенные ниже методики: проективная методика «Рисунок семьи», методика «Лесенка» (методика В. Г. Щур), для исследования динамики уровня притязаний использовался тест Векслера, методика родительских отношений и притязаний, графическая методика «Кактус», социометрический опросник.

С помощью методики «Рисунок семьи» мы смогли представить особенности внутрисемейного общения, что является важным фактором становления психики ребенка.

Как показали результаты исследования, в старшей группе у 44,4% детей имеются проблемы в отношениях с близкими людьми. Так у 5 %

детей присутствует низкий уровень эмоциональных связей — все члены семьи на рисунке расположены отдельно и на большем расстоянии друг от друга. Разобщенность в семье отмечается у 16,6% детей — на рисунке все члены семьи хоть и расположены близко, но при этом они не соединены руками и не выполняют никаких совместных действий. У 16,6% детей имеется неприятие и конфронтация. У 5,5% дошкольников имеется проявление агрессии — девочка нарисовала между собой и остальными членами семьи большое дерево с зигзагообразной кроной. В логопедической группе у 46,1% детей отмечены проблемы в семье, из них у 30,7% выделяется агрессия — на рисунках этих детей преобладают строгие отрывистые линии, зигзагообразной формы деревьев и домов, а также у всех изображенных людей руки имеют растопыренные пальцы и подняты вверх.

Результаты проведения методики «Лесенка» показали следующее: в старшей группе 38,8% детей имеют заниженную самооценку — дети при оценке самих себя преимущественно выбирали самые нижние ступеньки лесенки. Так, например, на лесенке все дети выбрали самую нижнюю ступеньку, остальные 61,2% детей с завышенной самооценкой — они выбрали самые высокие ступеньки на лесенках. В логопедической группе 23,1% детей имеют заниженную самооценку — дети хоть выбирали не самые нижние ступеньки, но максимально близкие к ним. У 23,1% детей отмечается адекватная самооценка. У большинства детей (53,8%) преобладает завышенная самооценка.

Так как для дошкольников благоприятны завышенные самооценки, то наличие заниженных самооценок говорит о наличии у детей внутриличностных и межличностных конфликтов.

Для того чтобы сравнить самооценку ребенка с оценочным отношением родителей проводилась анкета с родителями. С целью исследования динамики уровня притязаний использовались лабиринты из материалов теста Векслера. По результатам данных методик можно сделать вывод о том, что возможности тех детей, которые имеют заниженную самооценку и низкий уровень притязаний не совпадет с требованиями к ним со стороны своих родителей. То есть дети не в состоянии удовлетворить запросам своих родителей. Заниженная самооценка и низкий уровень притязания, говорят о том, что дети низко оценивают свои способности, тогда как их родители, напротив, считают, что их дети имеют хорошие способности и обладают большим потенциалом. Об этом говорят их оценки, которые находятся в промежутке выше средних.

С помощью социометрического опросника мы определили популярных и не популярных детей в группе. Таким образом, дети в группах делились следующим образом: в подгруппу «популярных» вошли 45,1% детей — набрали наибольшее количество положительных выборов и являются «звездами» в своих группах, их хотят приглашать на праздники, делиться секретами и подражать им; подгруппу «полярных» составляет 22,5% % детей, их характеризует одинаковое число положительных и от-



рицательных выборов, то есть сверстники хотят общаться с ними, играть и приглашать в гости; в подгруппу «непопулярных» вошли 32,2% детей, данную группу детей составляют «пренебрегаемые», которые набрали больше отрицательных выборов, чем положительных, а, также «изгои» — дети, которые не набрали ни одного выбора.

В ходе проведения методики «Кактус» мы выявили группу неуверенных детей, что составляет 32,2% . Данные дети нарисовали маленькие кактусы в большинстве случаев в углу и внизу листа.

В результате всей проведенной работы из числа испытуемых было выделено 32,2% дошкольников, у которых имеется заниженная самооценка и низкий уровень притязаний, а так же у некоторых из них имеются проблемы не только со сверстниками, но и в семье. Из них у 27,2% детей неуверенность имела парциальный характер, т.е. проявлялась либо в общении и отношениях с окружающими, либо в разных видах деятельности на занятиях. У 15% она проявлялась как в той, так в другой сферах, т.е. была генерализованной.

Также путем анализа полученных результатов можно определить причины неуверенности: взаимоотношения в семье, самооценка ребенка и отношение к нему сверстников. Неуверенными в себе оказались те дети, у которых отмечена низкая самооценка и проблемы в отношениях со сверстниками, у некоторых из них имеются проблемы в семье.

Список использованных источников:

1. Репина, Т.А., Смолева, Т.О. Проявление неуверенности у старших дошкольников и пути ее коррекции [Текст] / Т.В. Антонова // Как помочь ребенку войти в современный мир. — М., 1995.

2. Якобсон, С.Г., Морева, Г.И. Образ себя и моральное поведение дошкольников: Вопросы психологии [Текст] / С.Г. Якобсон, Г.И. Морева. — №6. — 1986.

## **СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ В ДОУ**

М. В. Лазарева,  
доктор пед.наук  
Липецкий государственный педагогический университет,  
г. Липецк

Интегрированное обучение — сложный педагогический феномен, специфика которого фрагментарно отражена в современной дошкольной дидактике. Наиболее глубоко и целостно на интегрированной основе разработаны концепции художественно-эстетического образования дошкольников в рамках научных школ Т.И. Баклановой, Т.С. Комаровой, а также в области речевого развития О.С. Ушаковой и ее учениками. Вместе с тем, остаются недостаточно разработанными многие теоретические аспекты, отсутствует целостная концепция интегрированного обучения. В связи с

этим, мы разработали теоретическую модель интегрированного обучения в дошкольных образовательных учреждениях, в которой опирались на положения о целостном педагогическом процессе (В.И. Загвязинский, В.А. Сластенин и др.) и синтез методологических подходов: аксиологического, гносеологического, культурологического, деятельностного, структурно-функционального и других при ведущей роли интегрированного подхода. Концептуальный компонент разворачивается в ряде последовательно взаимосвязанных и взаимообуславливающих компонентов: личностного, целевого, содержательного, операционально-деятельностного, психолого-педагогических условий и результата (рефлексивно-оценочного компонента).

Содержательный компонент включает в себя духовные ценности (этические, эстетические представления), способы деятельности и целостные представления об окружающем мире (о человеке, обществе, о живой и неживой природе). Познавательный материал, его качество и объем зафиксированы в комплексных и парциальных программах.

Интеграционные процессы в содержании дошкольного образования осуществляются в различных *направлениях* и на разных *уровнях*. Направления интеграции содержания дошкольного образования выявлены нами на основе соотнесения известных в философии и педагогике направлений интеграции (Т.В. Джоджуа, И.Д. Зверев, Е.П. Кабкова, Л.В. Кирилленко, В.Н. Максимова, С.А. Сергеенок, В.Н. Федорова, М.Г. Чепиков и др.) с опытом, накопленным в практике дошкольных учреждений.

*Первое направление* определяется межпредметной (межвидовая) интеграцией, которая выражается в синтезе содержания разных разделов программы при наличии естественных связей между его компонентами. На основе межпредметной интеграции могут объединяться практически все разделы любой программы, однако, существуют некоторые ограничения. К примеру, содержание физической культуры органично сочетается с музыкально-ритмической деятельностью и практически не имеет точек соприкосновения с речевой, математической, изобразительной деятельностью. В методической литературе отражен опыт интегрированного обучения, основанного на механическом соединении физической культуры с другими разделами программы, однако, на наш взгляд, такое содержание нельзя считать интегрированным, поскольку общим для всех компонентов является только тема, а длительность такого интегрированного занятия превышает допустимые нормы.

*Второе направление* выражается внутрипредметными (внутривидовыми) взаимосвязями компонентов содержания внутри каждого раздела программы. Так раздел по речевому развитию дошкольников включает подразделы по формированию грамматического строя речи, по обогащению словаря, по обучению монологической и диалогической речи и др. При условии тематической общности подразделов в рамках одного занятия, возникает интегрированное содержание, отличающееся большей целостностью.

*Третье направление* синтезирует два первых и определяется как межвидовыми, так и внутривидовыми связями компонентов содержания.

Направления интеграции реализуются на различных *уровнях*. В современной педагогике существуют различные взгляды на уровни реализации интегрированного обучения. Некоторые считают, что интеграция предполагает только межпредметные связи (С.А. Сергеенок, О.М. Клементьева), другие — сочетание внутривидовых и межпредметных связей (Н.С. Сердюкова, В.Н. Федорова). Большинство исследователей склоняются к тому, что интеграцию нельзя свести только к вышеуказанным связям, хотя и эти связи имеют место. В отличие от межпредметных связей интеграция предполагает также и переход от согласования преподавания разных предметов к глубокому их взаимодействию. Нами поддерживается точка зрения большинства исследователей на интеграцию как на многоуровневый, качественно отличный уровень связей образовательных компонентов, включающий межпредметные связи как частный случай.

В связи с этим принципиально важно рассмотреть уровни реализации интеграции содержания образования, наиболее полно, на наш взгляд, представленные в работах М.Н. Берулавы. В классификации уровней интеграции автором положено соотношение содержательных и процессуальных сторон интеграции в учебном процессе, решаемое посредством ее дидактических задач, а также определенных типов интеграционного взаимодействия. Данная классификация универсальна и соотносится с различными ступенями образования, поэтому, на наш взгляд, уместна экстраполяция характеристики уровней интеграции на интегрированное обучение дошкольников.

Первый уровень — *уровень межпредметных связей* — коррелирует с решением таких дидактических задач, как актуализация знаний детей, их обобщение и систематизация. Основным источником интеграции — общие структурные элементы содержания образования, перенос которых может осуществляться в направлении любых предметов. Применительно к содержанию дошкольного образования этот уровень характеризуется как установление взаимосвязей между отдельными занятиями как по одному какому-либо разделу программы, так и между занятиями по разным разделам программы. Уровень межпредметных связей является низшим, а интеграционные связи — слабыми. В реальном педагогическом процессе воспитатель при планировании занятий обязательно учитывает преемственность в содержании отдельных занятий. Так, занятиям по развитию изобразительного творчества обычно предшествуют занятия по познавательному развитию дошкольников, содержание которых создает ориентировочную основу для создания будущего изображения в графических или пластических формах. В дошкольном образовании данный уровень реализуется давно, и характеризует не только личностно-ориентированное, но и предметно-ориентированное обучение.

Второй уровень — *уровень дидактического синтеза* — является более высоким по отношению к первому. Он характеризуется не только со-

держательной интеграцией содержания разделов программы, но и определяемым ею процессуальным синтезом, предполагающим, прежде всего, интеграцию форм организации обучения (интегрированное занятие, интегрированный цикл занятий). Доминирующей дидактической задачей в данном случае является изучение познавательного материала на интегративной основе. Уровень дидактического синтеза не проявляется в рамках предметно-ориентированного обучения. Он в большей степени позволяет реализовать личностно-ориентированное обучение. Интегрированное содержание на данном уровне обладает большей информационной плотностью, отражает не только части и детали целого, но взаимосвязи между ними, дает более целостное представление о предмете, объекте или явлении окружающего мира. В то же время уровень дидактического синтеза — самый сложный для конструирования занятий, для разработки их методики. Как показал анализ педагогического опыта, отраженного в публикациях, а также практики проведения интегрированных занятий, последние часто конструируются на основе интуиции, громоздки по объему содержания, затянуты по времени, связи между компонентами искусственны, разработка осуществляется в лучшем случае интуитивно, на основе здравого смысла.

Третий — наивысший — *уровень целостности*, завершающийся формированием нового раздела программы, новой предметной области. В настоящее время реализация этого уровня предопределила возникновение большого количества разновидностей интегрированных занятий по развитию изобразительного творчества. К этому уровню в содержании дошкольного образования относятся занятия по экологическому воспитанию и занятия и развлечения, отражающие фрагменты народных праздников «Масленица», «Встреча весны» и др. На уровне целостности имеет место полная содержательная и процессуальная интеграция.

Нами поддерживается вывод М.Н. Берулавы о том, что уровень дидактического синтеза является на современном этапе потенциально самым продуктивным в совершенствовании образовательного процесса. В связи с этим рассмотрим подробнее особенности дидактического синтеза в структуре интегрированных занятий, которая сложнее структуры одновидовых. Интегрированные занятия, которые мы конструировали и проводили, в основном были двухкомпонентными, реже — трехкомпонентными. При этом отношения между компонентами, как выяснилось, могут быть разными. В связи с этим мы выделили такую важную характеристику, которая позволяет четко определить структуру занятия и характер отношений между компонентами. Эту характеристику структуры занятия мы назвали *способом интеграции*. В теории педагогической интеграции понятие «способ интеграции» встречается в работах В.С. Безруковой и Ю.С. Тюнникова, однако, совершенно в другой трактовке. Этими исследователями под способами интеграции понимаются мыслительные процессы, ведущие к образованию нового интегративного знания. При этом В.С. Безрукова выделяет расщепление и связывание как основные операции, а Ю.С. Тюнников более подробно развертывает описание производных операций от двух ука-

занных (экстраполяция, синтез и др.). В дошкольной педагогике понятие о способах интеграции нами не обнаружено, однако, есть отдельные исследования, в которых этот педагогический феномен отражен в иных понятиях (Р.М. Чумичева, И.В. Штанько и др.). Так, в работах Р.М. Чумичевой обозначены «методы синтезирования разных видов искусств». К ним автор относит: синкретизм как особую форму существования искусства (народное искусство); связывающий (тематика, образное единство и т.д.); перевод из одного художественного ряда в другой (один вид искусства становится средством передачи другого вида); соподчинение, при котором один вид искусства доминирует над сотрудничающим с ним другим); симбиоз (взаимодействие видов искусства). Данная классификация локальна, так как содержанием являются виды искусства, содержит некоторые неточности, например, симбиоз, по мнению автора, предполагает взаимодействие видов искусства, но не уточняет, каковы признаки этого взаимодействия. Безусловно, ценной представляется сама попытка объяснить интегрированное содержание занятий по ознакомлению дошкольников с искусством на основе взаимодействия его видов.

Мы принципиально иначе рассматриваем способ интеграции как объективную характеристику структуры интегрированного занятия, которая, с одной стороны, отражает *тип отношений между компонентами структуры*, а с другой, определяет *силу взаимодействия этих компонентов*. Анализ отношений между компонентами структуры при изучении содержания интегрированных занятий позволил выделить два основных типа: *отношения равенства и отношения неравенства*. При этом неравенство может сопровождаться различной степенью подчинения одних компонентов другим. Разнообразие отношений, на наш взгляд, можно упорядочить на основе известных способов интеграции. Всего мы выделили шесть базовых вариантов или способов интеграции, при этом опирались при их обозначении на образные названия, известные в философии (Ю.Б. Борев).

1. «Склеивание» наблюдается в тех случаях, когда все компоненты содержания занятия объединяются одной темой, но не связаны между собой способами детской деятельности (они различны) и реализуются последовательно друг за другом, без приоритетов. Такие занятия часто встречаются во многих статьях и пособиях. Они громоздки, затянуты по времени, не всегда ясна цель: для чего интегрируется содержание, некоторые тематически не выдержаны. Возможны и удачные варианты построения педагогического процесса на основе этого способа интеграции: интегративный день, предполагающий «склеивание» нескольких занятий (2-3 — в зависимости от возраста детей) одной общей темой. При этом важно, чтобы занятия статического характера чередовались с занятиями динамического характера (физической культурой, музыкально-ритмической деятельностью).

2. «Симбиоз» характеризуется равноправным соотношением компонентов содержания, при этом у них есть «интегративное ядро» — общее для всех компонентов представление о чем-либо, художественный образ и

т.п., но есть и относительно самостоятельные части содержания, которые решают собственные образовательные задачи. Многие комплексные занятия построены именно на симбиозе входящих в него фрагментов содержания. Например, тема «Весна» предполагает, что, с одной стороны, рисование акварелью весеннего пейзажа способствует обобщению и обогащению художественного образа весны, также, как и слушание фрагментов «Времена года» П.И. Чайковского, пение песен о весне, слушание и чтение стихов русских поэтов о весне, а с другой, — в рисовании закрепляется техника работы акварелью, а это уже задача собственно изобразительно-техническая. Также и слушание музыки, входящее в содержание этого занятия, помимо общих развивающих и воспитательных задач, решает задачи частные, связанные с музыкальным развитием ребенка. Это свидетельствует о том, что при такой взаимосвязи сила взаимодействия компонентов средняя.

3. «Размывание» — способ интеграции, характеризующий интегрированные занятия с самым сильным взаимопроникновением компонентов содержания, когда границы между ними «размываются» и они образуют однородное содержание. К таким занятиям относятся занятия-развлечения или праздники («Масленица», «Ярмарка» и т.п.), а также занятия по экологическому воспитанию. Первые основаны на народных традициях, в которых переплетается народная драматургия (обрядовые действия), искусство народного костюма, устный фольклор (песни, поговорки, пословицы, заклички, прибаутки и т.д.), декоративно-прикладное искусство, а вторые — на экологии как на интегрированной науке. Связи между компонентами содержания в таком случае очень тесны и отражают жизнь во всей ее полноте. Если в содержании занятия отражается фрагмент народного праздника со всеми составляющими, то можно говорить о способе «размывание», если же интегрируются отдельные компоненты (например, декоративная лепка и устный фольклор), то это уже нельзя считать размыванием, поскольку компоненты как бы «выдернуты» из жизненного контекста и отражают лишь некоторые ее стороны.

4. «Соподчинение» — способ интеграции, который предполагает подчинение одного (вспомогательного) компонента другому (главному, ведущему). В пособиях О.С. Ушаковой, в частности, даются удачные образцы таких занятий. Примером могут служить занятия по ознакомлению с художественной литературой, в которых речевая работа сочетается с изобразительным творчеством. В таком занятии есть «интегративное ядро» с общим для всех компонентов содержанием, позволяющим решать образовательные, развивающие и воспитательные задачи не на каждом компоненте содержания в отдельности, а на их сочетании, но вспомогательный компонент решает также собственные, относительно самостоятельные цели и задачи. Так, после беседы по сказке, педагог предлагает нарисовать картинку к любому ее эпизоду, упражняя детей в применении изобразительно-выразительных средств в соответствии с художественным образом сказочного персонажа.

5. «Ретрансляционное сопряжение» — это способ интеграции, при котором один компонент (главный) реализуется средствами другого (вспомогательного). Например, у детей формируются математические представления посредством изобразительной деятельности (лепки). Лепка является транслятором (передатчиком) математических представлений. Преобразуя кусок глины, дети вместе с тем устанавливают, что количество глины не изменяется в тех случаях, когда они ее расплющивают, превращая в диск. Для проверки опять скатывают в шар и сравнивают с одинаковым по размеру шаром, вылепленным ранее. Какие-либо изобразительно-технические задачи в области лепки здесь совсем не ставятся, планируются только задачи математического развития. Или, другой пример: дети усваивают расположение цветов спектра, рисуя радугу с дугами разного цвета в определенной последовательности. В дошкольных учреждениях такие интегрированные занятия проводятся редко. В основном возможно сочетание математики с продуктивными видами деятельности. В современной школе проводится много уроков на основе ретрансляционного сопряжения. Примером могут служить уроки по разным предметам на основе информационных технологий, когда информатика служит таким вспомогательным компонентом и собственных задач не решает, но позволяет полноценно, на более высоком уровне решить воспитательно-образовательные задачи другого учебного предмета. Указанный способ предполагает сильное взаимопроникновение компонентов содержания.

б. «Снятие» — это способ интеграции, когда один компонент — главный, поглощает другой — второстепенный — в какой-либо части занятия. Примером могут служить занятия по отражению поэтического образа природы в детском рисунке (Л.В. Компанцева). Поэтический образ является содержанием рисования, и вся работа по его эмоционально-образному осмыслению направлена на творческое воплощение в рисунке. Интегрированные занятия, построенные на этом способе, напоминают обычные традиционные занятия, поскольку главный, ведущий компонент вбирает полностью вспомогательный и подчиняет реализации своих целей и задач.

Анализ способа интеграции «концентрация» показал, что он может характеризовать как интегрированное, так и одновидовое занятие, и предполагает насыщение, обогащение представлений дошкольников об окружающем мире, последовательное и постепенное «наращивание» ранее полученных знаний, а, следовательно, и не является специфическим для интегрированного содержания.

Компоненты содержания, взаимодействуя, переплетаясь, образуют определенные общие фрагменты, которые составляют «интегративное ядро» (или «интегративный узел»), представляющий собой общее для всех структурных компонентов содержание, без которого невозможно решение основных целей и задач, поставленных на занятии (кроме способа «склеивание»). Содержание включает в себя относительно автономные части, характеризующие каждый структурный компонент.

## ДЕТСКИЙ САД КАК СРЕДА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Е.А. Макеева  
кандидат психол. наук, доцент  
ГОУ ВПО «РГУ имени С.А. Есенина»,  
г. Рязань

В связи с укреплением позиций гуманистического образования встают задачи проектирования образовательной среды как многогранного пространства, адекватного современным потребностям детей и соответствующего тенденциям развития современной культуры.

С точки зрения Ф.В.Бассина, А.Г.Роттенберга, Е.Т.Соколова, Ю.Г.Носкова, А.Н. Сухова проблемы безопасности трактуются по-разному. У одних безопасность — это качество какой-либо системы, определяющее ее возможность и способность к самосохранению. У других — это система гарантий, обеспечивающих устойчивое развитие и защиту от внутренних и внешних угроз. Большинство определений подтверждают, что безопасность направлена на сохранение системы, на обеспечение ее нормального функционирования.

Сегодняшняя социокультурная ситуация создает внешние условия негативного влияния на становление личности ребенка. Находясь в стремительно изменяющихся условиях своего существования, дети нуждаются в психологической помощи и поддержке.

Дошкольное образовательное учреждение (ДОУ), составляющее социальную образовательную среду, в которой дети находятся значительную часть времени, где психотравмирующая ситуация отмечена у каждого третьего ребенка, нередко создает для них психологические трудности. К числу значительно усугубляющих психологическое здоровье ребенка относятся следующие трудности:

— Трудности, связанные с поступлением в детский сад: переход от семьи к коллективу; от ничем не стесненной активности к режиму и дисциплине. Степень трудности приспособления ребенка к детскому саду зависит от того, насколько домашняя обстановка отличается и в какой мере ребенка готовили к посещению детского сада.

— «Технизация» общества, требующая усложнения образовательных программ. Положение ребенка еще больше усложняется, если он страдает ЗПР, ОНР, ДЦП или воспитывается в условиях социальной депривации.

— Трудности, связанные с приспособлением ребенка к давлению, оказываемому на него требованиями образовательного процесса. Обостренное отношение родителей к успехам дошкольника. Нажим тем сильнее, чем более усиливается осознание необходимости образования.

— К трудностям можно отнести неприятие детским коллективом, проявляющееся в угрозах, оскорблениях, насмешках, принуждениях к той



или иной деятельности; нарушение контактов со сверстниками или воспитателями.

Среда дошкольного образовательного учреждения — мощный фактор, влияющий на психологическое здоровье детей. Степень психологического здоровья определяется широтой адаптационных возможностей организма и личности. Психологизация образовательной среды ДООУ в целях сохранения и укрепления здоровья ее субъектов должна стать альтернативой агрессивной социальной среде. Психологическая поддержка дошкольника должна носить личностную ориентацию, необходимо усилить психологические ресурсы субъектов образовательного пространства детского сада, которые позволят сохранить и развить психологическое здоровье.

Психологическое здоровье ребенка обуславливает его активность и противостояние вероятному негативному воздействию извне, то есть успешность его адаптации к условиям среды.

Современное дошкольное образовательное учреждение (ДООУ) может быть рассмотрено как объект высокого риска, так как формирует психологически здоровую личность, требующую для своего создания индивидуальных технологий. Поэтому актуальным становится вопрос о психологической безопасности во взаимодействии участников образовательной среды. Под психологической безопасностью мы понимаем состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников.

Общение является основной сферой проявления эмоций и психических состояний, необходимым условием формирования психологических свойств личности, ее самосознания. Исследования отечественных психологов — Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина и др. — показали, что психическое развитие ребенка определяется его эмоциональным контактом с близкими взрослыми, особенностями его сотрудничества с ними. Многочисленные исследования (Л.И. Божович, Э. Эриксон, Ю.Б. Гиппенрейтер и др.) приводят к выводу, что от того, как сложится опыт общения в детстве, зависит способность человека оценивать себя и регулировать свое поведение, а также подтверждает мысль о ведущем значении эмоционального благополучия в психическом развитии личности.

Включаясь в жизнь ДООУ, ребенок начинает осваивать одновременно две программы. Одна — это официальная образовательная программа, вторая — скрытая программа социализации, обусловленная характером межличностных отношений, складывающихся в детском саду и в конкретной группе ДООУ. Именно благодаря ей формируется эмоциональная и социальная жизнь ребенка, его представления о себе и о том, что думают о нем другие (Бернс, 1986). Поэтому общение участников образовательного процесса, присутствующие в образовательной среде социально организованные психолого-педагогические условия и

возможности его реализации «порождают» психологическую безопасность образовательной среды детского сада, ее характер может лежать в основе отнесения образовательного учреждения к среде определенного типа. Сегодня уже стало бесспорной истиной, что общение так же необходимо ребенку, как и пища. Общение может быть не только здоровым, но и вредоносным. Неправильное общение «отравляет» психику ребенка, ставит под удар его психологическое здоровье, эмоциональное благополучие, а впоследствии — его судьбу. Психологически оптимальное общение имеет место тогда, когда в нем осуществляются цели участвующих в нем людей в соответствии с мотивами, обуславливающими эти цели, и с помощью таких способов, которые не вызывают у партнеров чувства неудовлетворения.

Межличностные отношения «воспитатель-воспитанник» тоже могут быть разными по своему ценностному содержанию, а тем самым иметь различные последствия для участвующих в них личностей. Особенности отношений задает пространство развития личности, а само их построение есть реальный процесс ее развития. Характер отношений и соблюдение в отношениях «воспитатель-воспитанник» таких условий как: эмпатия, безусловное позитивное отношение к ребенку, неподдельность в общении с ним, создает психологическую безопасность в среде. Однако общение с ребенком-дошкольником на этой основе требует от воспитателя определенных профессиональных навыков и наличия условий для их реализации.

Педагогическое общение является системообразующим фактором профессии воспитателя. В отличие от обыденного, педагогическое общение есть общение, прежде всего, осознанно организуемое. Педагогическое общение обладает направленностью на развитие личности, которое с позиции В.Н. Мясищева, может быть рассмотрено как процесс расширения пространства осознаваемых взаимосвязей человека с различными сторонами действительности. Вступить в отношения с ребенком всегда бывает непросто, но именно равноправные отношения направлены на защиту и поддержку личностного становления. Суть такой поддержки не в том, чтобы давать советы, а в том, чтобы создать особые «помогающие отношения, в которых, по крайней мере, одна из сторон намеревается способствовать другой стороне в личностном росте, развитии, умении ладить с другими» (Роджерс, 1994). Важным условием помогающих отношений является создание атмосферы психологической безопасности, которая складывается из признания безусловной ценности собеседника, отказа от использования «внешнего оценивания» и эмпатического понимания. Условия для принятия детьми нравственных, культурных ценностей, обретения «личностного смысла» создает диалогический (педагогический) стиль общения, в рамках которого происходит взаимодействие на межличностном, а не на межролевом уровне. Воспитатель одновременно включен в две качественно отличные системы совместной деятельности — во взаимодей-

стве с дошкольником и в сотрудничество с коллегами. Данные системы взаимосвязаны друг с другом, но обладают определенной самостоятельностью.

Детскому психологу необходимо учитывать, что ребенок существенно отличается от взрослого, дети крайне чувствительны к обстоятельствам жизни. Трудности подрастающего поколения, как правило, не в их внушаемости, а в неправильном понимании происходящего с ними и вокруг них. Дети находятся в полной зависимости от родителей. Семейная среда является первоначальным формирующим фактором психологического здоровья ее членов, в первую очередь детей. Активное и сознательное отношение родителей к здоровью своих детей необходимо на всех этапах их роста и развития. Когда же родители оказываются не способными удовлетворять появляющиеся с возрастом потребности, между ними возникает тревожность в отношениях и напряжение. Психологию ребенка невозможно оценить вне контекста семьи. При этом не может быть понята семья без учета психосоциальных факторов. С целью создания в семье благоприятных условий воспитания детей родители должны быть обеспечены психологической поддержкой.

Мировая практика психологической помощи детям и их родителям показала, что даже очень трудные проблемы воспитания вполне разрешимы, если удастся восстановить благоприятный стиль общения в семье. Не все общение, влияющее на становление личности ребенка, происходит непосредственно в ДОУ или семье. Однако крайне важно превращение развивающей среды детского сада в референтную, а одним из условий здесь является наличие в ней психологической безопасности.

Общение в среде ДОУ представляет собой сложную динамическую структуру, в которой переплетаются как специально организованные психолого-педагогические условия, так и процессы и явления, возникающие спонтанно. Большое воздействие на дошкольника оказывает общение, которое носит диалогический характер, вызывает глубокую внутреннюю активность ребенка. Отсюда актуальным становится обеспечение возможностей образовательной среды для такого рода общения, а диалогическое общение может выступать одной из технологий создания психологической безопасности. Практическая реализация идеи активного формирования личности возможна лишь в условиях интеграции процессов обучения и воспитания. Одним из лимитирующих факторов при этом является психологическое здоровье. Психически здоровой личностью ребенка может быть только в определенных условиях, важным из которых является обеспечение психологической безопасности во взаимодействии участников образовательной среды дошкольного образовательного учреждения.

## **ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ ВОСПИТАТЕЛЯ ПРИ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ И ОБЩЕНИИ С ДЕТЬМИ В ДЕТСКОМ САДУ**

М.Ю. Медведева,  
преподаватель  
НОУ «УЦ им. Л.А.Венгера «Развитие»,  
г. Москва

Профессиональная деятельность воспитателя дошкольного учреждения, прежде всего, направлена на развитие детей. Развитие происходит в результате особым образом организованного взаимодействия и общения взрослого с ребенком, посредством которых взрослый передает, а ребенок активно присваивает культурно-исторический опыт. Необходимым условием развития ребенка является его активная позиция в этом взаимодействии. Максимально способствует проявлению активности ребенка взаимодействие, организованное по типу субъект-субъектного. Такое развивающее, «контактное» общение, на наш взгляд, предполагает, что взрослый принимает и учитывает в своих действиях и общении наличную мотивацию, состояние и возможности ребенка, действует по отношению к нему уважительно, открыто, без манипулирования.

Следовательно, педагог как профессионал должен владеть средствами коммуникации и общения, рассматривать любые ситуации, возникающие в детском саду, и действовать в них с педагогической позиции, то есть обладать этой позицией и, конечно, прежде всего, строить развивающее взаимодействие с детьми. Для оценки профессионализма воспитателей с этой точки зрения нами была разработана специальная методика наблюдения.

Методика представляет собой наблюдение за повседневной профессиональной деятельностью воспитателя и фиксирование особенностей тех действий (далее обозначаемых *показателями*), которые проявляют профессионализм, педагогическую позицию в установлении взаимодействия и общения с детьми.

Для получения общего представления об особенностях взаимодействия воспитателя с детьми время наблюдения может составлять 30-45 минут, по 10-15 минут в разные режимные моменты (переодевание детей на прогулку или после нее, прием пищи, гигиенические процедуры, подготовка ко сну, свободная игра, занятия и др.

Выделяемые показатели условно можно разделить на две группы. Первая группа — это показатели, связанные со средствами общения (речь и другие средства воздействия: прикосновения, двигательные реакции). Вторая группа — показатели, связанные с наличием и проявлением у воспитателя педагогической позиции в повседневном взаимодействии с детьми, действия воспитателя, характеризующие его педагогические возможности, наличие у него профессиональной позиции, ориентированной на развитие регуляторных способностей ребенка.

Были выделены следующие показатели:

1. 1. Ясность речи воспитателя (понятность) — как смысловая сторона речи (наличие развернутого, правильно построенного высказывания, адекватное употребление слов или пропуск слов, неправильное построение фраз), так и моторно-артикуляционная сторона речи (четкость произношения).

2. Количество высказываний — параметр, свидетельствующий о достаточном большом количестве высказываний воспитателя, обращенных к детям, или же об их отсутствии — молчаливость.

3. Наличие высказываний, нарушающих общение — наличие угрожающей, унижающей речи или манипуляций, проявляющихся в речи, что свидетельствует о нарушении общения.

4. Диапазон интонации — возможность воспитателя пользоваться интонациями различных типов для обогащения общения: негативной, нейтральной и позитивной.

5. Преобладающая интонация — какой вид интонации преобладает у воспитателя в общении с детьми.

6. Адекватность интонации высказыванию — соответствие интонации смыслу высказывания (например, ирония, как несоответствие).

7. Тактильная коммуникация — прикосновения к ребенку для управления его поведением или для проявления отношения к нему.

II.8. Обучение действиям по правилу — включает такие действия воспитателя:

1) введение правила — неоднократное проговаривание правила, осваиваемого детьми;

2) активизирующий контроль за усвоением детьми правила — просьба повторить правило или вопрос о том, какое правило существует для конкретной ситуации;

3) поощрение следования правилу ребенком на этапе освоения правила — выделять в действиях ребенка даже минимальный прогресс в этом направлении.

9. Наличие предваряющих сообщений о переходе к новой ситуации — что помогает детям психологически подготовиться к ней.

10. Владение способом обучения ребенка присвоению правила (выполнение действий за ребенка) — как часто воспитатель выполняет действия, которые ребенок умеет делать сам или учится им (стремление получить результат быстрее или сделать его более качественным).

11. Устранение от взаимодействия с детьми — уход от профессиональной позиции (например, воспитатель не обращает внимания на просьбы ребенка, не слушает его, старается передать свои функции и педагогическую инициативу няне или любому другому взрослому).

12. Особенности воздействия на ребенка (наказания) в случаях его неадекватного поведения — осознанное использование воспитателем наказания, как способа воздействия на ребенка, в педагогических целях или же

просто проявление воспитателем эмоциональной реакции (обиды или злости на ребенка).

13. Поддержка инициативы детей.

14. Наличие методических приемов, направленных на организацию развивающего взаимодействия и общения — владение, применение и создание воспитателем в своей работе новых методических приемов наглядно проявляется в проблемных ситуациях.

Каждый показатель оценивался по трем — балльной системе, в которой высший балл — 3 — присуждался, если его проявление наилучшим образом способствовало развивающему взаимодействию воспитателя с детьми, а низший — 1 — если сильно нарушало это взаимодействие.

Наблюдения проводились в 2009-2010 учебном году в двух детских садах г. Москвы (№515 и №1041) за воспитателями, которые участвовали в экспериментальной групповой работе по развитию регуляторных способностей детей (см. сообщение Булычевой А.И. настоящего сборника). В эксперименте приняло участие 15 педагогов.

Полученные результаты переведены в стандартную шкалу Векслера, и распределены по трем уровням проявления воспитателями профессиональных качеств следующим образом.

Низкий уровень (20% воспитателей) — неумение и нежелание устанавливать развивающее взаимодействие с детьми, сильная ориентация на формальное следование режиму, отсутствие педагогической позиции. В эту группу попали, в основном, педагоги с маленьким стажем работы.

Средний уровень (53% воспитателей) — проявление педагогической позиции, в основном, в ситуациях, где обучение регламентировано, организация развивающего взаимодействия, однако, недостаточная. Стаж работы у этих педагогов, в основном, длительный.

Высокий уровень (27% воспитателей) — проявление педагогической позиции в разнообразных ситуациях и более частое проявление развивающего взаимодействия. Эти педагоги имеют длительный стаж работы.

В дальнейшем предполагается использование методики для отслеживания изменений профессиональной деятельности воспитателей, происходящих в результате образовательной работы.

### **ИССЛЕДОВАНИЕ ЧУВСТВИТЕЛЬНОСТИ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ПРОБЛЕМАМ ИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Г.П. Новикова,  
д.пед.н., д. психол. н., профессор,  
гл. науч. сотр. ИНИДО РАО, академик МАНПО,  
г. Москва

Условиями эффективности дальнейших инновационных преобразований в системе дошкольного образования являются правительствен-

ные документы, определяющие инновационный путь развития образования на перспективу и чувствительность учреждений дошкольного образования к проблемам их образовательной деятельности.

Основные приоритеты и меры реализации стратегической линии на десятилетие были закреплены в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. В данном документе нашли развитие основные принципы образовательной политики в России, которые были определены в Законе Российской Федерации «Об образовании», Федеральном законе «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» и раскрыты в Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года. Преобразования должны охватить все элементы системы образования и обеспечить достижение нового современного качества дошкольного, общего и профессионального образования.

В 2005 г. с целью повышения качества образования и обеспечения целевого финансирования приоритетных направлений его развития вступает в силу Национальный проект «Образование». В проекте акцентируется внимание на модернизации институтов системы образования как инструментов *социального развития*. В сфере дошкольного образования решение данной задачи предполагало создание системы образовательных услуг, обеспечивающих раннее развитие детей независимо от места их проживания, состояния здоровья, социального положения; обновление организационно-управленческих механизмов; повышение гибкости и многообразия форм предоставления услуг. Выделенные положения нашли отражение в Федеральной целевой программе развития образования на 2006 — 2010 гг., призванной обеспечить продолжение модернизации российского образования и утвержденной в декабре 2005 г.

В середине 2006 г. выходит в свет Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации. Цель создания данного документа — определение путей и способов обеспечения устойчивого повышения благосостояния российских граждан, укрепления национальной безопасности и динамичного развития экономики в долгосрочной перспективе (2008-2020 гг.), укрепления позиций России в мировом сообществе. В концепции устанавливается прямая связь между уровнем социализации будущих кадров и уровнем конкурентоспособности современной инновационной экономики. В концепции определены пути формирования качественно нового образа будущей России как ведущей мировой державы XXI в. к концу следующего десятилетия. В сфере образования предлагается перейти от системы массового образования к непрерывному индивидуализированному образованию для всех, что особо значимо в дошкольном детстве; развивать взаимосвязь образования с мировой фундаментальной наукой, ориентируясь на формирование творческой социально-ответственной личности.

Особое внимание преобразованию непосредственно дошкольного образования уделяется в государственной программе «Образование и развитие инновационной экономики: внедрение современной модели об-

разования в 2009-2012 гг.», утвержденной в 2008 г. В программе указывается, что вклады в раннее детское развитие и дошкольное образование являются наиболее результативными с точки зрения долгосрочных социальных и образовательных эффектов, что дошкольное образование должно стать социальным институтом, чутким к интересам семей. С этой целью необходимо вовлекать в воспитание дошкольников родителей, создавая детско-взрослые образовательные сообщества. В программе рассматриваются перспективы развития системы раннего развития детей (до 3 лет) как самостоятельного элемента современной модели образования: создание к 2010 г. специальных служб педагогической поддержки раннего семейного воспитания и целевых программ сопровождения детей из семей группы риска; разработку специальных методических рекомендаций субъектам РФ, муниципалитетам и образовательным учреждениям; государственную поддержку программ раннего развития детей, предлагаемых организациями различной формы собственности; гибкость образовательных программ, их «подстраиваемость» под различные потребности семей. Поднимается вопрос о необходимости модернизации технологий дошкольного образования и переподготовки воспитателей, предполагается развивать систему предшкольного образования детей и в целом перейти к системным и всеохватывающим изменениям в дошкольном образовании в последующие годы. Указывается, что данные изменения обеспечат успешную адаптацию каждого ребенка к школе, раннюю позитивную социализацию, что, в свою очередь, приведет к снижению случаев асоциального поведения.

Особое внимание государства к проблеме ранней социализации детей нашло отражение в «Требованиях к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования» действующих с февраля 2010 г. В качестве основных элементов в структуру программы включены образовательные области «Безопасность», «Социализация» и «Труд», обеспечивающие социально-личностное развитие ребенка.

Содержание образовательной области «Социализация» направлено на достижение целей освоения первоначальных представлений социального характера и включения детей в систему социальных отношений через решение следующих задач: развитие игровой деятельности детей; приобщение к элементарным общепринятым нормам и правилам взаимоотношения со сверстниками и взрослыми (в том числе моральным); формирование гендерной, семейной, гражданской принадлежности, патриотических чувств, чувства принадлежности к мировому сообществу. Разработанные «Требования...» позволяют проводить оценку результативности образовательного процесса с учетом «социального портрета» ребенка 7 лет, который содержит перечень значимых для данного возраста личностных, физических и интеллектуальных качеств и характеризующих их показателей.

Анализ чувствительности учреждений дошкольного образования к проблемам их образовательной деятельности, проведенный учеными Ин-



ститута инновационной деятельности в образовании РАО (Афанасьевой Т.П., Елисеевой И.А., Новиковой Г.П.) и анализ представленных документов в сопоставлении с результатами опроса 25 воспитателей дошкольных образовательных учреждений гг. Екатеринбурга, Первоуральска и Нижние Серги позволил выявить следующие несоответствия:

— во-первых, низкая осведомленность воспитателей об основных направлениях модернизации. В ходе опроса из представленного перечня документов педагогами были названы только Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года и Национальный проект «Образование»;

— во-вторых, воспитатели затрудняются в определении целей и результатов педагогической деятельности в условиях модернизации российского образования;

— в-третьих, более половины из числа опрошенных воспитателей не имеют профильного образования или приближаются к пенсионному возрасту, что определяет их пассивность в ходе преобразований;

— в-четвертых, все воспитатели указывают на сложность перехода к новым образовательным программам в связи с недостатком финансирования, однако никто из опрошенных педагогов не принимал участие в разработке проектов и программ для участия в конкурсах с предоставлением финансирования. Они объясняют данный факт неготовностью к реализации проектной деятельности и незаинтересованностью администрации дошкольных образовательных учреждений;

— в-пятых, объем реализуемой образовательной нагрузки по социально-нравственному развитию детей значительно уступает другим направлениям развития и не превышает 10% общих временных затрат. Воспитатели объясняют данный факт отсутствием современных методических разработок по образовательным областям данного блока, сокращением должностных ставок социального педагога, психолога;

— в-шестых, в дошкольных образовательных учреждениях не развиваются современные формы работы с семьями, учитывающие их разнообразные потребности. Данные услуги предоставляются частными лицами, негосударственными образовательными учреждениями и учреждениями дополнительного образования. Качество предоставления услуги при этом оценивается только родителями.

Таким образом, в ходе исследования возможностей ранней социализации детей в условиях модернизации российского образования мы пришли к следующим выводам. Начинается этап интенсивного преобразования дошкольного образования, охватывающий его организационную структуру, содержание, формы организации процесса, технологии. Данные изменения призваны обеспечить успешность социализации детей на начальных этапах развития. Однако результаты будут достигимы только при условии готовности к данной деятельности воспитателей дошкольных образовательных учреждений.

Чувствительность к проблемам отражает его способность обеспечивать полноту выявления объективно существующих потребностей изменения педагогической системы и адекватность оценки их значимости.

Для оценки степени чувствительности общеобразовательного учреждения к проблемам необходимо выявить:

— анализируются ли результаты образования на каждой его ступени?

— по отношению к каким целям оцениваются результаты образования (целям передачи знаний, передачи знаний и развития каких-то частных способностей, целостного личностного развития детей)?

— операционально ли определяются недостатки в результатах образования?

— анализируется ли состояние всех компонентов педагогической системы ОУ (образовательного учреждения) — сетка занятий, учебные планы, программы, образовательные технологии, педагогические кадры, материально-техническая база?

— операционально ли определяются недостатки компонентов педагогической системы ОУ?

— устанавливаются ли причинно-следственные связи между недостатками компонентов педагогической системы и недостатками результатов образования?

— какое участие принимают педагоги в анализе результатов образования и состояния педагогической системы ОУ?

Основными недостатками при реализации функции выявления проблем образовательной системы в общеобразовательных учреждениях являются:

— несоответствие целей образования, по отношению к которым анализируются его результаты на выходе всех ступеней образования, современным требованиям, вытекающим из необходимости целостного личностного развития обучающихся;

— отсутствие детального изучения состояния всех основных компонентов педагогической системы школы на каждой ступени в ходе анализа проблем;

— отсутствие обоснования полноты и оценки силы влияния всех выявленных причин недостатков результатов образования;

— неконкретное определение проблемы образовательной системы, затрудняющее последующую проверку их устранения;

— доминирование в перечне выявленных проблем образовательной системы недостатков, причины которых лежат вне образовательной системы образовательного учреждения;

— недостаточная обоснованность оценок значимости проблем посредством применения специальных аналитических методов и моделей;

— низкое участие педагогов в решении задачи анализа состояния образовательной системы учреждения.

В то же время, как показывают исследования В.С. Лазарева и Т.Н. Разуваевой, включение педагогического коллектива в инновационную деятельность способно существенно повысить ее качество. Наивысшего результата при этом можно добиться, если педагогический коллектив становится субъектом инновационной деятельности.

## **ФОРМИРОВАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ И ДВИГАТЕЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ОРГАНИЗАЦИИ ПОДВИЖНЫХ ИГР ПОСРЕДСТВОМ МОДЕЛИ**

А.А. Ошкина  
кандидат пед. наук, доцент ТГУ,  
О.Г. Цветкова  
заместитель заведующего по ВМР  
ДС № 99 «Капелька» АНО ДО «Планета детства «Лада»,  
г. Тольятти

Проблема изучения самостоятельности как стержневого качества личности на разных этапах онтогенеза, поиск резервов и эффективных путей развития этого качества у человека одна из центральных в психолого-педагогической науке (Ш.А. Амонашвили, Л.И. Анцыферова, Е.П. Белозерцев, Н.В. Бочкина, Л.А. Высотина, Т.Е. Исаева). В настоящее время ее актуальность обуславливается гуманистическими задачами более полного раскрытия индивидуальности развивающейся личности, ее творческих потенциалов.

Каждый вид детской деятельности оказывает своеобразное влияние на развитие активности и инициативности. Подвижные игры являются одним из видов игры, являющейся ведущим видом детской деятельности.

Успешность ребенка, умение плодотворно организовать свое свободное время во многом зависит от умения самостоятельно организовать подвижную игру и привлечь к ней других детей. Как известно, организация и проведение подвижной игры состоит из нескольких этапов: определение игры, в которую будут играть дети, подготовка к проведению игры, сбор детей на игру, объяснение игры (содержания и правил игры), проведение игры и руководство ею.

Для проведения подвижной игры дошкольники должны усвоить последовательность игровой деятельности, ее основные компоненты. Однако, как показывает практика, у детей это вызывает затруднение. С целью решения такой проблемы, а также формирования умения самостоятельно организовывать игровую деятельность двигательного характера возможно использование опорных карточек, на которых этапы проведения подвижной игры представлены с помощью моделей.

Моделирование — это сложная деятельность, в которой выделяются следующие составляющие: предварительный анализ, перевод реальности (или текста ее описывающего) на знаково-символический язык, работа с моделью, соотнесение результатов, полученных на моделях с реальностью.

Формирование самостоятельности у старших дошкольников в организации подвижных игр посредством моделей возможно, если: дошкольник умеет играть в подвижную игру совместно со взрослым (или под руководством другого ребенка); дошкольник знает компоненты и последовательность организации подвижной игры; ребенок умеет «читать» модели; опорные карточки с моделями представлены в предметно-пространственной среде (в тех местах, где возможно организовать подвижную игру).

Модели представлены на опорных карточках. Опорная карточка состоит из шести секций. Каждая секция символизирует один из компонентов подвижной игры (необходимых для самостоятельной организации): название игры, наличие ведущих, размещение играющих, правила игры, наличие или отсутствие слов и речитатива, наличие вариантов.

Опорную схему, возможно использовать после того, как ребенок познакомится с подвижной игрой. Работа с опорной схемой подвижной игры начинается со знакомства детей с условными обозначениями. Взрослый показывает взаимосвязь между компонентами игры и моделью на опорной карточке. После того, как ребенок способен рассказать о подвижной игре по опорной схеме (т.е. может оперировать моделями), ее размещают в тех местах предметно-пространственной среды, где организовывается подвижная игра (в двигательном центре, на участке детского сада). Вначале этого этапа потребуется активизация детей на организацию игры с помощью модели, впоследствии достаточно направить внимание ребенка на модель.

Деятельность, результатом которой является самостоятельное создание ребенком новых вариантов, комбинаций движений, основанных на использовании имеющегося у него двигательного опыта, рассматривается как творческая.

Использование моделей, позволило повысить интерес у дошкольников к подвижным играм, способствовало развитию умения организовать свое свободное время, формирует основы здорового образа жизни, стабилизирует двигательную активность детей.

### **РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ — ПРИОРИТЕТНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ДОУ**

Л.Н. Павлова  
кандидат пед. наук,  
ИППД РАО,  
г. Москва

В настоящее время в обществе идет бурное обсуждение «Федеративных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования».

Новые условия организации образовательного процесса вызывают множество вопросов и сомнений.

Один из главных вопросов, волнующих педагогов и психологов, — должны ли будут все дошкольные учреждения работать по единой общеобразовательной программе, разработанной в соответствии с Государственными Требованиями, или сохранится ориентация на вариативность.

Волнует также продавливание комплексно-тематического принципа в дошкольном образовании, отказ от занятий и, в связи с этим, утрата системности образовательного процесса.

Новый нормативный документ выдвигает в качестве основной цели педагогической работы в ДООУ — развитие каждого ребенка.

Реформирование дошкольного образования должно быть направлено, прежде всего, на качественные изменения в этой сфере.

В связи с этим рассматриваются и широко обсуждаются принципиальные подходы к построению воспитательно-образовательного процесса в дошкольных образовательных учреждениях.

Всемирная конференция по воспитанию и образованию детей младшего возраста, проходившая 27-29 сентября 2010 г. в городе Москве, поставила перед педагогами, психологами, огромной армией дошкольных работников целый ряд вопросов, связанных с повышением качества образования, основными принципами построения программ для дошкольников, принципами построения образовательного процесса.

На конференции отмечалось, что в настоящее время есть множество вариативных программ. Среди них выделяется десяток программ, наиболее востребованных в дошкольных образовательных учреждениях Российской Федерации.

За долгие годы работы по этим программам сложилась определенная система в образовательном процессе, достаточно успешная и, главное, результативная, что подтверждается данными аналитической работы ДООУ.

Одной из таких программ является «Развитие» (Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко и др.)

Анализ видеоматериалов, присланных на Всероссийский педагогический конкурс образовательных учреждений, работающих по программе «Развитие» (конкурс проводился в 2010 году НОУ «УЦ им Л.А.Венгера «Развитие») показал достижения педагогических коллективов в освоении и внедрении в практику программы «Развитие», осознанный подход педагогов к развитию дошкольников, понимание развивающих задач (освоение культурных средств и действий с ними), использование различных форм организации, поддерживающей инициативу и активность детей.

Нами были изучены материалы 132 дошкольных учреждений из 45 регионов РФ и отмечено глубокое понимание педагогами ДООУ всего ком-

плекса воспитательно-образовательной работы по программе «Развитие», направленной на развитие умственных и творческих способностей.

Базисным понятием, на котором основывается концепция развития ребенка, является понятие способностей.

Развитие способностей позволяет ребенку уже в дошкольном возрасте наиболее полно проявить себя в познании, творчестве, в самых разных видах детской деятельности.

Основное в образовании дошкольника — это организация его собственного опыта, который взрослый помогает обобщить и зафиксировать в обобщенном виде с помощью наглядных средств: эталона, условного заместителя, символа, модели.

Первый вид детского опыта можно назвать познавательным. Основная форма его организации — наблюдение и экспериментирование.

Второй формой организации опыта ребенка является «проживание» им различных ситуаций (опыт своего отношения к окружающей действительности).

Новые образовательные цели программы требуют от педагогов новых форм организации работы с детьми.

Основное условие при выборе формы организации детей — это четкое осознание развивающей цели, готовность к сотрудничеству с ребенком в совместном решении той или иной задачи.

В центре образовательного процесса лежит взаимодействие взрослого и ребенка. Качество педагогического процесса характеризуется качеством этого взаимодействия.

Не может быть жесткой, фиксированной формы работы с детьми. Различные содержания, различные развивающие задачи могут предъявляться в самых различных формах.

Очень важно и сотрудничество детей друг с другом.

Данная программа ориентирована на совместное решение проблем, где взрослый и дети являются партнерами по совместной деятельности.

Все эти важнейшие принципиальные положения продемонстрировали педагоги в материалах, присланных на конкурс.

Для успешной работы по «Развитию» очень важно продумать целесообразность окружающей среды, организация которой тесно связана с целями и содержанием данной программы.

Расположение материала в разных функциональных пространствах («Мастерская», «Уголок природы», «Театр», «Уголок экспериментирования», «Уголок ИЗО деятельности» и др.) дает ребенку свободу выбора и возможность самостоятельной деятельности или совместной (со сверстниками или педагогом). «Развитие» открывает для педагогов возможности творческого подхода в организации образовательного процесса ДООУ.

Работа по подгруппам, когда возможен тесный контакт с каждым ребенком: предложение разных вариантов заданий, дополнительных заданий (при необходимости), индивидуальный подход к каждому ребенку, поиск

интересных и разнообразных форм организации детей изменяет стиль педагогики и самого педагога.

Воспитатели начинают понимать, что слово «занятие» употребляется условно, как характеристика времени, отведенного на специальную работу с детьми

Анализ представленных материалов позволил нам сделать вывод, что работа ДОУ по программе «Развитие» вполне удовлетворяет, на наш взгляд, современным требованиям построения образовательного процесса в ДОУ.

Безусловно, программа нуждается в дополнении актуальным на данный момент содержанием по образовательным областям, таким как «труд», «безопасность». Однако, хочется надеяться, что отлаженная система образовательной работы по программе «Развитие» будет жить и развиваться.

## **ОЗНАКОМЛЕНИЕ С ПРОИЗВЕДЕНИЯМИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Е.В. Савушкина  
кандидат пед. наук, доцент  
ГОУ ВПО «РГУ имени С.А. Есенина»,  
г. Рязань

Каждое произведение искусства представляет собой выраженное определенным «языком» высказывание, важно изучить этот язык, а он не существует вне материалов искусства.

В изобразительном искусстве выражение мыслей и чувств происходит в видимых формах. В нем заключено особое качество — чувственная достоверность (Н.А. Дмитриева), та достоверность самого предмета, непосредственно открываемого зрению. Исследования показывают, что 87% информации поступает в человеческий мозг через зрительные органы чувств, поэтому так важно использование различных видов и жанров произведений изобразительного искусства.

Виды искусства — это исторически сложившиеся структурные и классификационные единицы. Каждый вид искусства уникален; он имеет определенные преимущества перед другими в изображении тех или иных сторон жизни, выражении оттенков человеческих чувств и вместе с тем отличается известной ограниченностью по сравнению с другими искусствами.

Вместе с тем каждый вид искусства тяготеет к умножению, расширению своих возможностей, используя опыт смежных искусств. Содержательные границы вида подвижны, и что кажется недоступным для данного

вида сегодня, может оказаться вполне доступным завтра (Н.А. Дмитриева). Эти положения для нас представляются очень важными.

В изобразительном искусстве существуют следующие виды: живопись, скульптура, архитектура, графика, декоративно-прикладное искусство, театральное-декорационное искусство. Кратко рассмотрим те понятия, которые имеют отношение к нашему исследованию.

Живопись — вид изобразительного искусства, изображение людей, природы, предметов и явлений видимого мира красками на какой-либо поверхности (холст, дерево...). Как и другие виды искусства, живопись отражает действительность в художественных образах, которые воздействуют на мысли и чувства зрителей. В произведениях живописи зримо и наглядно показываются облик и внутренний мир человека, широкие картины народной жизни, природа в ее различных состояниях, движение и изменчивость состояний действительности, богатство ее красок, глубина пространства, свет и воздушная среда.

Специфической особенностью живописи является использование изобразительных возможностей и эмоциональной выразительности цвета. Художники разнообразно используют колористические средства живописи, применяя систему взаимосвязанных цветовых тонов, их насыщенность и светлоту.

По тематике и предметам изображения живопись делится на жанры: исторический, бытовой, батальный, анималистический, портрет, пейзаж, натюрморт.

В работах Н.П. Сакулиной, Т.Г. Казаковой, Р.Г. Казаковой, В.А. Езикеевой, Н.А. Зубаревой, В.Я. Кионовой, Е.В. Лебедевой, Р.А. Мирошкиной, Р.А. Раевой, А.М. Чернышовой и др. некоторые произведения живописи рассматриваются как вид изобразительного искусства, доступный для понимания его дошкольниками.

В нашем исследовании рассматриваются различные жанры живописи, и детям даются представления о специфических особенностях каждого жанра. Известно, что в каждом жанре понятие выработано для обозначения внутривидовых подразделений искусства, раскрывается некая общность содержания (особый характер жизненных связей и отношений), направленность, отбор жизненных явлений и их художественное воплощение; учитываются и эстетические оценки, а также особенности эмоционального воздействия. Каждый жанр характеризуется совокупностью относительно устойчивых художественных средств, играющих роль его своеобразных отличительных признаков; в различных видах искусства они играют разную роль. В изобразительном искусстве решающую роль приобретает объект изображения, воплощенный в портрете, натюрморте, бытовой картине. В искусствоведческой литературе и во многих исследованиях, раскрывающих работу с произведениями изобразительного искусства, достаточно широко раскрыты все понятия и даны определения разных видов искусства. Мы в краткой форме охарактеризуем те из них, которые использовались нами в работе с детьми.



Натюрморт — жанр изобразительного искусства, посвященный изображению окружающих человека вещей, размещенных, как правило, в реальной бытовой среде и композиционно организованных в единую группу. Хотя изображение вещей в натюрморте имеет самостоятельное художественное значение, он может характеризовать не только вещи сами по себе, но и социальное положение, содержание и образ владельца, при этом порождая многочисленные ассоциации.

Если буквально перевести с французского «nature morte», оно означает «мертвая природа», но это же слово, голландцы переводят как «тихая натура». Натюрморт для восприятия начинающих, по мнению искусствоведов, легче, чем что-либо другое. Именно поэтому многие исследователи предлагают этот жанр для детей дошкольного возраста.

Пейзаж — жанр изобразительного искусства, в котором основным предметом изображения является естественная или преобразенная человеком природа. Различают архитектурный пейзаж, традиционный пейзаж естественной природы, морской пейзаж («марина») и индустриальный пейзаж. Дошкольникам наиболее интересен пейзаж естественной природы (море, горы, лес).

Историческая картина — это жанр, посвященный событиям и деятелям, значимым явлениям в истории общества. Исторические картины создаются не только на конкретные, но и мифологические и сказочные сюжеты (В.М. Васнецов «Ковер-самолет», «Аленушка», «Иван-царевич на сером волке», «Богатыри», М.А. Врубель «Царевна-лебедь»). Именно сказочные сюжеты широко используются для ознакомления с ними детей дошкольного возраста.

Батальный жанр посвящен темам войны и военных походов. Художники-баталисты стремятся запечатлеть особо важные и наиболее характерные моменты военной жизни. Здесь отметим, что при ознакомлении дошкольников с такими темами надо быть осторожными и давать их тактично, а также доступно.

Портрет — изображение какого-либо человека или группы людей, существующих или существовавших в действительности. Портреты бывают индивидуальные, двойные, групповые, семейные, автопортреты, парадные и интимные портреты.

Формирование представлений о жанрах предполагает и ознакомление с основными элементами, характеризующими произведение изобразительного искусства сюжетом, композицией, колоритом.

Под **сюжетом** понимается художественная трансформация фабулы. Он позволяет конкретизировать тему, помогает определить характер поступков и выявить индивидуальные особенности героев, их отношения между собой. Композиция — это способ построения картины, распределение ее частей, определение их взаимосвязи соответственно идейному замыслу. Колорит является средством художественного отображения действительности, выступающим как система гармонических цветовых отно-

шений, отражающих красочное многообразие окружающего мира. Колорит считается сильным средством эмоционального воздействия на зрителя.

Картина раскрывает перед ребенком новые истины, рассказывает ему о том, чего он не замечал вокруг себя, напоминает о забытых впечатлениях, заставляет работать воображение, будит самые разнообразные ассоциации.

Чтобы научить детей понимать и любить произведения искусства, надо научить их читать произведение, видеть не только изображение, но заглядывать глубже, а в композиционном построении, в линиях, в красках различать выраженные чувства, переданные художником мысли. И надо донести до ребенка, что чрезвычайно важную роль играют художественные средства, которыми художник создает образ.

В искусствоведении существует методика анализа произведений искусства. Некоторые положения мы использовали, анализируя произведения изобразительного искусства с детьми, выделив следующие линии анализа:

1. Название произведения искусства и имя автора. Жанр рассматриваемого произведения.
2. Кто и что изображено (наиболее важным здесь является передача характера, переживания, мысли, чувства, психологии поведения персонажа).
3. Сюжет произведения, психологическая связь персонажей.
4. Изображение главного героя (что он делает, его внешний вид, фон, на котором он находится).
5. Художественный язык изображений, который объединяет все выразительные средства.
6. Настроение, которое вызывает рассматриваемое произведение искусства.
7. Ассоциации с музыкальными и литературными произведениями, со звучными с рассматриваемым произведением изобразительного искусства.

## **СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В РЯЗАНСКОМ КРАЕ (XIX—XX вв)**

Е.В. Савушкина  
кандидат пед. наук, доцент,  
М.Н. Дементьева  
кандидат пед. наук, доцент  
ГОУ ВПО «РГУ имени С.А. Есенина»,  
г. Рязань

До середины XIX в. в России не было общественного дошкольного воспитания. Существовали лишь дома призрения для сирот и внебрачных детей-подкидышей. Организация детских садов в дореволюционной России была делом исключительно частной и общественной инициативы. Детские сады учреждались и обществами попечения о бедных.

Первый детский приют в городе Рязани был организован в 1845 году и назывался Александровским. В 1847 году такой же приют был открыт в Пронске. Они действовали долгие годы, есть упоминание об этом в 1916-1917 г.г.

С самого начала уточним, что губернией Рязанщина была до 1929 года, до 1930 года — округом, с 1931 года по 1937 год — уездом (районом) Московской области и только с сентября 1937 — Рязанской областью.

В начале XX века в Рязанской губернии было создано общество "Ясли" (отчеты 1901-1903 гг.), которое организовывало летом, на небольшое время сбора урожая, место для присмотра за детьми в возрасте от 2 до 12 лет, но почти везде делались исключения и принимались грудные дети. Крестьяне сначала отнеслись с недоверием к этому новшеству, но позднее матери стали более охотно приносить детей в ясли. Повлияло и то, что работники яслей не ограничивались одним кормлением и надзором, с детьми организовывались игры, обучение грамоте, несложные работы и молитвы. Ясли организовывали в помещении школы и со временем не стало хватать мест для всех детей. Там, где школ не было, приходилось удовлетворяться наймом изб крестьян. Заведовали яслями земские учительницы.

Летом 1901 года были организованы ясли в 18 селеньях разных уездов губернии. В 1903 года ясли уже были организованы в 27 селеньях губернии, что говорило об их возросшей популярности среди населения, которое даже стало принимать участие в расходах по содержанию яслей.

В 1911 году при 1-й мужской гимназии была создана комиссия по организации развлечений и досуга детей, которая ассигновалась городской Думой в приобретении игрового материала (крокет, серсо, мячи, вожжи, городки). В состав комиссии входил народный учитель Александр Васильевич Чернышов. Это талантливый педагог, прекрасный организатор, ветеран педагогического труда, инициатор массовой внешкольной работы с детьми, любимец рабочей детворы, о котором стоит рассказать особо.

Александр Васильевич Чернышов — человек незаурядный, обладающий вокальными и музыкальными данными, изучал столярное дело, работал инструктором по труду, главным его увлечением была физическая культура. Он прошел путь от преподавателя начальной школы до инструктора ГорОНО (городской отдел народного образования) по дошкольному воспитанию. На площадках, организованных Чернышовым, проводились массовые игры и праздники с детьми, посвященные памяти А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, И.С.Тургенева, Н.В.Гоголя и др.

В городские сады и Рюминскую рощу приходило до 300 детей. Старшие (13-15 лет) играли самостоятельно, в их распоряжении было спортивное оборудование. Большинство же детей от 3 до 12 лет занимались вместе с Александром Васильевичем. Игры проходили очень интересно, в течение 3-4 часов, о чем вспоминает старшее поколение рязанцев. После подвижных игр дети располагались на лужайке, пели песни, загадывали загадки, читали стихи.

В 1917 г. А.В. Чернышовым был организован первый детский сад в г. Рязани в местности под названием Павловка на архиерейской даче, а в 1918 году — Дом ребенка.

В 1918 году отдел дошкольного воспитания представлял собой объединение подотделов, имеющих определенные функции и задачи. Отдел состоял из семи подотделов (некоторые подотделы делились на секции): 1. Дошкольные учреждения. 2. Дошкольные работники. 3. Редакционные издательства. 4. Справочно-статистический. 5. Оборудование дошкольных учреждений мебелью, игрушками и пособиями. 6. Сметно-финансовый. 7. Управление делами.

Подотдел «Дошкольные учреждения» делился на секции: 1. Детские сады и очаги. 2. Колонии. 3. Площадки. 4. Музеи и выставки. 5. Библиотеки. Подотдел «Дошкольные работники» разбивался на три секции: 1. Курсы и съезды. 2. Инструкторская. 3. Профессиональная.

Кроме названных в Рязани существовал подотдел «Институт дошкольного воспитания», при учебном отделе которого функционировали курсы по дошкольному воспитанию: годовые для инструкторов и трехмесячные для руководителей детских учреждений. При институте функционировал музей по дошкольному воспитанию, который пополнялся в последующие годы.

В мае 1918 года в Рязани были проведены первые шестимесячные курсы по подготовке воспитателей дошкольных учреждений, на которых обучались 16 человек. На этих курсах обучались первые дошкольные работники города Рязани: З.А.Сергеева, Е.С.Хохлова, И.А.Панкова, М.Н.Гаврилова, О.А.Петрова, М.Ф. Спиранская, А.Ф.Виноградова и др.

В 1918 году в здании народного творчества открылся Дом ребенка на 100 детских мест, также был организован детский сад при женской учительской семинарии на первом этаже здания, в котором в настоящее время находится средняя школа № 2. Учительницы семинарии вели практику в этом детском саду и помогали в организации питания. В детском саду были две группы. В начале 1919 года детский сад переехал в одноэтажный деревянный особняк на улице Полонского, и ему было присвоено имя Я.П. Полонского. Детский сад стал трехгрупповым. Обставлен с необычной для того времени роскошью: изящной мебелью белого цвета в едином стиле, на полу лежал большой плюшевый ковер, в углу стоял рояль. Этот детский сад был хорошо известен в Рязани, и многие родители стремились именно туда определить своих детей. Он выделялся не только наличием материальных средств, но и тем, что являлся своеобразной базой подготовки многочисленных кадров воспитателей.

С 1922 года детский сад переходит в систему опытно-показательных учреждений Наркомпроса. Совместно с 1-й опытной станцией под руководством Л.К. Шлегер и А.Б.Суровцевой воспитателем З.А.Сергеевой осуществлялась исследовательская работа по вопросу подбора и проведения занятий и режима дня с детьми трехлетнего возраста в детском саду. Позднее, в 1923 году, на заседании государственного ученого Совета под

предводительством Н.К.Крупской были заслушаны итоги исследовательской работы.

Несмотря на усилия энтузиастов дошкольного дела, система дошкольного воспитания в первые послереволюционные годы не получила широкого развития в Рязани из-за недостатка средств и кадров.

В 1920 году в городе насчитывалось 15 детских садов, в уезде — 3. Питание дети получали нерегулярно и не по норме. Занятия проводились по смешанной форме, бессистемно: проводились почти при полном отсутствии игрушек, материала и инструментов для работы. В детских домах и колониях Рязанской губернии отмечались различные заболевания и даже эпидемии, так как дети в это время плохо одевались и питались. Многие помещения нуждались в ремонте. В связи с отсутствием инструкторов и воспитателей педагогическая работа велась неквалифицированно, учреждения не соответствовали своему назначению.

За период, когда Рязань входила в состав Московской области, установилась тесная связь с методическими дошкольными кабинетами Наркомпроса и областными методистами Москвы. Рязань в то время курировала С.В. Мусатова, которая систематически приезжала в город для оказания помощи в работе рязанским воспитателям.

Воспитание детей в детском саду в то время было делом новым и незнакомым, поэтому работникам приходилось объяснять родителям, для чего нужны детские сады, какую помощь они окажут родителям в воспитании их детей, чем дети будут там заниматься. Родители помогали обставлять помещения детского учреждения мебелью, готовили игрушки из дерева. В детском саду дети много гуляли, играли на свежем воздухе.

После 1927 года начинает увеличиваться сеть стационарных дошкольных учреждений: открылись примитивные детские сады, площадки при жактах.

В 1927 году читаются лекции по дошкольному воспитанию на 3 курсе школьного отделения педагогического техникума с целью подготовки учащихся к летней практике — работе на деревенских и городских детских площадках в дошкольных учреждениях. Официально с 1 февраля 1927 года Горсовет разрешает горчасти ГубОНО (Губернский отдел народного образования) ввести платный прием в детские сады. По желанию населения открываются платные группы при существующих дошкольных учреждениях для детей в возрасте от 3 до 7 лет. Число детей, принятых в эти группы, не должно было превышать 15% от общего состава сада. Эти средства использовались на учебные и хозяйственные нужды садов. В это же время музыкальный техникум открыл прием детей в детскую группу — музыкальный детский сад.

После 1927 года начинается постепенный рост стационарных дошкольных учреждений. Открывались примитивные детские сады при жактах, которые существовали на отчисления за квартплату. Этих денег не хватало на питание, зарплату обслуживающему персоналу и на примитивное оборудование. Материальная база этих детских садов улучшилась

лишь в 1934 году, когда они были переданы отделу народного образования.

В 1929 году началось движение по открытию в колхозах и совхозах вечерних детских комнат и уголков, что освобождало работниц-крестьянок от присмотра за детьми — дошкольниками в вечерние часы. Им предоставлялась возможность посещать клуб, избу-читальню, участвовать в работе кружков, бывать на собраниях и выполнять общественную работу, но самое главное — учиться, так как население в основной своей массе было неграмотным.

В 1934 году детский сад имени Полонского отпраздновал свой 15-летний юбилей. С 1932 года под руководством заведующей О.А. Петровой он стал показательным по результатам выполнения ряда заданий от Московского методического кабинета при МООНО. В конкурсе на лучший образцовый детский сад Московской области он занял третье место, а в конце 1933 года награжден «Ударной грамотой» отдела народного образования.

Развитие советской дошкольной педагогики в 30-е годы XX века проходило в сложных условиях. На протяжении одного десятилетия трижды менялись основные программные документы, в создании которых приняли участие практические и научные работники: А.В. Суровцева, Е.А. Флерина, Н.А. Метлов, Д.В. Менджеричкая и др.

Именно 30-е годы XX в. оказались решающими в формировании тех основных теоретических и методических положений, которые обусловили развитие дошкольной педагогики в последующие десятилетия.

При выделении из Московского округа Рязанской области в ноябре 1937 года возник отдел народного образования области — ОблОНО, который был подведомствен Министерству просвещения РСФСР, руководил воспитательной работой школ, детских домов и садов области через городские и районные отделы народного образования.

В конце 1937 года в Рязани открылась первая новостройка, ей присвоен № 1. В этом новом детском саду впервые в городе был введен сон на воздухе круглый год, зимой — в спальных конвертах.

Забота государства о детях особо проявилась в годы Великой Отечественной войны. Многие дошкольные учреждения были разрушены. Новые дошкольные учреждения открывались обычно при эвакуированных предприятиях. Было увеличено время пребывания в них детей, широкое распространение получили группы с круглосуточным пребыванием детей. Возник новый тип воспитательных учреждений — дошкольные интернаты, в которых воспитывались дети, временно потерявшие связь с родителями. Широкое распространение получили дошкольные детские дома. Во всех детских садах города был удлинен рабочий день и организованы вечерние и ночные группы. Детям, эвакуированным с территорий, занятых немцами, и помещенным в семьи, государством оказана помощь. В дошкольных учреждениях трудились квалифицированные работники, эвакуированные из Ленинграда, Москвы и других городов.

Семь районов Рязанской области были оккупированы, поэтому детский сад № 21 подвергся разграблению, детсады № 5 и № 20 в Рязани пострадали от бомбежек. После освобождения территории от захватчиков все детские сады были восстановлены.

Несмотря на трудности военного времени, качество работы детских садов оставалось высоким, особенно в городе Рязани. Воспитатели были внимательны к новым детям, стремились обеспечить безболезненный переход ребенка из узкого семейного круга в коллектив детсада. С детьми проводилась большая работа по воспитанию у них любви к Родине, ее вождям, героической Красной Армии; развивалось чувство патриотизма, смелость, выносливость, дисциплинированность. Все детские сады вели переписку с бойцами фронта, воспитатели вместе с детьми часто бывали в госпиталях, выступая перед ранеными бойцами.

Летом и осенью коллективы детских садов выращивали на своих участках овощи для детей. Многие детские сады брали на содержание и откармливание кур и свиней. В 1943 году предполагалось расширять земельные участки детских садов, развивать животноводство, обеспечивать детей полноценным питанием в трудные военные годы.

Во многих детских учреждениях температура воздуха была очень низкой, с детей снимали лишь верхнюю одежду. В садах не хватало постельного белья, посуды, игрушек, мыла. Прогулки проводились регулярно во всех детских садах, однако часто их время сокращалось из-за плохой одежды детей. Музыкальные занятия зачастую проводились без музыкальных инструментов, иногда использовались баян, гитара, патефон. Уровень образования дошкольных работников оставлял желать лучшего, поэтому остро ставилась задача по организации заочного обучения. В детских садах не хватало книг для детей, особенно в тех, которые были организованы в годы войны. Некоторые сады имели уголки книг, но в основном это были книги, приносимые взрослыми и детьми из дома.

После освобождения части территории от захватчиков началось возрождение жизни в городах и селах. Рязанский ОблОНО и все дошкольные работники области оказывали шефскую помощь детским садам Воронежской области.

На 1 января 1946 года в области работали 72 детских сада Наркомпроса, обслуживающих 4532 ребенка, 4 санаторных детсада на 210 человек и 3 санаторные группы на 90 человек в обычных детских садах. Всего в области работали 157 детских садов всех ведомств, обслуживающих 8762 детей. Обязательным для детского сада было наличие бомбоубежища, а для прогулок детей выбирались такие места, вблизи которых имелись укрытия.

Большая армия дошкольных работников была награждена медалями «За доблестный труд в Великой Отечественной войне»: Н.А. Одинокова, М.М. Трусова, А.Г. Северина, К.И. Кузнецова, В.Н. Куликова, А.К. Казанская, О.А. Петрова, Л.А. Филатова, К. Яковлева, В.М. Орнатская, К.А. Кочехина, А.Д. Демидова, Воробьева, А.В. Волкова, Н.А. Панова и многие другие.

Некоторые работники детских садов были участниками Великой Отечественной войны. Возвратившись с фронта, продолжили работу в дошкольных учреждениях В.И. Ляхова, А.И. Куприянова, М.А. Чиркова, О.П. Евстафьева. Не вернулись домой добровольно ушедшие на фронт По-недельниккова и Юстыненкова.

После войны перед страной встало много проблем. В первые послевоенные годы были полностью восстановлены разрушенные фашистами дошкольные учреждения и последовательно решались задачи укрепления их материальной базы, повышения уровня педагогической работы, улучшения подготовки кадров. Огромное внимание уделялось укреплению здоровья детей, ослабленных детей направляли в санаторные детские сады. Потребность в детских садах все возрастала, т.к. в послевоенные годы значительно увеличилась рождаемость. Особенно остро встал этот вопрос в сельской местности, где до войны было мало детских садов.

В 1945 г. вышел новый вариант «Руководства для воспитателя детского сада», в соответствии с которым в режим дня сада вводились обязательные занятия и для усиления сотрудничества детского сада с семьей был введен раздел «Работа детского сада с семьей».

В 1949 г. в стране было введено всеобщее обязательное семилетнее образование, что привело в последующем к широкому развитию системы средних специальных учебных заведений, в том числе педагогических училищ, которые готовили квалифицированные кадры для детских садов. Это способствовало дальнейшему развитию сети дошкольных учреждений, в Рязани и в стране в целом.

В 1950 году в области работали 82 детских сада Министерства просвещения РСФСР с контингентом 3950 человек и 83 ведомственных детских сада с контингентом 3333 человека. Детские сады в этот период размещались чаще всего в одноэтажных деревянных зданиях с маленькими комнатами, где не хватало света и солнца. В отдельных детских садах не было водопровода, канализации и необходимых служебных помещений. Заведующим детскими садами приходилось часто обращаться в банк и финансовые органы. По вопросу финансирования садов не было ясности: какими средствами в течение года могут располагать детские сады на оборудование, ремонт, учебные пособия. Были трудности с приобретением оборудования, часто покупалось нетиповое. Отопление в детсадах, включая новостройки, было печное. Поддерживать нужную температуру в помещениях не всегда удавалось.

Воспитывать детей в семьях в то время было очень трудно: у многих не вернулись с фронта отцы, братья, сестры. Существовала карточная система. Поэтому обеспечить детей нормальным питанием в семье было сложно. Детские сады области старались принять в детские учреждения всех детей из нуждающихся семей, обеспечить им нормальные условия для физического развития и роста.

В 1954 году в детских садах введено обучение детей на занятиях. Вначале оно проводилось не во всех детских садах, только после изучения



нового "Руководства для воспитателей" на курсах и семинарах обучение было введено во всех дошкольных учреждениях.

В 1958 году в области функционировало 202 детских сада с контингентом детей 11807; 81 сад системы Министерства просвещения РСФСР с контингентом 5209 и 121 детский сад других ведомств с контингентом 6598.

С конца 1958 по 1967 год в 7 детских садах Рязани проводилось экспериментальное обучение иностранным языкам — немецкому и английскому. Занятия с детьми проводились в часы, отводимые в режиме для обучения, во время прогулок и игр во второй половине дня. Немецкому языку обучали 9 групп детей, английскому — 6 групп преподаватели со специальным высшим образованием и студенты 5 курса педагогического института. В своей практике они руководствовались "Положением о группах по изучению иностранных языков в детских садах". Основной целью обучения являлось развитие элементарных навыков разговорной речи.

В 1961 году по результатам проведенной экспериментальной работы в детских садах преподавателем детского сада № 1 г. Рязани была выпущена брошюра "Немецкий язык в детском саду", куда вошли разработанные автором лексические и грамматические минимумы, минимумы речевых образцов, системы упражнений для развития устной немецкой речи в условиях детского сада. Преподавателем Л.В. Дудкиной была разработана система обучения детей английскому языку с трехлетнего возраста.

С 1963 по 1964 год изучение иностранного языка проводилось в 6 детских садах: в 8 группах — английский язык, в 2 — немецкий.

В 1951-1952 годах в городе Рязани образуются три района — Советский, Железнодорожный, Октябрьский. Каждое дошкольное учреждение стало относиться к одному из них.

За период с 1950 по 1960 год были открыты 18 детских садов. К началу 1960 года в Рязани работало 51 дошкольное учреждение, 22 из них принадлежали ГорОНО и 29 — различным ведомствам, посещали их 5237 детей.

Весной 1957 года в 16 детсадах г. Рязани сотрудники АПН провели проверку состояния обучения детей-дошкольников. На итоговом совещании по данной проблеме в Москве присутствовали методисты ОблОНО М.И. Ореханова, К.В. Меркушина и практические работники В.М. Орнатская, Л.А.Филатова, А.Е.Кривова. Результаты работы получили высокую оценку.

В 1964 году в промышленных районах области работал 181 детский сад с количеством детей в них 17352, в том числе 65 детских садов системы Министерства просвещения РСФСР. Область и город по-прежнему испытывали нужду в дошкольных учреждениях.

А в 1968 году в области было 331 дошкольное учреждение, содержащее 30674 ребенка, в том числе 126 детских садов Министерства просвещения РСФСР, в них 11409 детей. В этом году работали 2230 воспитателей и заведующих.

За 1966-1969 годы сеть дошкольных учреждений в области возросла на 70 единиц, количество воспитанников в них — на 8224 человека, области было 353 детских дошкольных учреждения с количеством детей в них 33159.

В прошедшее десятилетие появились детские учреждения нового типа — «ясли-детский сад». Резко меняется внешний и внутренний облик дошкольных учреждений Рязани. Многие детские сады занимают типовые здания, они хорошо оборудованы, имеют участки, веранды, электроплиты. В деревянных зданиях в тот период в Рязани оставались лишь детские сады № 3, 14, 22. В них продолжали пользоваться печным отоплением.

Большую помощь в улучшении воспитательной работы детских учреждений оказывал институт усовершенствования учителей, используя такие формы работы, как постоянно действующие курсы для воспитателей, молодых заведующих, выезды в Москву на семинары, курсы поваров.

## **ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ДОУ**

Л.Ф. Самборенко  
кандидат пед. наук, доцент  
ГОУ Педагогическая академия  
последипломного образования,  
г. Москва

Проблема активизации образовательного процесса, повышения качества образовательных услуг посредством внедрения новых образовательных технологий на современном этапе является актуальной для всех ступеней образования, включая сферу дошкольного образования.

В детском саду № 4 «Аленушка» г. Мытищи, Московской области, функционирующем с 2007 г. как экспериментальная площадка Педагогической академии последипломного образования, экспериментальная деятельность с детьми ведётся по теме: «Использование компьютерных технологий в обучении детей изобразительной деятельности». Уже на протяжении ряда лет в ДОУ успешно используется проведение разных занятий с детьми старшего дошкольного возраста с использованием компьютерных технологий, включая занятия по рисованию и аппликации.

Программа совместной деятельности кафедры дошкольного образования и ДОУ № 4 была разработана в рамках одного из научно-методических направлений деятельности Педагогической академии — внедрение новых образовательных технологий и принципов организации учебного процесса, обеспечивающих эффективную реализацию новых моделей и содержания образования, в том числе с использованием информационных и коммуникационных технологий. Совместная деятельность осуществляется в соответствии с Областной целевой программой «Разви-

тие образования в Московской области», Национальной образовательной инициативой «Наша новая школа», «Концепцией развития системы непрерывного образования в Российской Федерации до 2012 года».

Организуя экспериментальную работу с детьми, творческая группа участников была нацелена на решение следующих задач:

- ознакомление детей старшего дошкольного возраста с устройством компьютера и обучение их элементарным навыкам работы на компьютере;

- удовлетворение потребности детей в самовыражении через развитие продуктивной деятельности детей (рисование, аппликация) посредством компьютера, развитие детского творчества, приобщение к изобразительному искусству;

- разработка содержания обучения детей старшего дошкольного возраста изобразительной деятельности с помощью компьютера, выявление наиболее эффективных методов и приемов, последовательности данной работы;

- определение педагогических и организационных условий использования компьютерных технологий в обучении детей старшего дошкольного возраста изобразительной деятельности;

- диссеминация передового опыта, связанного с инновационной деятельностью дошкольного учреждения.

Работа ДОУ направлена на активизацию образовательного процесса, за счёт использования новых компьютерных технологий в обучении детей старшего дошкольного возраста изобразительной деятельности. В ходе эксперимента предполагается определить оптимальное содержание работы с детьми по данному направлению. В экспериментальной работе задействованы дети старшей и подготовительной групп, воспитатели данных групп и другие педагоги ДОУ.

Для экспериментальной деятельности в детском саду в целом имеются все необходимые ресурсы: полноценный кадровый состав, помещения, оснащённые учебно-методическими и наглядно-дидактическими пособиями, развивающие компьютерные игры, литература, мультимедийное оборудование. В электронной библиотеке представлено большое количество DVD, в том числе серия «Развивающие компьютерные методики». В детском саду имеется компьютерный класс, его оснащение постоянно обновляется, приобретена новая детская мебель, современные компьютеры. В качестве форм контроля эффективности процесса обучения, используется педагогический мониторинг и диагностическое обследование детей, которые профессионально осуществляют психолог, логопед, воспитатели и другие педагоги детского сада.

Ещё в начале 90-х годов XX века Академия педагогических наук в рамках научно-исследовательского проекта информатизации образования утвердила направление исследований «Психолого-педагогические основы использования компьютерных игровых программ в системе дидактики детского сада».

Компьютерные технологии все масштабнее проникают в жизнь взрослых и наших детей. Искусственно оградить детей от компьютера в настоящее время невозможно. Поэтому задача дошкольных образовательных учреждений рационально использовать это средство для повышения эффективности обучения воспитанников, учитывая при этом возрастные особенности детей, сохраняя их физическое и психическое здоровье и обучить этому родителей.

В экспериментальном детском саду компьютерно-игровой комплекс функционирует с 2001 года. В общую сетку занятий с детьми старшего дошкольного возраста были включены занятия с использованием компьютера (2 раза в неделю), с учётом требований максимально допустимого общего количества занятий в соответствии с учебным планом ДООУ. В результате появилась система занятий, с включением развивающих компьютерных программ по математике, развитию речи, обучению грамоте, позднее по ОБЖ и изобразительной деятельности, которая позволяет обучать, закреплять полученные знания, умения и навыки, полученные на занятиях без использования компьютера.

Цикл из 18 экспериментальных занятий был составлен с учётом нагрузки, предусмотренной комплексной образовательной «Программой воспитания и обучения в детском саду» под ред. М.А. Васильевой, В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой, реализуемой в ДООУ, физиолого-гигиеническими и психофизиологическими требованиями к максимальной нагрузке, оборудованию и организации помещений с ПЭВМ для детей дошкольного возраста (СанПиН).

С компьютерной программой Microsoft Paint, обладающей небольшим, но достаточно интересным набором инструментов, дети знакомятся в старшей группе, начиная с панели инструментов, а в подготовительной группе начинается систематическое обучение с использованием данной программы. На специально организованных занятиях дошкольники получают представление о работе с меню программы, диалоговыми окнами, выполняют простейшие операции по сохранению файла, отмене нежелательных действий, выборе необходимых инструментов и цвета. Изобразительные средства обогащаются постепенно, на занятии вводится один новый инструмент (заливка, кисть, карандаш, линия, кривая, прямоугольник, многоугольник, распылитель, ластик и др.).

Первый инструмент, который дети начинают осваивать на занятиях по рисованию в этой программе — «Заливка». Например, на занятии на тему «Осень» дети старшей группы выбирают на палитре подходящий цвет, «берут» банку с краской и раскрашивают картинку — листья различных деревьев: клена, липы, дуба, красной рябины, березы (контуры листьев заготовлены заранее).

В цикле экспериментальных занятий было выделено несколько блоков, каждый из них направлен на решение определённых задач.

Первый блок — обогащение цветовой палитры рисунка и развитие цветового восприятия (темы: «Смешивание красок», «Осенние листья», «Овощи» «Радуга», «Золотая осень». «Фрукты»).

Второй блок — расширение набора материалов для рисования и выбор наиболее подходящих инструментов для воплощения замысла (темы: «Одуванчик», «Верба», «Салют в ночном небе»).

Третий блок — обучение составлению композиции рисунка, пространственному расположению предметов, используя возможность перемещения объектов (темы «Городской пейзаж», «Новогодняя елка», «Аквариум»).

Четвертый блок — развитие способности наблюдать явления природы, замечать их динамику (темы: «День-ночь», «Времена года»).

Структура занятия традиционно включает вводную, основную и заключительную части. Обязательно предусмотрена физкультминутка и зрительная гимнастика для снятия напряжения зрения и релаксации. В заключительной части занятия идет коллективный просмотр и анализ детских работ.

К концу цикла экспериментальных занятий дети осваивают практически полный набор предлагаемых инструментов, достаточный для воплощения различных замыслов.

Общение с компьютером вызывает у детей живой интерес, сначала как игровая, а затем и как учебная деятельность. Просмотр и анализ занятий с детьми по изобразительной деятельности с использованием компьютера, позволяют предположить, что некоторые умения и навыки учебной деятельности на таких занятиях формируются быстрее и прочнее: умение сосредоточиться на учебной задаче, запомнить указания и инструкцию педагога, подчинять им свои действия, выполнить их правильно, стремиться к достижению результатов. Так развивается произвольность в поведении дошкольников. Благодаря компьютеру у дошкольников эффективней происходит становление компонентов учебной деятельности: целеполагание, планирование, контроль и оценка результатов самостоятельной деятельности через сочетание игровых и неигровых моментов, развиваются самоконтроль и самооценка.

На протяжении всего занятия у детей сохраняется интерес и эмоциональный подъём, ощущение уверенности в своём умении работать на компьютере — важные составляющие успешности занятия. Этот интерес лежит в основе формирования таких важных структур, как познавательная мотивация, произвольные память и внимание, и именно эти качества обеспечивают психологическую готовность ребенка к обучению в школе.

Занятия детей на компьютере важны не только для интеллектуального развития, но и для формирования хороших моторных навыков. В любых компьютерных играх, от самых простых до сложных, дети должны уметь управлять компьютером: нажимать пальцами на определенные клавиши, обращаться с мышью. Это развивает мелкую мускулатуру руки и пальцев, координацию движений и ориентировку на плоскости, что в дальнейшем облегчит усвоение детьми письма. На занятиях с помощью компьютеров у детей формируется тончайшая координация движений глаз и руки, это способствует становлению произвольного распределенного внимания. Дети

учатся уверенно владеть «мышкой», не боятся сделать ошибку, потому что её легко исправить с помощью команды «Отмена». Детям легче воплощать свои замыслы в плане цветового решения, пространственного размещения изображаемых объектов. В процессе работы дети экспериментируют с подбором цвета, могут заменить неудачный цвет заливки предмета, общего фона рисунка, в отличие от занятий по изобразительной деятельности с помощью традиционных карандашей или красок, которые уже не сотрёшь. Наблюдения показывают, что ребенок, получивший положительный заряд от занятия изобразительной деятельностью на компьютере, в свободное время рисует чаще, причем с большим интересом и удовольствием.

Компьютер не только развивает интеллектуальные и творческие способности, воображение, но и воспитывает волевые качества, такие, как самостоятельность, собранность, сосредоточенность, усидчивость, целеустремленность, а также приобщает ребенка к сопереживанию, помощи героям игр, обогащая тем самым его отношение к окружающему миру. Важно и то, что специалист, работающий с детьми, должен гармонично сочетать психолого-педагогические знания и технические навыки работы на ПК, а также ориентироваться в постоянно развивающемся программном обеспечении учебного процесса. Все это предъявляет качественно новые профессиональные требования к подготовке специалистов по обучению новым информационным технологиям детей дошкольного возраста.

## **ОСНОВАНИЯ ДИАГНОСТИКИ ДЕТСКОГО ТВОРЧЕСТВА В РАЗВИВАЮЩЕМ ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

В.Б.Синельников  
кандидат психол. наук,  
ведущий науч. сотрудник;  
Н.И.Данилова  
науч. сотрудник,  
Институт психолого-педагогических  
проблем детства РАО,  
г. Москва

В мировой и отечественной психологии создано значительное количество методик для выявления творческих возможностей детей дошкольного возраста. Предметом диагностирования чаще всего становятся стихийно сложившиеся у ребенка в процессе его повседневной жизни формы воображения, пути решения мыслительных задач и т.д. В дошкольном воспитании все настойчивее прокладывают себе дорогу идеи развивающего образования. На их базе активно разрабатываются новые образовательные технологии. Источником развития ребенка признается его творческая деятельность, направленная на освоение форм человеческой культуры, созидательного опыта людей. Развивающее образование направляет ребенка на

саморазвитие, расширение его сознания на основе творческой деятельности. Психолог уже не может ограничиваться констатацией творческих проявлений ребенка: ему необходимы надежные инструменты для прогнозирования динамики развития креативных (творческих) способностей.

Нами разработаны особые принципы диагностики развития творческого потенциала дошкольников. Опираясь на них, мы создали набор диагностических средств, которые призваны одновременно обеспечивать объективную оценку качества внедряемых образовательных программ, эффективность педагогического процесса и результаты работы всех, от кого зависит реальное содержание программ.

Существующие методы исследования творчества ориентированы преимущественно на оценку конечного продукта детской деятельности и не позволяют выделить процессуальную самобытность творческих актов ребенка. Однако и при рассмотрении показателей этого продукта наблюдаются существенные трудности. Вопросы возникают также в связи с критериями отбора конкретных типов тестовых задач. При решении каждой из этих задач, как правило, отмечаются наиболее часто встречающиеся ответы, полученные на материале большой выборки испытуемых.

Уровень развития творческих способностей определяется на основании статистической оценки ряда показателей (оригинальности, гибкости мышления, тщательности разработки плана решений) по сравнению со средними ответами в той возрастной группе, к которой принадлежит данный ребенок. Таким образом, можно выделить начальный, промежуточный и конечный уровни развития способностей, соответствующие типам детских ответов. Подобное выстраивание в единую цепь ответов детей отображает скорее порядок усложнения способов решения задач, чем динамику творческого процесса.

Реальная последовательность шагов ребенка, направленных на достижение творческого результата, может сильно отличаться при решении различных задач и не совпадать с картиной, наблюдаемой в экспериментальных ситуациях. Специфика действий и операций, приводящих к достижению творческого результата, не всегда учитывается создателями традиционных тестов творчества. Отсюда и трудности в определении таких показателей, как новизна, оригинальность и полезность продуктов творчества применительно к деятельности ребенка, сроки проявления начальных форм творчества. Причины трудностей кроются в самобытности и специфике детского мироощущения. Игнорирование этих особенностей приводит к проецированию логики взрослого на логику ребенка, к ориентации традиционных диагностических методов на парадигму взросления (от греч. — пример, образец). Речь идет о явном или неявном сведении всего богатства детского развития к взрослению. Применительно к проблематике становления творческого потенциала ребенка парадигма выступает в виде двухполюсной схемы: на одном полюсе находится ребенок, обладающий задатками или предпосылками тех или иных творческих способностей, на другом — взрослый, у которого эти способности развиты в полной мере.

Переход от одного полюса к другому осуществляется в форме решения ребенком последовательно усложняющихся классов задач, соответствующих своего рода ступеньке лестницы взросления — развития. Творческие возможности ребенка, таким образом, оцениваются и ранжируются в соответствии с логикой носителя социально признанных форм творчества. В создаваемые исследователями батареи тестов уже изначально закладывается схема последовательного развертывания творческих способностей от низшего (детского) к высшему (взрослому). Пути преодоления трудностей мы видим в переориентации диагностических методов на анализ возникших в процессе человеческой истории универсальных творческих способностей, общих для ребенка и взрослого. Развитие творческих способностей протекает, однако, не по пути движения от нетворчества к творчеству или от творчества более низкого порядка к творчеству более высокого порядка. В этом развитии происходит процесс овладения ребенком всем потенциалом, складывающимся от поколения к поколению. Этот потенциал — в системе универсальных творческих способностей людей, которые ребенок присваивает и модифицирует в различных видах своей деятельности.

Отсюда представляется возможным оценивать процессуальную сторону детского творчества путем выявления особенностей и уровней освоения фундаментальных способностей, которые не составляют монопольного продукта мира взрослых. Они являются совокупным результатом развития целостного детско-взрослого сообщества. Более того, сколько-нибудь существенные творческие достижения взрослого в ходе решения им своих профессионально-специфических задач были бы просто невозможны, если бы он при этом не опирался на опыт проблемного отношения к миру, накопленному в детстве. Эти достижения так и остались бы частными способами решения конкретных задач. Соответствующие им способности не могли бы претендовать на роль универсальных, оставаясь привязанными к локальным ситуациям профессионального труда. Эти способности становятся таковыми только в качестве универсальных характеристик детского творчества, всеобщих креативных способностей ребенка. Они приобретают подлинно общечеловеческий смысл лишь тогда, когда каждое новое поколение обращается к ним как к средствам вхождения в мир. Такие способности дают ребенку своеобразный ключ ко всему тому, что человечество изобрело на протяжении веков. К данным способностям мы относим: реализм воображения, умение видеть целое раньше частей, надситуативно-преобразовательный характер творческих решений, детское экспериментирование. Каждая из них представлена в целостном творческом процессе ребенка, однако, с разной степенью выраженности. Это создает естественную почву для построения диагностических моделей средствами разных методик. Мера сформированности этих способностей у ребенка служит основой его творческого развития.

До сих пор распространено мнение о воображении как на выдумывание того, чего в действительности не бывает, как на пренебрежение реальностью, «отлет» от нее. И чем дальше этот «отлет», тем более творческими



по своей оригинальности считаются образы воображения. Подобный взгляд вполне согласуется с представлениями о ребенке как о существе, живущем в мире грез, смутных впечатлений и символов.

Но существует и другая — менее распространенная позиция, в соответствии с которой воображение неправомерно сводить к безудержному фантазированию. Подлинное воображение всегда реалистично. Правда, под реальностью здесь понимается не то, что лежит на поверхности и непосредственно бросается в глаза. Воображение трактуется как образное понимание некоторой существенной, общей закономерности развития целостного объекта. Схватывая эту закономерность в образе, человек еще не имеет о ней сколько-нибудь отчетливого понятия, не может вписать ее в систему строгих логических категорий. Иногда эту способность называют «озарением» или «интуитивным проникновением в смысл вещей». В плане воображения человек строит глобальный образ целостной ситуации раньше детализированных образов ее частей. Сила воображения стягивает в одну точку всеобщее и единичное, необходимое и случайное, главное и, казалось бы, второстепенное. Без воображения была бы невозможна та картина действительности, которую ребенок создает в своем сознании.

Для того, чтобы постичь реальное значение предмета, ребенок должен взглянуть на него с необычной точки зрения. Воображение прокладывает ребенку путь вхождения в человеческую культуру; посредством его осваивает значение тех предметов, которые составляют ее исторически развивающееся содержание. При помощи воображения человек выделяет те свойства, которые хотя и скрыты, но специфичны для данного объекта и наиболее рельефно отражают его общую целостную природу. Воображение и творчество — не произвольное внедрение в объект, не разрушение его целостности; наоборот, это достраивание в соответствии с особенностями объекта. Выполняя столь важную функцию в психическом развитии ребенка, воображение выступает не отдельным психическим процессом (наряду с восприятием, памятью, мышлением, вниманием и т.д.), а всеобщим свойством сознания, универсальным корнем всех его основных духовных проявлений. Исследования показывают, что реализм воображения присущ детям дошкольного возраста. В реалистическом воображении нет ни грамма плоского отражения, свойственного штампованным решениям. Во-первых, «схватывание целого раньше частей» предполагает не механическую подгонку частей под целое, а их преобразование в составе этого целого. (В свою очередь, та или иная часть в процессе ее преобразования силой воображения способна изменить исходный образ целого.) Во-вторых, раскрыть потенциальные свойства знакомой вещи в условиях новой ситуации, не деформируя целостности этой вещи, — сложная, противоречивая, а подчас и парадоксальная, весьма проблемная задача. Она требует от ребенка значительных творческих усилий.

Детское воображение видит в объектах самобытные целостности, связанные содержательно. Производя взаимопревращения объектов, воображение отнюдь не разрушает эти целостности, оно перестраивает их по

особым законам. Несмотря на теснейшую связь реализма воображения и умения видеть целое раньше частей, между ними наблюдается и относительное различие. Первая способность направлена на обнаружение некоторой внутренней скрытой тенденции (возможности) развития объекта. Вторая — позволяет ребенку осмыслить эту тенденцию как принцип организации определенного целого, способ взаимодействия тех разнородных и непохожих друг на друга частей, которые его составляют. Творчество нередко понимается как выбор инициатив в сложных и неопределенных условиях. Само наличие ситуации выбора считается ключевой предпосылкой свободы творчества, воли, совести. Однако необходимо активное участие выбирающего субъекта в становлении альтернатив, в их судьбе. Ясно, что выбор в вышеуказанном понимании, вряд ли, правильно использовать в качестве модели творчества. Человек, развитый в творческом и нравственном отношении, решая значимую для себя проблему, никогда не станет выбирать нечто из совокупности готовых, извне навязанных альтернатив, сложившихся независимо от него. Или он при этом отдает предпочтение какой-нибудь из тех, в формировании которых сам принимал участие, или, достраивая и преобразуя наличные альтернативы, добавляет к ним новые.

## **ИНТЕГРАЦИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Н.Г. Смольникова  
канд. пед. наук, профессор кафедры  
психологии и педагогики дошкольного  
образования «ВСГАО», г. Иркутск

Федеральные требования к созданию основной общеобразовательной программы дошкольного образования, её структуре указывают на необходимость учета принципа интеграции образовательных областей. В ФГТ в качестве структуры обязательной части основной общеобразовательной программы дошкольного образования выделены десять образовательных областей: «Здоровье», «Безопасность», «Физическая культура», «Познание», «Социализация», «Труд», «Коммуникация», «Чтение художественной литературы», «Художественное творчество», «Музыка». Основу перечня образовательных областей обусловили два подхода — деятельностный, при котором каждая образовательная область направлена на развитие какой-либо детской деятельности и основана на ней. Так, например, образовательная область «Коммуникация» основана на коммуникативной деятельности и направлена на её развитие, восприятие художественной литературы как особый вид детской деятельности лежит в основе «Чтения художественной литературы» и обеспечивает её развитие. Вторым подходом, выделенным авторами-разработчиками (О.Скоролупова, Н.Федина и др.) выделение в каждой образовательной области специфических задач психо-

лого-педагогической работы. В отличие от предметного принципа построения образовательного процесса в содержании образовательных областей ФГТ устанавливается «иной способ взаимосвязи и взаимодействия компонентов основных общеобразовательных программ дошкольного образования»- принцип интеграции образовательных областей. Проблема интеграции имеет довольно давнюю историю и становление её связывают с дифференциацией наук, установлением «мостов» между науками, в разработке связей между отдельными предметами в рамках общих циклов дисциплин, исследованием смысловых ассоциаций различной степени общности, как психологической основы взаимосвязи между различными элементами содержания образования, исследованием возможности реализации межпредметных связей. До сих пор в науке сохранились разные подходы к самому понятию «интеграция», но где ключевыми признаками выступают: связь, взаимосвязь, взаимозависимость, взаимодействие. При этом необходимо отметить, что взаимодействие является системообразующим компонентом, определяет направление, характер процесса интеграции и отношения между её субъектами. Берулава М.Н. под интеграцией понимает процесс и результат взаимодействия всех структурных компонентов содержания образования, сопровождающиеся ростом системности и уплотнённости знаний учащихся. В научной литературе наряду с понятием интеграция широко используется понятие синтеза, хотя замечено, что понятие интеграция шире, связано со многими компонентами, отражает единство содержательной и процессуальной сторон обучения. Синтез характеризует уровень структуры личности и связан с одним структурным компонентом содержания образования — знаниями. По словам М.Н.Берулавы, синтез знаний учащихся является определённым итогом интеграции содержания образования. Интеграция и синтез рассматриваются как рядоположенные понятия, находящиеся в причинно-следственной связи, отражающие процессуальную сторону и результат интеграции.

Большинство авторов рассматривают интеграцию с позиций системного подхода, понимая интегративность содержания образования как систему взаимосвязанных элементов. Интеграционный процесс находится в содержательной близости с понятием целостность, интеграция является средством достижения целостности (Г.А.Монахов).

Интегрированный подход в дошкольном образовании обусловлен рядом факторов: — объективными тенденциями развития детей дошкольного возраста, психика ребёнка находится в стадии становления, познание осуществляется в рамках целостного процесса в разных образовательных сферах. Формирование целостной картины мира обеспечивается восприятием многообразия фактов, явлений окружающего мира в их взаимосвязи и взаимообусловленности;

— необходимостью устранения дублирования материала и высвобождением времени на самостоятельную деятельность;

— возможностью сочетания различных форм организации образования; использования различных форм интеграции (занятия, экскурсии, экспериментирование и др.);

— возможностью разработки интегрированных программ, ведущих к существенному уменьшению многопредметности (Сажина С.Д.).

Лебедева С.А. утверждает, что интеграция в обучении позволяет создавать у детей сильную внутреннюю познавательную мотивацию и задаёт основы понимания детьми процессов взаимодействия разных областей и видов художественной культуры. Интеграция предполагает взаимодействие различных направлений воспитательной работы и видов деятельности детей (игровой, художественно-речевой, физкультурно-познавательной...). Интеграция в обучении рассматривается ею как глубокая форма взаимосвязи, взаимопроникновения разнообразных компонентов содержания обучения, воспитания и образования детей.

Как свидетельствует исследование Бурляевой О.В., основу интеграции составляет ассоциативный подход, при котором ребёнок на уровне ассоциаций переносит знания из одной сферы в другую. Успех обучения зависит от количества взаимосвязанных фактов, событий, помогающих развивать способности быстро и точно воспроизводить в памяти ранее усвоенные знания. Другой подход автор видит в организации интегрированных занятий, когда разные предметные области изучаются при помощи одного метода (экспериментирование, наблюдение, моделирование). Ведущее место в них занимает формирование знаний, умений, способов познания и перенос способов познания из одной предметной области в другую. Разные виды деятельности взаимодополняют друг друга, объединяются в единый целостный процесс.

В разработке новой общеобразовательной программы особая связь, интеграция содержания и задач психолого-педагогической работы представлена такими образовательными областями как «Коммуникация», «Художественное творчество» и «Чтение художественной литературы».

Специфику модели интеграции образовательной области «Коммуникация» отмечают разработчики ФГТ. Решение основных задач указанной области осуществляется во всех образовательных областях основной общеобразовательной программы дошкольного образования. Принцип интеграции реализуется не только в процессе речевых занятий, построенных на объединении нескольких видов детской деятельности и разных средств речевого развития, но и при организации любой деятельности в других образовательных областях. Создание речевой развивающей среды, поощрение речевой активности способствуют свободному общению детей в играх, в процессе наблюдений, при выполнении трудовых поручений.

Художественная литература и изобразительное искусство имеют много общего. Художественная литература — это искусство слова, её отличают глубокие всесторонние связи с другими искусствами, что проистекает из природы художественного слова. Основу восприятия художественной литературы составляют сопереживания ребёнка событиям и героям,

конкретность мышления, незначительный жизненный опыт и непосредственное отношение к действительности. Только на определённой ступени развития и в результате целенаправленного процесса воспитания возможно формирование эстетического восприятия и на его основе — развитие детского художественного творчества. Сакулина Н.П., Комарова Т.С., Савостина Г.А. подчеркивают, что благодаря эмоциональности восприятия, ощущения, входящие в него, достигают у детей большой интенсивности и чёткости. Эти образовательные области связывает художественный образ. Исследователи утверждают, что воздействие на ребёнка активных средств искусств способствует и обогащению разнообразных выразительных образов, создаваемых детьми в рисунках.

Психолого-педагогические исследования показывают, что ребёнок постигает окружающий мир через действие, а восприятие и рисование позволяет ему этот мир открывать. Интеграция разных образовательных сфер связывает коммуникативное развитие со всем процессом развития личности.

Следует отметить, что интегративный подход в практике дошкольного образования не является новым, о чем свидетельствуют опыт работы воспитателей, специальные исследования. Вместе с тем, требуют дальнейшего изучения подходы к определению уровней интеграции, определение предпосылок интеграции, соотношение внешних и внутренних факторов при повышении требований к качеству дошкольного образования.

Определение содержательного поля интеграции позволит определить этапы и условия интеграции. Реализация интегративного подхода в работе с детьми требует от педагога владение специальными педагогическими умениями в организации образовательного процесса, субъектного взаимодействия ребёнка и педагога, совместной деятельности, следовательно, необходимо обеспечить качество подготовки и повышения квалификации специалистов для работы в новых условиях в связи с введением ФГТ.

## **ПРОБЛЕМА СОЗДАНИЯ ЭСТЕТОСФЕРЫ РЕБЕНКА В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

О.В. Томилова, Е.А. Плаксина  
АНО ДО «Планета детства «Лада»  
ДС №190 «Дюймовочка»,  
г. Тольятти

Мир, окружающий современного ребенка, велик и многообразен. В этом мире ребенку нужно научиться жить, комфортно чувствовать себя среди людей, развиваться, совершенствоваться, постигать его целостность. Создавая собственный мир, ребенок формирует свой образ, свою личность, стиль жизни, неповторимый, индивидуальный и отличающийся от взрослого. Поэтому в последнее время возрастает активная роль педагогики в поиске путей совершенствования среды, как условия формирования личности.

Работая над проблемой создания эстетосферы ребенка в образовательном учреждении, мы исходили из того, что окружающая детей среда должна служить всестороннему развитию и формированию личности.

Анализируя теоретическую и методическую литературу по проблеме, мы пришли к выводу, что единого определения и понятия «ЭСТЕТОСФЕРЫ» ребенка не существует.

Термин «эстетосфера» состоит из двух корней «эстето» и «сфера».

Эстетику в самом общем значении этого слова можно определить как науку о прекрасном во всех его проявлениях и модификациях, об эстетическом отношении человека к действительности, которое реализуется как в его сознании, так и в разнообразных сферах практической деятельности.

Термин «сфера» используется сегодня в разных значениях: в геометрическом, астрономическом, И в социологии можно выделить общее понятие «сферы» — это единая система координат, отношений, взаимосвязей, имеющая общий центр.

Современный философский взгляд на сферу и среду базируется на понимании ее системы, включающей разнообразные взаимосвязи предметного и личностного характера. Через среду воспитания, как процесс культурного возобновления и преемственности, осуществляется адаптация личности к жизненным обстоятельствам. Исследуя среду, ученые по-разному определяли ее воспитательный потенциал: среда наполненная нравственно-эстетическими ценностями дает способ жить и развиваться, формирует отношение к базовым ценностям, способствует усвоению социального опыта (Н.В.Гусева, Л.П.Будева); представляет целостную социокультурную систему, способствует распространению новых культурных ценностей (Ю.Г.Волков, В.С.Поликарпов); выступает способом внешних отношений во внутреннюю структуру личности (А.В.Мудрик); окружает, привлекает в орбиту деятельности субъекта, удовлетворяет его потребности (В.А.Нечаев). Отечественный психолог Л.С.Выготский утверждал, что роль среды состоит в том, что она «... по своему преломляет и направляет, и всякое раздражение, действующее извне к человеку, и всякую реакцию, идущую от человека вовне». Он пытался понять связь развития ребенка с воздействиями окружающей среды, которые будут зависеть от того, в каких взаимоотношениях со средой находится сам ребенок, при этом необходимо учитывать изменения в самой среде и в развитии ребенка. Наука и практика все чаще обращают внимание на среду как поисковое "поле" ребенка, как способ установления взаимосвязи, диалога культуры и личности. В связи с этим возрастает активная роль педагогики в поиске путей совершенствования среды как условия формирования личности. В.С. Библер считал, что среда, наполненная нравственно-эстетическими ценностями, дает способ жить и развиваться, создает мир как бы заново, в ней есть сила и действие. По мнению Л.П. Будевой, Н.В. Гусевой среда формирует отношение к базовым ценностям, способствует усвоению социального опыта и приобретению качеств, необходимых для жизни. Ю.Г. Волков, В.С. Поликарпов, представляя целостную социокультурную систему, счи-

тают, что среда способствует распространению новых культурных ценностей, стимулирует групповые интересы, усиливает взаимоотношения. Важную роль в развитии ребенка, воспитании его культуры, успешном освоении им художественно-творческой деятельности отводила среде Е.А.Флерина. Она впервые связывает развивающую среду не только с материальным ее оснащением, но и с эстетическим общением детей с педагогом и другими детьми на основе искусства, результатов творчества. Ею сформулированы требования к развивающей среде, которые актуальны и в настоящее время: динамичность, разнообразие, богатство, соответствие интересам, запросам и потребностям ребенка, учет детского опыта и "текущей жизни", также разработала методические рекомендации для воспитателей к использованию среды в развитии и воспитании творческой активности ребенка.

Э.Н. Гусинский замечает, что для создания новой модели образования необходимо создать достаточно разнообразную и богатую случайностями среду: "Самосознание личности не может быть выработано только изнутри, для его становления и развития необходимо взаимодействие со многими личностями, группами и подсистемами социума". В среде перед ребенком мир постоянно раскрывается новыми гранями, степенями свободы, которые он может освоить или отбросить. В среде, обладающей определенной структурой, ребенок отбирает значимые для него ситуации взаимодействия. Социокультурная среда одновременно развивает культуру и человеческую личность, где механизмом развития сущностных сил человека выступает материально-предметная форма культуры.

В связи с этим мы обращаемся к термину «эстетосфера» ребенка, предполагающему моделирование социокультурной пространственно-предметной развивающей среды, которая позволяет ребенку проявлять творческие способности, познавать способы образного воссоздания мира и языка искусств, реализовывать познавательно-эстетическое и культурно-коммуникативные потребности в свободном выборе. По мнению Р.М.Чумичевой «социокультурная среда» представлена взаимопроникновением произведений "взрослого" искусства и предметов, вещей, образов, знаков, символов, элементов как средств коммуникации, воплощающих в себе и эстетические, и социальные отношения, помогающие ребенку осуществлять раскодирование различных видов искусств, языка искусств и знаков — средств общения, конструируемых и изменяемых самостоятельно ребенком или в сотворчестве со взрослыми или сверстниками. Позиция состоит в моделировании социокультурной пространственно-предметной развивающей среды, которая позволила бы ребенку проявлять творческие способности, познавать способы образного воссоздания мира и языка искусств, реализовывать познавательно-эстетические и культурно-коммуникативные потребности в свободном выборе. Эту позицию рассматривал отечественный психолог А.Н. Леонтьев, среда — это, прежде всего, то, что создано человеком. "Это — человеческое творчество, это культура". Среда выступает не только условием творческого саморазвития

личности ребенка, но и показателем профессионального творчества специалиста, так как конструирование ее требует от педагога фантазии и разнообразных способов ее создания. Отечественные педагоги и деятели культуры видели в создании эстетической благоприятной для детей среды большие возможности в развитии художественных способностей и творческой одаренности у детей. Об этом писали А.Ф.Лазурский, А.С.Макаренко, С.Т.Шацкий, Е.А.Флерина. В наши дни эти мысли развивают А.И.Савенков, О.В.Цаплина, Е.А.Пелих, С.Л.Новоселова, В.И.Лясколо и др. Все они подчеркивают не только важность организации эстетической среды, но и необходимость ее вариативности, периодической изменчивости. Созданию предметной развивающей среды уделяла внимание С.Л.Новоселова, которая разработала компоненты развивающей среды, ее педагогическое значение, требования к созданию среды. Из положений А.И.Леонтьева, А.В.Запорожца, Е.А.Флериной, Н.А.Ветлугиной вытекают основные исходные позиции, подтверждающие воспитательную роль предметно-пространственной среды детского сада при условиях:

- содержательности и эстетической значимости этой среды;
- целенаправленного и систематического отношения детей с эстетическими качествами интерьера, где роль воспитателя является ведущей, организующей восприятие и деятельность ребенка;
- активного приобщения детей к созданию эстетически значимого интерьера, к насыщению его продуктами своей художественной деятельности.

Исследователи предметно-пространственной среды в дошкольном учреждении (Е.А.Екжанова, Т.С.Комарова, О.В.Цаплина, О.Ю.Филлипп, Е.А.Пелих и др.) отмечают, что в современных условиях среда часто бывает перегружена, недостаточно продумано выделение зон для разнообразных видов деятельности детей. Перегруженность среды не позволяет детям сосредоточиться на чем-то, чем хотелось бы заняться, развивает рассеянность, вызывает нервные перегрузки и утомление. Такая среда оказывает на детей отрицательное влияние.

Для того чтобы оно было положительным, предметно-пространственная среда должна быть эстетически организована и заключать в себе возможности осуществления детьми разнообразных игр, занятий, досуга и способствовать развитию детей.

В данном случае понятие «предметная среда» выступает в узком смысле своего значения, т.е. как средовое пространство, заполненное предметами мебели, быта, игрушками, живя среди которых ребенок с помощью взрослого осваивает окружающий мир. Предметно — пространственная среда предполагает понимание ее как совокупности предметов, представляющей собой наглядно воспринимаемую форму существования культуры. В предмете запечатлен опыт, знания, вкусы, способности и потребности многих поколений. По словам Леонтьева, главнейшее условие психического развития ребенка — присвоение им общественно-



исторического опыта человечества. Неудивительно, что этот мир оказывает свое формирующее воздействие на все стороны развития ребенка.

Таким образом, предметно — пространственная среда — составная часть развивающей среды дошкольного детства. Признавая сложный, многокомпонентный характер среды, Д.Ж.Маркович определяет среду как совокупность естественных и искусственных условий, в которых осуществляется жизнедеятельность человека. Развивающая среда выступает в роли стимулятора и движущей силы в целостном пространстве становления личности ребенка, она способствует раннему проявлению разносторонних способностей ребенка. Все научно — практические подходы к построению предметно — развивающей среды сходятся на том, что развивающая среда — это поисково-исследовательское пространство для самостоятельной деятельности ребенка, развития его как гармоничной личности. Рассматривая предметно-развивающую среду как часть эстетосферы можно выделить пять аспектов:

1. Социальный аспект: взаимоотношения детей между собой, детей и взрослых (ребенок — ребенок, ребенок — родитель, ребенок — педагог, ребенок — взрослый).

2. Психодидактический компонент: педагогическое обеспечение развивающих возможностей ребенка — это оптимальная организация системы связей между всеми элементами образовательной среды, которые должны обеспечивать комплекс возможностей для личностного саморазвития.

3. Природный мир — это природное содержание в дошкольном учреждении и окружающей среде (парки, скверы, лес).

4. Предметный мир — мебель и оборудование всех помещений учреждения, где живут и занимаются дети, включая произведения искусства, игрушки, предметы быта, одежды, пособия.

5. Архитектурно-пространственная среда — здание ДООУ, все помещения: групповые, спальни, залы и др.

Главное — гармонизировать среду как жизненное пространство, внутри которого ребенок будет приобретать умение: мыслить, размышлять, изучать свои внутренние силы и возможности; экспериментировать с материалами; определять свои отношения с миром, овладевать способами креативного поведения и научиться пользоваться этой средой для саморазвития и самосохранения.

Одна из самых актуальных и "больших" проблем, стоящих перед современным обществом — угроза духовного оскудения личности, опасность утраты нравственных ориентиров. Поэтому, нашему воспитанию необходим поворот к жизненно-важным проблемам современного общества, обеспечение нравственного воспитания, противостояние бездуховности, потребительству, возрождению в детях желания и потребности в активной творческой деятельности.

Среда создается только в результате деятельности, а освоение ее ребенком осуществляется через эстетическое и любые другие виды отноше-

ний и взаимодействий. Данная позиция предполагает рассмотрение ребенка как субъекта среды, но на практике ребенок выступает в большинстве случаев в роли объекта. Таким образом, моделирование социокультурной пространственно-предметной эстетической среды даст возможность ребенку развивать творческие способности, познавать способы образного воссоздания мира и языка искусства, реализовать познавательно-эстетические и культурно-коммуникативные потребности в свободном выборе. Предметно-пространственная среда должна стать "творческой ареной", на которой ребенок может преодолеть неуверенность, нерешительность и зажечься искрой творчества.

## **ОРГАНИЗАЦИЯ СВОБОДНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ ИГРЫ В УСЛОВИЯХ ВАЛЬДОРФСКОГО ДЕТСКОГО САДА**

С.А. Трубицына  
заведующая НДОУ «Вальдорфский детский сад Домовенок»,  
г. Рязань

По мнению психологов, развитие человека происходит в его деятельности. Создавая что-либо, человек строит, творит не только в окружающем мире, но и созидает свою личность. Для каждого возраста существует ведущая деятельность, в процессе которой происходит развитие личности. На основе исследований таких ученых, как Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л.Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, А.П.Усова, можно утверждать, что для ребенка ведущим видом деятельности является творческая сюжетно-ролевая игра.

Маленький ребенок не только любит играть, но и нуждается в этом, поскольку игра для него — это основная форма овладения и познания мира, личностного развития и социализации. А.М.Горький говорил в связи с этим: «Игра — путь детей к познанию мира, в котором они живут и который призваны изменить».

В игре все стороны личности ребенка формируются наиболее гармонично, в соответствии с его индивидуальными особенностями. По мнению С.Л.Рубинштейна, в игре, как в фокусе, собираются, проявляются и через нее формируются все стороны психической жизни личности.

С такой же серьезностью, с которой ребенок живет в своей игре, позже, будучи взрослым, он может заниматься своей работой. Разница между игрой ребенка и работой взрослого состоит лишь в том, что работа должна вливаться во внешнюю целенаправленность мира, а в основе деятельности ребенка лежат импульсы, которые поступают из его внутреннего мира, из его фантазии. Такие импульсы всегда связаны с радостью и желанием, и в процессе их выполнения наступает глубокое удовлетворение, которое ребенок не всегда может выразить словами, но которое проявляет-

ся в его гармоничном поведении, в его усердии, в покрасневших щеках и в сияющем лице.

Дети по-разному ведут себя в игре в зависимости от возраста, и это можно увидеть при рассмотрении трех ступеней игры, четко отличающихся друг от друга.

В раннем возрасте, приблизительно до третьего года жизни, ребенок исследует мир, стремясь соприкоснуться со всем, что его окружает. Его игра носит хаотичный характер, так как ребенок еще не может подолгу сосредотачиваться на чем-либо. Он строит и разрушает, стучит, передвигает предметы, познавая себя, свои возможности и свойства ближайшего окружения. Характерный пример — то, как маленький ребенок экспериментирует в песочнице. Он насыпает песок в ведро, опрокидывает и снова насыпает, наблюдая, как течет песчаная струйка.

У детей с 3 до 5 лет игра принимает качественно иной характер. Ребенок буквально впитывает все, происходящее вокруг него, и воплощает свои впечатления о событиях и отношениях людей в играх. Таким образом, ведущим мотивом и импульсом игры становятся подражание и пример. Ребенок через собственную творческую игру усваивает все воспринятое и делает этот опыт своим.

Например, девочка поверх корзины кладет голубой кусок ткани. Получилась "ванна". Теперь можно купать куклу, используя каштан вместо мыла. Потом эта же материя служит полотенцем, а каштан — бутылочкой с молоком. Мы видим, как ребенок силой своей фантазии способен преобразовывать предметы, включая их в игру.

Новую ступень игры можно наблюдать у детей дошкольного возраста, с 5,5 до 7 лет. Она примечательна тем, что побуждение к действию исходит теперь не извне, например, из мира предметов, как это происходит в описанной перед этим фазе, а во все возрастающей степени от самого ребенка. Правда, игра его еще ориентируется на мир деятельности взрослых, но прежде чем ребенок принимается за игру, в нем возникает образ, представление о том, что ему хотелось бы делать. Теперь дети начинают пользоваться ранее полученными знаниями и наблюдениями, строя свою игровую деятельность по заранее продуманному плану, обращая внимание на детали, распределяя между собой роли.

Мы можем видеть, как в ходе свободной творческой игры развиваются самосознание и произвольность. Ребенок уже способен играть конкретную роль (шофера, пассажира, врача и т.д.), он учится добровольно принимать ограничения и правила поведения. Активизируется мыслительная деятельность — внимание, восприятие, концентрация, выделение общих и существенных признаков, способность к обобщению.

К сожалению, в последние годы мы встречаем все большее количество детей, которые не умеют свободно и творчески строить свою игру. Причин этому много. Одна из основных состоит в том, что современные дети получают все меньше впечатлений от внешнего мира, от деятельности людей, которой они могли бы подражать. Зачастую основным источником впечатлений для ребенка становится телевизор и компьютер. Дети

привыкают пассивно воспринимать информацию, она не становится для них импульсом к игре. Осложняется формирование социального опыта в связи со скудостью общения. В этих условиях детский сад с его ритмической организацией жизни, разнообразием видов деятельности, в том числе и игровой, может стать целительным для ребенка.

Каким же образом создаются предпосылки для свободной игры детей, что требуется от взрослых, чтобы она максимально соответствовала своему назначению? Хотим поделиться в связи с этим опытом вальдорфского детского сада «Домовенок» города Рязани.

Первый шаг — это создание среды, способствующей творческой активности и здоровому развитию ребенка. Обстановка в группе должна нести в себе атмосферу тепла и заботы о ребенке, о его физическом здоровье и душевном равновесии. Ощущению тепла и уюта способствует цветное оформление стен в розоватых тонах, отделка помещений натуральным деревом, округлые формы интерьера, использование драпировок и напольных покрытий неярких расцветок.

В группе отведено место для небольшой кухни, в которой, помимо раковины для мытья посуды, есть плита и все необходимое для приготовления различных блюд при детях и вместе с ними. На постоянном месте, доступном для взора детей, находится стол времен года, который видоизменяется в соответствии с природными процессами и материалом, проживаемым детьми в данное время.

Игровое пространство в группе формируется осмысленно, чтобы расположение мебели, игрушек и материалов побуждало к творческой игре. Свободное и заполненное пространство чередуется ритмически, образуя открытые для движения пути и места, где движение естественно прекращается. В целом интерьер должен, с одной стороны носить характер постоянства и защищенности, а с другой стороны, не должен устаревать, но, обновляясь, быть для детей интересным.

Невозможно представить себе детскую игру без игрушек. В выборе игрушек для наших детей мы придерживаемся нескольких принципов:

— во-первых, надо иметь в виду, что любой предмет в руках ребенка может превратиться в игрушку. Поэтому большая часть мебели и предметов в вальдорфском детском саду многофункциональны и используются детьми в свободной игре. Это прежде всего столы, скамейки, стулья, стойки для игрушек, необходимые детям для больших построек. Для масштабного строительства необходимы также ширмы, хорошо обструганные доски, большие лоскуты ткани, покрывала, шнуры. Неоценимую роль в качестве предметов-заместителей играет природный материал (деревянные спилы, шишки, каштаны, камушки, ракушки и т.п.), который дети по своему усмотрению используют в игре;

— во-вторых, мы придерживаемся взгляда, что игрушка, сделанная руками взрослых или при участии детей, имеет несравнимо большее значение для них, чем купленная в магазине. Именно таким образом когда-то зародилась народная игрушка, способная ненавязчиво и гармонично про-

буждать детское творчество и фантазию. Большинство игрушек в нашем детском саду сделано своими руками. Мы стараемся мастерить игрушки при детях, давая им импульс для игры.

Не менее важно, из каких материалов сделана игрушка. Она должна быть экологичной, давать богатый материал для развития у детей чувства осязания, а через него — представления о свойствах окружающего мира. Поэтому мы стремимся использовать игрушки из натуральных материалов (дерево, шерсть, шелк, хлопок, металл, керамика), так как ничто не может сравниться с ними многообразием форм, структур поверхностей, естественной тяжести и т.д.

Достоверный и красивый образ человека дает ребенку кукла, сшитая с мастерством и вдохновением. Такая кукла не имеет множества деталей, но благодаря своей простоте, она оживает в руках ребенка, стимулируя силы его фантазии.

По примеру воспитателей, во время свободной игры дети часто показывают импровизированные кукольные спектакли, используя фигурки кукол-статуэток и животных, а также разнообразный природный материал и ткани для декораций.

Если понаблюдать за игрой детей, то можно увидеть, что в определенные моменты каждый ребенок нуждается в ограниченном пространстве, некой «оболочке», создающей чувство защищенности. Поэтому у нас в группе есть «кукольный домик», сделанный из ткани. Как в настоящем доме, в нем кукольная мебель, посуда и все необходимое для жизни кукольной «семьи» и ее «родителей» — детей. Во время свободной игры детям доступны стойки из дерева, доски, большие куски тканей, ширмы, из которых они строят дома для себя.

Для тех, кто любит наряжаться во время сюжетно-ролевых игр, у нас в группе есть «театральный» уголок с различными шляпами, платками, повязками и поясами.

Очень важно, какое место занимает игра в общем ритме детского сада. Чтобы она действительно могла реализоваться, ей должно быть отведено достаточно времени, причем в первой половине дня, когда дети еще не устали. В нашем детском саду день начинается со свободной игры, которая продолжается более часа.

Существуют различные мнения по вопросу о том, какова должна быть роль взрослого в детской свободной игре. Нам близка позиция Д.В. Менджерицкой, которая выступала против жесткого руководства детской игрой со стороны взрослых, их необдуманного вмешательства в творческие замыслы детей: «Первое условие успешного руководства играми — умение наблюдать детей, понимать их игровые замыслы, их переживания». Мы считаем, что взрослый не должен без необходимости вмешиваться в игру детей. Он может лишь бережно направлять ее, если требуется помощь. При этом взрослый включается в детский сюжет или предлагает что-то, являющееся продолжением уже начатой игры, и помогает выстроить игру более гармонично. Например, воспитатель говорит: «Наша кукла

заболела. Надо вызвать врача». Дальнейший сюжет дети, как правило, домысливают сами, распределяют роли, и игра продолжается уже без участия воспитателя.

По мнению Д.В. Менджеричкой, игра возникает в том случае, когда у ребенка имеются яркие, конкретные представления о каком-либо событии или явлении, которое ему интересно и которое оказывает на него большое эмоциональное воздействие, а также, когда дети видят действия людей, которым подражают. В связи с этим она предлагает систематически знакомить детей с работой повара, няни, медсестры.

По опыту нашего детского сада и других детских садов, которые работают по вальдорфской методике, самым действенным для ребенка становится активная деятельность воспитателя во время свободной игры. Воспитатели при детях занимаются различными хозяйственно-бытовыми делами: стирают, замешивают тесто, шьют и вяжут одежду для кукол и т.д. Дети при желании могут присоединиться к этой работе, а затем снова переключиться на игру. При этом стимулом для подражания становится не только определенная деятельность воспитателя, но и его умелые движения, удовольствие, с которым он работает. Дети видят рядом с собой активного, деятельного взрослого, который занимается делом, дающим конкретные, видимые результаты. И этот настрой является не только великолепным стимулом для игры, но и примером для подражания во всей дальнейшей жизни. Кроме того, дети могут наблюдать этапы деятельности от начала до конца, проживая их логическую последовательность и конечный результат, что закладывает основу их интеллектуального развития.

Примером для подражания в игре становятся для детей и небольшие кукольные спектакли, которые показывают воспитатели, и сказки и истории, которые рассказываются каждый день, и многие другие виды деятельности в детском саду.

В начале нового тысячелетия все чаще поднимается проблема экологии детства, сохранения уникальных особенностей этого периода человеческой жизни, от полноценного проживания которого зависит дальнейшая судьба человека. В связи с этим возрастает необходимость бережного и вдумчивого отношения к детской игре, которая является основным источником вдохновения и развития для каждого ребенка.

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ПРЕДМЕТНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ В ГРУППАХ РАННЕГО ВОЗРАСТА**

Р.М. Филиппова,  
музыкальный руководитель МДОУ Детский сад № 17,  
З.З. Сунагатуллина,  
воспитатель МДОУ Детский сад № 17,  
Ю.С. Масленникова  
старший воспитатель, педагог-психолог МДОУ Детский сад № 17,

Анализ литературы показал, что под развивающей предметно-пространственной средой следует понимать естественную комфортную обстановку, рационально организованную в пространстве и времени, насыщенную разнообразными предметами и игровыми материалами. В такой среде возможно одновременное включение в активную познавательно-творческую деятельность всех детей группы. Развивающая среда ДООУ является источником становления субъектного опыта ребенка. Проблемность предметной среды, предметной ситуации порождает у детей вопросы, питает их инициативу, воображение, побуждает к творчеству. В условиях развивающей среды ребёнок реализует своё право на свободу выбора деятельности. Педагогический коллектив ДООУ в организации предметно-развивающей среды старается учитывать следующие принципы: принцип уважения к потребностям и нуждам ребенка (потребность в движении, в деятельности, в общении, в познании); принцип гибкого зонирования среды; принцип уважения мнения ребенка; принцип опережающего характера образования; принцип динамичности-статичности среды; принцип дистанции, позиции при взаимодействии; принцип детской активности, самостоятельности, творчества; принцип учета половых различий детей. Предметно-развивающая среда ДООУ обладает следующими характеристиками: комфортность и безопасность, обеспечение богатства сенсорных впечатлений, обеспечение самостоятельной индивидуальной детской деятельности, обеспечение возможности для исследования и изучения, функциональность предметной среды. Раскроем характеристику содержания предметно-развивающей среды во 2-ой группе раннего возраста. Группы «Гномики» и «Земляничка» МДООУ Детский сад № 17 города Уфы посещают дети в возрасте от 1,6 до 2-х лет. Интерьер в этих группах оборудован с учетом потребности детей в движении. Используется вся площадь игровой комнаты. Интерьер групповой комнаты напоминает домашнюю обстановку. Игрушки разнообразны, отличаются по форме, величине, цвету, количеству деталей. В группе «Гномики» имеется современный дидактический столик для развития сенсорных способностей и совершенствования моторики (пирамидки, вкладыши разного типа, горки для прокатывания предметов, набор объемных форм). В группах «Гномики» и «Земляничка» в наличии имеются пять различных видов игрушек, отличающихся способами действия с ними:

— игрушки для нанизывания на стержень (кольца, шары, кубы, полусферы и пр., имеющее сквозное отверстие). Действия с такими игрушками способствуют развитию моторики пальцев, координации рук. Выполнение действий осуществляется в двух плоскостях: в горизонтальной и вертикальной.

— объемные геометрические фигуры (шары, кубы, призмы), предназначенные для манипулирования, группировки и соотнесения по разным основаниям (цвет, величина, форма).

— геометрические фигуры-вкладыши: разноцветные кубы, цилиндры, конусы, предназначенные для сортировки и подбора их по цвету, величине, форме, а также составления одноцветных и разноцветных башенок.

— народные сборно-разборные дидактические игрушки (матрешки, бочонки, яйца и пр.), способствующие развитию пространственной ориентировки и соотносящих действий, умению собирать предметы из двух одинаковых или однотипных частей.

— сюжетные игрушки небольшого размера: куклы, машинки, зверюшки, игрушки-предметы (грибы, овощи, фрукты и пр.)

Кроме того, в группах имеется оборудование и игровой материал, стимулирующие развитие движений (большие мячи, лесенка-стремянка, большие машины, невысоки овальные ворота, сухой бассейн, гимнастическая скамейка, массажный коврик, кегли, кольца и пр.).

В группе «Гномики» к потолку прикреплен обруч с разнообразными погремушками (его активно используют в период адаптации для отвлечения детей, а также для овладения детьми приёмом подтягивания).

В группах «Гномики» и «Земляничка» оборудованы кукольные уголки с крупным, в рост детей, игровым оборудованием: кровать, стол, стулья, буфет, гладильная доска. В пространственную среду включены простые предметы-заместители. В группах оборудованы книжные уголки, места для уединения, уголки ряженья с атрибутами, имеются центры воды и песка.

Раскроем содержание предметно-развивающей среды в 1-ой младшей группе. Группы «Карлсон» и «Айболит» МДОУ Детский сад № 17 посещают дети в возрасте от 2-х до 3-х лет. Интерьер в этих группах оборудован с учетом потребности детей в движении. Используется вся площадь игровой комнаты. Воспитатель группы, имеющий огромный стаж работы с детьми раннего возраста — 27 лет, Сунага-туллина Залия Зигануровна оформила интерьер групповой комнаты, который напоминает домашнюю обстановку. Игрушки разнообразны, отличаются по форме, величине, цвету, количеству деталей. В группах удачно размещены центры развивающих игр, направленные на развитие сенсорного восприятия, мелкой моторики, воображения, речи. Играя, ребенок уточняет представления о свойствах предметов — форме, величине, количестве, материале. Имеются игры типа парных картинок и лото, разрезные картинки, крупные пазлы. В группах «Карлсон» и «Айболит» оборудованы места для сюжетных игр: кукольные уголки с крупным, в рост детей, игровым оборудованием: кровать, стол, стулья, буфет, гладильная доска. В пространственную среду включены простые предметы-заместители. Особое место в самостоятельной деятельности детей занимают сюжетные игры со строительным материалом (круп-



ный, средний строительный материал). Кроме того, в группах имеется оборудование и игровой материал, стимулирующие развитие движений (большие мячи, лесенка-стремянка, большие машины, невысокие овалы, ворота, сухой бассейн, гимнастическая скамейка, массажный коврик, кегли, кольца и пр.). В группах оборудованы книжные уголки, места для уединения, уголки ряженья с атрибутами, имеются центры воды и песка. В группах раннего возраста нашего ДОО созданы условия для разностороннего развития маленького ребенка: подобран материал по сенсорике, где ребята имеют возможность осваивать действия с различными предметами, знакомиться с их основными свойствами: формой, цветом, величиной.

Воспитатели дают возможность маленьким детям действовать с предметами самостоятельно, дают право выбора материала, с которыми они хотят работать. Учат ребенка манипулировать предметами, поощряют его стремление создавать постройки. Показывают детям, как использовать кубики и другие строительные материалы. Начинают с простейших построек, что дает возможность ребенку воссоздать их по образцу. Позже он сам пытается возводить башню, усложняя их новыми элементами, строить дома, избушки для лисы и зайца, теремок для лесных зверей. Воспитатели и музыкальный руководитель создают условия для развития речи детей. Игруют с детьми в речевые игры: «Кто как кричит?», «Ладушки, ладушки», «Сорока, сорока», «Поехали», читают детям книжки, показывают картинки, инициируя к повторению их названия, рассказывают сказки и истории, вместе повторяют стихи и песенки. Активно побуждают детей к ответным речевым действиям, расширяя при этом пассивный и активный словарь ребенка.

Педагоги большое внимание уделяют формированию у детей культурно-гигиенических навыков (навыков самообслуживания), используя при этом показ, совместные действия с ребенком, неоднократные его повторения. Стараются применять такие требования к детям как последовательность, постепенность в усложнении требований, учет их возрастных и индивидуальных особенностей, при этом расширяют диапазон совместной с взрослыми деятельности в играх с элементами сюжета: «Оденем куклу», «Накормим зверят», «Построим дом». Сотрудники создают условия для формирования у детей представления о себе. Формируют у ребенка образ собственного «Я». Учат узнавать себя в зеркале, знакомя с названиями частей тела и лица, просят показать то же самое у взрослого, у куклы, у другого ребенка. Музыкальный руководитель МДОУ Детский сад № 17 Филиппова Римма Маснугатовна организует с малышами специальные музыкальные занятия, на которых поддерживает стремление ребенка к выражению своих чувств к музыке через мимику, жесты, движения, голос. Занятия в музыкальном зале вызывает у детей большой эмоциональный подъем, радость.

В группах организовано свободное пространство таким образом, что дети передвигаются по всей групповой комнате, имеют доступ к спортив-

ным снарядам и игрушкам. Дети катаются на машинах, девочки выгуливают кукол в колясках, используют в своих играх каталки. Воспитатели организуют подвижные игры с ходьбой, ритмическими движениями, прыжками и бегом как в групповом помещении, так и во время прогулки.

Таким образом, предметно-развивающая среда в ДОО организована на высоком уровне, что обеспечивает всю полноту развития деятельности ребёнка и его личности.

## **ВЛИЯНИЕ ОЦЕНОЧНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ ПЕДАГОГОВ НА ЛИЧНОСТНЫЙ РОСТ ДОШКОЛЬНИКОВ**

Е. А. Царегородцева  
кандидат пед. наук, доцент  
БГОУ ДПО «ИРО»,  
г. Екатеринбург

Целостное развитие ребенка является основным смыслом всего дошкольного образования и во всех направлениях должно быть пронизано заботой о его психологическом благополучии и его физическом здоровье. В «Концепции непрерывного образования: дошкольное и начальное звено» подчеркивается важность и необходимость индивидуального подхода к каждому ребенку, а педагогическая поддержка признается одним из основополагающих моментов дошкольного образования: только на ее основе могут осуществляться полноценное развитие дошкольника, раскрываться его личностные качества, уникальные способности.

В настоящее время приоритетным направлением в сфере дошкольного образования является (кроме сохранения, укрепления физического и психического здоровья детей) развитие личности ребенка, подразумевающее формирование компетенций, инициативности, самостоятельности, любознательности, способности к творческому самовыражению, а также приобщение к общечеловеческим ценностям (Л.Г. Голубева, Л.Н. Галигузова, Т.И. Гризик, Л.В. Запорожец, В.Т. Кудрявцев). Другими словами, то, что призвано реализовать общественный заказ, — подготовку подрастающего поколения к социально-ориентированной, активной творческой жизнедеятельности. В связи с этим ведущей идеей на данной ступени образования становится идея оптимальной социализации детей (Л.В. Коломийченко, В.С. Мухина, Д.И. Фельдштейн и др.). Во многом такое положение можно объяснить особенностями самого дошкольного возраста, где многое формируется, проявляется впервые, где закладывается базис для будущего мировосприятия и мировоззрения личности.

Осознавая и учитывая динамичность и специфичность психических процессов у дошкольников, считаем, что более корректно говорить о личностном росте. Этот термин в философии подразумевает восхождение, в то время как развитие может идти и по восходящей, и по нисходящей траектории; в наблюдении за изменениями параметров роста используются количественные показатели, в то время как при динамике развития домини-

рующее значение играют качественные показатели. Следовательно, для дошкольного периода понятие «личностный рост» не только не противоречит, а, напротив, подчеркивает специфику его развития, начальность стадий большинства процессов. Период дошкольного детства признается как самоценный, один из важнейших этапов в развитии и становлении личности, индивидуальности человека. Для него характерна чрезвычайная интенсивность всех составляющих в развитии личности ребенка — физической, личностной, духовной, креативной и других, что позволяет ребенку в достаточно сжатые сроки осознать и принять основы социокультурного окружения и адаптироваться в этом окружении.

Как отмечают многие исследователи (А.В.Запорожец, В.П.Зинченко, К.Роджерс, С.Л.Рубинштейн, Д.И.Фельдштейн и др.), личностная динамика и интенсивность процесса формирования личности дошкольника количественно и качественно отличается от состояний и процессов взрослого человека. Именно в этом возрасте происходит различение, обособление, отработка, совершенствование (т.е. дифференциация и усовершенствование) самых различных социальных качеств формирующейся личности. Поэтому в рамках данной работы формирование личностных качеств дошкольников через понятие «личностный рост».

Понятие «личностный рост» появилось в связи с ориентацией педагогической науки на гуманистические ценности, развиваемые мировой педагогической мыслью, и включается в понятие «личностное развитие». В русле исследований проблем личностного роста детей младшего школьного возраста (В.В.Давыдов, Г.Крайг, Т.В.Кудрявцев, В.С.Мухина, и др.) была поставлена задача, заключающаяся в «развивающем образовании», т.е. открытии ребенку пути к освоению способов и средств расширения перспективы своего индивидуального опыта «по мере вхождения растущего человека в мир людей, в мир культуры». Через общение, познание и учение, всевозможные формы художественного творчества, различные виды детской деятельности формируется определенный необыденный субъективный опыт ребенка, дифференцируются и совершенствуются его личностные качества, что определяет процесс личностного роста.

В работах Г.С. Абрамовой, А.А. Бодалева, А.В. Запорожца, А.Д. Кошелевой и других авторов отмечаются особенности дошкольного возраста, которые говорят о том, что в этот период ребенок начинает все больше и больше обращать внимание на себя в процессе познавательной деятельности: свои действия, индивидуальные особенности, способности, оценивать свое поведение и результаты собственных действий, т.е. осознавать свое развитие. Так, для детей старшего дошкольного возраста характерна открытость внешнему миру, стремление познать его во всех проявлениях, положительная Я-концепция (положительное отношение к себе, к людям, миру), уверенность в своих возможностях, способность к созданию и воплощению собственных замыслов, стремление к самовыражению в разных видах деятельности. В этот период у ребенка начинает формироваться способность к самоопределению, самосовершенствованию, саморазвитию.

Т.В. Кудрявцев определяет «личностный рост» в дошкольном возрасте как процесс расширения перспектив индивидуального опыта ребенка в разных сферах жизнедеятельности.

В данной работе дефиниция «личностный рост» применительно к дошкольному периоду детства трактуется как восходящий этап в развитии личности ребенка, характеризующийся в соответствии с его возрастными и индивидуальными особенностями: включением ребенка в происходящие вокруг него события, осознанностью позиционирования себя в пространстве, дифференциацией референтных лиц, соответствия поведения и социально-ролевых правил.

Процесс личностного роста в первую очередь определяется характером взаимодействия со значимыми людьми (педагогами, родителями и сверстниками) Взаимодействие опосредуется различными факторами, в том числе оценочной деятельностью педагога (воспитателя, специалистов ДОУ). Как показывает анализ современной педагогической литературы, оценка, оценочное высказывание, оценочная деятельность педагога исследуется преимущественно по отношению к школьному периоду обучения (Ш.А. Амонашвили, Б.Г. Ананьев, Г.Ю. Ксензова, В.М. Полонский и другие авторы).

Именно оценочные высказывания педагога и других значимых взрослых опосредуют проявление (или нивелирование) положительных эмоций детей дошкольного возраста в процессе и результате познавательной деятельности и общении, способствуют развитию ответственности, инициативности, возникновению личностных смыслов, разносторонней познавательной и социальной мотивации, обеспечивают в развивающей среде дошкольного образовательного учреждения раскрытие способностей и потенциальных возможностей ребенка, его успешности в разных сферах жизнедеятельности. Роль оценочных высказываний педагога заключается в формировании, адаптации и коррекции в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями конкретного ребенка системы его взаимодействий и отношений с окружающим миром, с людьми и самим собой через соответствующие социальные факторы развития.

Как показал анализ психолого-педагогической литературы, педагогическая оценка часто рассматривается односторонне, в качестве фиксации, установления соответствия или несоответствия некоторым социальным требованиям внешних проявлений ребенка (это оценка предметных знаний, умений, способов действий и поведения). Педагогические оценки воспитателей чаще всего носят «безликий» характер, определяют предметные и деятельностные качества дошкольников; отсутствует ориентировка педагогических высказываний на относительные показатели успешности в разных видах детской активности в разных компонентах образовательного процесса ДОУ (сравнение сегодняшних достижений ребенка с его собственными вчерашними достижениями).

Оценочная деятельность занимает особое место в организации образовательного процесса, так как является весьма существенной составляю-

щей процесса взаимодействия воспитателя и ребенка, определяющего его «зону ближайшего и актуального развития». Именно в процессе оценивания педагоги реализуют свои ценностные отношения к участникам образовательного процесса, к самому процессу и результатам образовательной деятельности.

Оценочное высказывание педагога представляет собой вербализованное законченное мнение взрослого, содержащее отношение говорящего к ребенку и ситуации и обеспечивающее в зависимости от цели рестриктивный (ограничивающий), реструктивный (поддерживающий), конструктивный (развивающий) тип взаимодействия с дошкольником.

Оценочные высказывания педагога, с одной стороны, характеризуют способ обращения к воспитаннику, с другой стороны, отношение взрослого к ребенку, степень интереса и знаний о нем, с третьей, — «дифференцированность подхода» в обеспечении процесса личностного роста дошкольника.

Изучение теории и практики педагогической оценки в дошкольном образовании позволило предложить новую типологию оценочных высказываний педагогов, обусловленную характером взаимоотношений и взаимодействий в системе «воспитатель-ребенок»: деструктивные, ограничивающие, поддерживающие и развивающие.

Деструктивный (разрушающий) тип педагогической оценки — это такие оценочные высказывания педагога, которые содержат критическое мнение о ребенке, его личностных качествах, поведенческих актах, действиях и их результатах. Примером деструктивных оценочных высказываний могут быть следующие характеристики дошкольника: «плохой, упрям до бесконечности...»; «На что же это похоже?», «Я все равно вижу, что ты меня обманываешь», «Опять все сделала не так», «Ну на кого ты похож?»; «Соберись, сейчас же. Что ты раскис!» и другие. Такие оценочные высказывания влияют на возникновение у ребенка боязни действовать, ограничению его самостоятельности, уход от деятельности, избегание любых оценок. Чаще всего, данные высказывания педагога сопровождаются восклицательной раздраженной интонацией и соответствующей ярко выраженной «агрессивной» мимикой и пантомимикой, в некоторых случаях сопровождаются угрозами, предупреждениями, предостережениями. Этот тип педагогической оценки оказывает деструктивное (разрушающее) действие на дошкольника, «искажает» ценностно-целевые ориентиры педагогического взаимодействия, направленного на личностный рост каждого ребенка в соответствии с его возможностями, потребностями, способностями.

Оценочные высказывания ограничивающего (рестриктивного) типа выносятся посредством соотнесения действий и результатов ребенка с некоторым эталоном «образцом», правилом поведения, который хорошо знает педагог и «как бы» должен знать ребенок. В большинстве случаев оценивание осуществляется строго по отдельным качествам (свойствам) в рамках предметных областей, без учета целостного подхода к процессу

развития и формирования личности дошкольника. Примерами ограничивающих оценочных высказываний являются следующее: «Сегодня у тебя неплохо получилось, но...»; «Все ребята в твоём возрасте уже хорошо пишут, а ты даже ручку держать не научился!»; «В таком твоём растрепанном состоянии ты не можешь хорошо делать...»; «Ты сделала неплохо..., но могла бы еще лучше», «Если ты еще больше постарайся, и сделаешь..., то твою работу мы поместим на выставку (позволим выступить перед родителями, на празднике)». Данный тип педагогической оценки ограничивает условными рамками экспрессивность проявлений дошкольника, ведет к угасанию инициативности, самостоятельности; приводит к формированию установки ребенка все действия осуществлять только по образцу педагога. Воспитанник в процессе педагогического взаимодействия старается выделить и удержать множественные ограничения воспитателя, для того чтобы его получить позитивные оценки.

Поддерживающий тип педагогической оценки (реструктивный). Оценочные высказывания носят поддерживающий характер поведения и различных видов деятельности дошкольника. («Умный, отзывчивая, добрый, ответственный», «Я очень рада за тебя! У тебя так замечательно стали получаться эти узоры», «Прекрасно!», «Великолепно!», «Мне сегодня понравилось как ты отвечала (рассуждала, выполняла, общалась и др.)»). В большинстве случаев эти оценки сопровождаются открытым, поддерживающим поведением взрослого, сопровождаются похвалой, одобрением. («Ты у нас такой храбрый», «Молодец! Ну, ты просто талант».) Такое оценивание обеспечивает эмоциональное благополучие ребенка, развитие его положительного самоощущения, уверенность в себе и успешности в разных сферах жизнедеятельности в дошкольном учреждении. Хотя этот вид оценки обеспечивает процессы, необходимые для сохранения целостности личности ребенка на определенном уровне образовательных достижений, однако не всегда обеспечивает перспективу и тактику индивидуального развития в рамках образовательного процесса.

Конструктивный (развивающий) тип педагогической оценки осуществляется с позиции интересов ребенка и перспектив его дальнейшего развития. Оценочные высказывания педагога предполагают не только позитивную оценку качеств, действий, образовательных достижений воспитанника, но они проецируют возможность дальнейшего приобретения, обогащения субъективного опыта, а на его основе совершенствования, самоизменения дошкольника. Этот тип педагогических оценок должен расширять зону ближайшего развития ребенка и «пробуждать и вызывать к жизни много других функций, лежащих в зоне ближайшего развития» (Л.С. Выготский). Примером являются следующие речевые высказывания: «Ты уже так много умеешь делать. Ты молодец. Я уверена, что и этому ты научишься.»; «Какие замечательные работы. Может ты сможешь научить этому других ребят?»; «Ты быстро нашла решение этой задачи, а другие способы сможешь открыть?»; «Я считаю что ты хорошо справился с... А как ты можешь себя оценить?». Педагогическая оценка ориентирует ре-

бенка в осуществлении адекватной оценки своих образовательных достижений.

Во всех этих типах высказываний имплицитно представлено оценивание дошкольника как субъекта и как объекта познавательной, игровой и коммуникативной ситуации. Если воспитатель в оценивании больше ориентирован на предметный результат, тем ярственнее объектные характеристики, касающиеся ситуации, процесса учебно-познавательной деятельности и пр. Если же педагог придает значение личностным проявлениям дошкольника, тогда оцениванию подлежат его проявления как субъекта, как индивидуальности. Поэтому целенаправленное оценочное высказывание педагога должно быть выстроено в соответствии со следующей структурой: обращение к ребенку, обращение к ситуации, отношение к ситуации, отношение к ребенку. В этом случае педагог может обратиться к позитивным моментам или в оценке ситуации, или в оценке личностных качеств дошкольника. Именно такое высказывание действительно может способствовать позитивной динамике личностного роста детей дошкольного возраста.

Таким образом, оценочные высказывания педагога влияют на формирование необыденного субъективного опыта дошкольника; дифференцируются и совершенствуются его личностные качества, что определяет процесс личностного роста. Ребенок способен раскрыться как личность, в полной мере проявить свою творческую инициативу и самостоятельность в том случае, если он чувствует себя в безопасности, ему удобно и приятно действовать; он ясно понимает и разделяет те социальные требования, которые к нему предъявляются; где ценят его таким, какой он есть, и отмечают его успехи и достижения.

## **РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛЬНОГО ИСКУССТВА**

О.Г. Цветкова  
заместитель заведующего по ВМР,  
Е.Д. Лялина  
музыкальный руководитель  
ДС № 99 «Капелька» АНО ДО «Планета детства «Лада»  
г. Тольятти

Уникальным средством развития художественно — творческих способностей детей дошкольного возраста является театральная деятельность.

Научить ребенка работать над собой, разбудить потребность в постоянном совершенствовании, способствовать развитию творческих способностей, творческой природы и раскрепощению художественной личности ответственная и сложная задача. Не менее важным является воспитание способности к состраданию, сопереживанию, эмоциональной отзывчивости.

ДС «Капелька», реализуя, на протяжении ряда лет проект «Духовное и физическое развитие личности, как раскрытие гуманистической природы человека» (в светской трактовке духовности, ее основой, духовным фундаментом является нравственность) выделяет три фактора — качества духовного развития:

- общеинтеллектуальное развитие;
- нравственный стержень личности — способность к творческой созидательной деятельности;
- самостоятельность, способность находить опору в себе, умение делать свой выбор, преодолевать трудности.

В современных условиях для достижения поставленных задач в целостном педагогическом процессе необходимы новые подходы, определенная педагогическая технология: комбинация театральных методик, развитие познавательного интереса к истории театра и ознакомление с ним, как с видом искусства, овладение навыками театрального дизайна.

Приобщение детей дошкольного возраста к театральной деятельности требует целенаправленного руководства ею со стороны педагога. Каждый педагог ищет и находит свою систему тренинга, опираясь на прогрессивный опыт выдающихся актеров и режиссеров прошлого.

На базе ДС № 99 «Капелька» организована Театральная Студия «Март» для детей 4—7 лет, разработана педагогическая технология, в основе которой заложен уникальный опыт работы театрального педагога, режиссера, профессора кафедры режиссуры и актерского искусства Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов Зиновия Яковлевича Корогодского.

Содержание педагогической технологии состоит из 8 разделов:

- 1-й раздел — Зачин;
- 2-й раздел — «Гимнастика чувств»;
- 3-й раздел — Театральная игра;
- 4-й раздел — Пластика;
- 5-й раздел — Культура и техника речи;
- 6-й раздел — Наблюдение — этюд;
- 7-й раздел — Основы театральной культуры ;
- 8-й раздел — Работа над спектаклем.

Первые театральные занятия — это психотерапия через игру. Педагог знакомит детей с понятиями «зачин», «полукруг», «гимнастика чувств», что такое «игротека» и т.д. Важно создание микроклимата, пробуждающего любовь к игре, детей друг к другу, к педагогам и родителям.

Педагог исходит из того, что каждый ребенок не завтра, а сегодня уже личность — человек. Понять его особенности, склонности, реакции — вот задача. Стремится к эмоциональности, радостной атмосфере на занятии с одной стороны, с другой — решительно преодолевает тенденцию к развлекательности. Многие игры требуют максимального напряжения внимания, мышления, полного душевного, физического и умственного «погружения» в суть игры, полного саморастворения в ней. В упражнениях



и играх, требующих особой сосредоточенности, внимания со стороны органов восприятия нельзя стремиться к мгновенному результату и требовать от ребенка безупречного выполнения задания.

Основная задача педагога при проведении театральных занятий заключается в обеспечении насыщенности обучения, так как игровой характер многих упражнений и заданий может легко превратить занятия в беззаботное развлечение. Здесь комплексно тренируются воображение, внимание, скорость реакции, уверенность, навык слаженной работы, активизируется эмоционально — мыслительный процесс, как тонкий настрой каждого ребенка.

Развитие познавательного интереса к театру формируем у дошкольников с младшего возраста через проектную деятельность, первоначально знакомя детей со сказочным героем Петрушкой, приобщая к мастерству кукловода. Затем расширяем у детей знания о видах театра, его истории, формируем представление о его устройстве, знакомим с театральными профессиями. Дети, педагоги и родители — активные участники реализованных в ДС проектов:

— «Он плясун, он певун, он веселый говорун! Он забавная игрушка, а зовут его...Петрушка!»

— «Афиши, артисты и маски нас ждут в театре волшебной сказки».

— «Театр нас манит и зовет, в прекрасный мир он нас ведет».

Опыт работы показывает, что решение задач художественно — творческого развития дошкольников не удалось бы решить в полной мере без привлечения детей к искусству театрального дизайна. Ребенок, примеряющий на себя роль «декоратора» способен образно интерпретировать основу литературной игры, у него формируются художественно — изобразительные умения, он чувствует форму, цвет при передаче образа литературных героев. Дети с удовольствием участвуют в художественном оформлении спектакля, создавая игровые атрибуты, элементы костюмов, маски, фрагменты декорации, пригласительные билеты на спектакли, афиши.

Главное: научить детей видеть мир глазами художника, видеть прекрасное в повседневности, видеть и слышать поэзию в каждом моменте жизненного переживания.

## **СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ РОДНОМУ ЯЗЫКУ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ**

Ж.В.Чуйкова  
кандидат пед. наук, доцент  
ЕГУ им. И.А.Бунина, г. Елец.

Современный этап развития отечественного образования, связанный со сменой общественных приоритетов, актуализирует проблему осмысления

педагогического наследия с целью сохранения исторической преемственности поколений и обеспечения национальной самоидентификации российского общества. Основой национальной самоидентификации является родной язык. Поэтому, не случайно такое пристальное внимание к истокам зарождения и развития методики обучения детей родному русскому языку.

Методика обучения родному языку является самой древней частью методической науки. Она имеет богатую историю. Научные и практические поиски по наиболее эффективным методам обучения родному языку велись во все времена, но наиболее плодотворным, на взгляд отечественных исследователей педагогики, является период середины XIX – XX веков. Именно в это время, среди плодотворных педагогических задач, выделялась важная проблема умственного воспитания дошкольников — развитие речи детей. В середине XIX- начале XX она являлась предметом пристального внимания многих отечественных и зарубежных педагогов, психологов, лингвистов, философов. Во второй половине XIX века возникает результативное сотрудничество врачей, психологов и педагогов в деле изучения и воспитания ребенка. В результате многочисленных наблюдений и исследований было выявлено, что в дошкольном возрасте именно речевое развитие является важнейшим направлением формирования личности ребенка. Развитие речи начинает рассматриваться как ядро всей системы воспитания в первые годы жизни ребенка, определяющее формирование умственных, нравственных и эстетических способностей ребенка.

Не случайно проблема обучения родному языку в рассматриваемом нами периоде, стала предметом изучения специалистов разного профиля. Среди зарубежных исследователей отметим прежде всего работы лингвистов — В. Гумбольдта, А. Шлейхера и других представителей немецкой школы языкознания, которая оказала влияние не только на становление языкознания как науки в России, но и на формирование представлений об особой важности прикладной, т.е. педагогической функции языкознания. Особенно актуальны мысли В.Гумбольдта о системности языка, которые позже нашли отражение в работах отечественных педагогов и лингвистов: А.А. Потебни, Л.В. Щербы, Ф.И. Буслаева. Зарубежные психологи рассматривали развитие речи с позиций наличия у ребенка внутреннего слова, взаимосвязанного с внутренним переживанием, с эмоциональным состоянием (Г.Кершенштейнер, В.Прейер, Д. Селли).

Становление отечественной методической системы обучения дошкольников родному языку имеет свои особенности. Рождение теории обучения родному языку (соединение теории, методики и практики) приходится на первую половину XIX века, когда, благодаря стараниям М.В. Ломоносова, родной язык в России начинает рассматриваться как важнейшее условие национального воспитания. К середине XIX века русский язык как предмет школьного изучения, занял прочное место в учебных программах того времени. В связи с этим фактом, отечественные педагоги направили свои усилия на создание системы в речевой работе с детьми,

решающей одновременно воспитательные и образовательные задачи и органично соединяющей теорию с практикой. В этом процессе роль движущей силы изначально принадлежала не только педагогам, но и представителям русского языкознания, которые первыми занялись проблемой систематизации русского языка, чтобы сделать его полноценным предметом изучения в школе (А.Х. Востоков, Ф.И. Буслаев, И.И. Срезневский, А.А. Потебня, К.Д. Ушинский).

Вторая половина XIX века ознаменовала собой развитие дошкольного воспитания в России, целью которого являлась подготовка детей к школе. Этой же цели служила и педагогическая система К.Д.Ушинского, центральное место в которой занимала идея первоначального обучения детей родному языку. В России эту проблему наиболее активно разрабатывали Л.Н. Толстой, И.А. Сикорский, А.А. Потебня, Е.И. Тихеева, А.С. Симонович, М.Х. Свентицкая и другие прогрессивные педагоги, психологи, философы.

Благодаря их усилиям, складывалось общее представление об элементах системы обучения родному языку, формировались принципы, разрабатывалась методика первоначального воспитания способностей в этой области. Эти теоретические идеи легли в основу теории и методики обучения родному языку, которая была заложена благодаря работам Е.И. Тихеевой, А.М. Леушиной, А.А. Люблинской, Е.А. Флериной, Е.А. Аркина, а также исследованиям, выполненным в 40-50 годы XX века под руководством А.П. Усовой.

Большим достижением теории и практики дошкольной педагогики было введение обучения детей родному языку на специальных занятиях, обоснование принципов отбора содержания, разработка методов воспитания звуковой культуры речи, обогащение словаря, формирование связной грамматически правильной речи и ознакомление детей с окружающим, что нашло свое отражение в программе воспитания в детском саду (А.П. Усова, Е.И. Радина, Р.И. Жуковская, Н.С. Карпинская, Л.А. Пеньевская).

В дальнейшем советская дошкольная педагогика глубоко исследовала проблемы развития речи ребенка-дошкольника (М.М.Алексеева, А.М. Бородич, В.В. Гербова, В.И.Логинова, Ф.А. Сохин, О.С. Ушакова, В.И. Яшина и др).

Таким образом, становление отечественной методики обучения дошкольников родному языку представлено тремя этапами, отражающими конкретные исторические ситуации в развитии педагогики и смежных наук, которые, меняясь от этапа к этапу, внося в нее качественные изменения, существенно обогащали современную методику образовательной работы по развитию речи дошкольников.

**I-й этап** относится к середине XIX века, он характеризуется интересом к проблемам образования, тенденцией к использованию в педагогике данных развивающегося языкознания и психологии, пониманием общественной значимости обучения русскому языку в школах и гимназиях.

**II-й этап** относится к концу XIX и началу XX века, когда проблемы обучения родному языку были связаны с именем основателя методики начального образования К.Д. Ушинского, его последователей и учеников. Достижения в области психологии и лингвистики рассматриваемого периода в известной степени предопределили развитие педагогических идей воспитания и обучения дошкольников.

**III-й этап** относится к XX веку, он обусловлен дальнейшей разработкой системы обучения дошкольников родному языку, отбором нового речевого содержания и обогащением методики развития детской речи результатами современных исследований, в которых стержневой стала теория формирования элементарного осознания детьми явлений языка и речи.

Особую роль для методики развития речи и обучения родному языку сыграло исследование форм и функций речи, стадий ее становления, которое было проведено А.М. Леушиной под руководством С.Л. Рубинштейна. Результатом его стало психолого-педагогическое обоснование системы специально организованных средств овладения речевой деятельностью, были разработаны эффективные методы обучения.

Основываясь на психологических и лингвистических исследованиях, выдающиеся педагоги (Е.А.Флерина, Р.И. Жуковская, Н.С.Карпинская, М.М.Кониная, О.И.Соловьева, Л.А.Пеньевская) внесли в систему работы по развитию речи детей новое содержание, новые методы и приемы, ориентирующие на использование в речевой работе разных видов детской деятельности, соответствующих возрастным особенностям дошкольников. Их идеи развивали М.М. Алексеева, В.И.Яшина, А.М. Бородич, В.В. Гербова, В.И. Логинова, Ф.А. Сохин, О.С. Ушакова и их ученики.

В дальнейшем, благодаря исследованиям А.А. Леонтьева, Ф.А. Сохина, А.М. Шахнаровича, Н.И. Лепской, С.Н. Цейтлин и других ученых в области психолингвистики, в методике утвердилась идея необходимости развития языковой способности детей, их коммуникативно-речевых умений и навыков.

В 1972 году в Институте дошкольного воспитания АПН СССР была открыта лаборатория развития речи дошкольников, которую возглавил Ф.А.Сохин, посвятивший всю свою научную деятельность проблемам детской речи. Работы Ф.А.Сохина убедительно показали, что в основе обучения детей родному языку лежит активный, творческий процесс формирования речевой деятельности и овладения языком как элементом культуры.

В настоящее время методическая система обучения дошкольников родному языку представляет собой многостороннее и сложное явление, опирающееся на понимание сущности языка и механизмов речевой деятельности, знание закономерностей и особенностей развития разных сторон речи, навыков и умений речевого общения. Поэтому теоретическую базу методики развития речи составляют данные ряда наук: физиологии, теории познания, психологии, языкознания, психолингвистики и др. Естественно-научную основу системы обучения родному языку и речи представляют исследования физиологов о двух сигнальных системах высшей

нервной деятельности человека, объясняющие механизм формирования речи.

Целью методики обучения дошкольников родному языку является формирование устной речи и навыков речевого общения с окружающими на основе овладения средствами литературного языка своего народа. Методическая система обучения родному языку дошкольников включает ряд задач, главными из которых являются: развитие звуковой культуры речи, словаря, грамматического строя речи, ее связности, воспитание у детей интереса и любви к художественному слову на основе формирования элементарного осознания явлений языка и речи. Построена система обучения родному языку в дошкольном возрасте с учетом общедидактических и методических принципов обучения: наглядности, доступности, последовательности, систематичности, сознательности, активности и др. Реализация системы достигается путем освоения различных средств, анализа речевой деятельности в процессе общения со взрослыми, сверстниками и детьми разного возраста.

## **РЕКЛАМА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА (ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ)**

А.Д. Шатова,  
кандидат пед. наук,  
ведущий научн. сотр. ИППД РАО,  
г. Москва

Время, в которое мы живем, можно назвать веком информационной среды. Изучить все потоки СМИ, их влияние на человека (взрослого, ребенка) не просто. Мы поставили своей целью изучить влияние рекламы на детей дошкольного возраста, хорошо представляя себе отношение к ней взрослых.

Научными исследованиями в области информатики убедительно доказано, что информационные процессы, и, в частности, информационный подход в экономическом образовании, являются новым важным уровнем научного исследования. Информационные потоки (в т.ч. реклама), поступающие в человеческий мозг, оказывают огромное влияние на становление человеческого сознания (В.В. Абраменкова, Ч. Сэндидж, А. Гилева, Д. Джугенхаймер, К. Ротцол, М.Б. Фильчикова и др.).

Мы не ставим своей задачей оценивать рекламу как явление экономическое — это задача профессионалов. Нас волнует реклама как явление социальное. Нам важно знать, какое воздействие она оказывает на детей дошкольного возраста, в чем ее негативное влияние.

Педагоги понимают, что к данному социальному явлению необходимо выработать определенное отношение, осознать значение рекламы, с точки зрения объективного восприятия и её оценки, как относительно но-

вого прогрессивного явления в нашей жизни. И каких бы масштабов ни достигал негативизм общественного мнения, — это тоже своего рода реклама. Полезно подумать и о том, что реклама, возможно, содержит в себе и нечто позитивное, что можно использовать в воспитательной работе с детьми.

Взрослые, мудрые и обученные жизненной практикой, всегда найдут возможность поговорить с детьми о рекламе, ее назначении, достоинствах и недостатках. Однако делать это надо деликатно, объективно и понятно, не вызывая к ней негативизм и неприятие, которое сформировалось у нас. Необходимо помнить о том, что нашим детям и внукам придется жить в мире рекламы, а, возможно, и работать в области рекламной деятельности. Это очень привлекательная, интересная и экономически выгодная деятельность, поэтому современная молодежь активно работает в области рекламы.

Разработанная нами программа «Дошкольник и экономика» включает в содержание экономического воспитания блок «Реклама: желания и возможности».

Итак, какую воспитательно-образовательную работу можно осуществлять с детьми дошкольного возраста? Дети безоговорочно принимают любую рекламу как нечто важное и нужное, а порой как сигнал к исполнению, поэтому детям нужно объяснять, что:

— реклама делается для взрослых (дети не могут ничего купить, т.к. у них нет денег);

— к рекламе надо относиться осторожно, нельзя безоговорочно верить всему, что там говорится (она может иногда быть обманной, нечестной);

— прежде чем что-либо купить, следует убедиться в качестве рекламируемого товара. Может оказаться, что товар другой фирмы качественнее и дешевле;

— перед покупкой того или иного товара надо подумать, нужна ли покупателю именно та вещь, которую «навязывают» рекламой (возможно, она совсем не нужна).

Гуляя с ребенком, очень важно и полезно для его развития научить его наблюдать. Редко кто из детей может рассказать о своей улице, ее оформлении, что рекламируют, какие товары нарисованы на рекламных щитах и листах, которые растянуты вдоль проспектов и на крышах домов, потому что детям это не интересно. Многие из них сами пока не умеют читать, им нужно помочь: прочитайте и объясните ребенку, почему вы покупаете тот или иной товар. Иногда, увидев крупные буквы, дети пытаются читать сами. Надо остановиться, подождать и помочь ребенку понять написанное, объяснить смысл рекламы.

При этом смысл рекламы можно разъяснить по следующим этапам:

I этап: **Что такое реклама** — как понятие, как явление в нашей повседневной жизни и ряд понятий, связанных с рекламой. Во многих словарях реклама определяется как сообщение, объявление о каких-то новых товарах и услугах для всех людей; где их можно приобрести (продукты,

лекарства, игрушки, мебель, услуги и т.д.). Рекламодатели — это люди, которые заказывают рекламу (у них есть товар, услуги и деньги, чтобы заказать рекламу). Рекламораспространители — это средства массовой информации (радио, телевидение, печатные издания, специальные работники товарных фирм). Детям полезно рассказать о различных формах рекламы, что, безусловно, расширит их кругозор о том, что реклама очень разнообразна. Это щитовая реклама, объявления, буклеты, сообщения по ТВ и радио, печатная (в книгах, газетах, журналах) и т.д.

II этап: **Кто делает рекламу.** Дети с интересом узнают о том, что существуют специальные рекламные агентства, которые принимают заказы на рекламу товаров и разных услуг. В этих агентствах работают писатели, артисты, наборщики текстов, художники, которые хотят сделать рекламу привлекательнее, интереснее и более запоминающейся. В некоторых рекламных роликах участвуют и сами дети, неудивительно, что такие ролики очень привлекательны и для взрослых, и для самих детей.

III этап: **«Если бы у меня было свое дело!»** Воспитатели и родители в процессе общения с детьми выясняют, кем они будут, когда вырастут, какая работа им была бы по душе, что они любят делать и т.д. В заключение разговора взрослый предлагает: «Представь, что ты взрослый. У каждого человека есть свое дело, своя работа. У одного — завод елочных игрушек, у другого — школа или детский сад. У третьего — кондитерская фабрика, фабрика по изготовлению мебели, постельного белья; кто-то предпочитает художественные промыслы и т.д. Расскажи, какое дело будет у тебя? Попробуй нарисовать рекламу, которая всем объяснит, какую продукцию или услугу будет предлагать твое предприятие».

Такое сотрудничество — один из поводов для совместной деятельности взрослых и детей, который позволяет расширить их знания не только о рекламе, но и о нашей современной социальной действительности.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ФИЗКУЛЬТУРНЫХ ЗНАНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

В.Н. Шебеко,  
доктор пед. наук, доцент  
БГПУ им. М. Танка,  
г. Минск, Беларусь

Знания принято рассматривать как обобщенное отражение в сознании ребенка объективного мира, окружающей действительности. В.И. Логинова [1] отмечала, что в программе знаний для детей детского сада должно быть оптимально отражено не только количество объектов познания, их перечень, но и содержание знаний об окружающей действительности с его качественными характеристиками и переходами. Н.Н. Поддьяков [2] утверждал, что сегодня в детском саду образовательный процесс следу-

ет строить таким образом, чтобы одновременно с формированием ясных отчетливых знаний оставалась зона «неопределенных, неполных знаний», на самостоятельное уточнение которых педагог направляет внимание дошкольников. Дети же не ждут исчерпывающих разъяснений взрослого, а на основе возникшего интереса сами ищут возможность уточнения того, что им неясно, строят догадки, задают вопросы, экспериментируют. Исследователь подчеркивает, что принципиальное отличие неясных, неопределенных знаний от ясных и устойчивых знаний заключается в том, что у первых, как правило, ярко выражен момент самодвижения, саморазвития. Он заключается в поисковых действиях ребенка, направленных на интересующий его объект для получения новых сведений о нем. Ребенок совершает свой поиск путем комбинаторного перебора, проверки имеющихся вариантов знаний, а также путем построения новых стратегий исследования.

В современной теории и методике физического воспитания детей дошкольного возраста физкультурные знания ученые рассматривают в качестве условий формирования личностной позиции ребенка о том, как сохранить и укрепить собственное здоровье [3]. Основой физкультурных знаний, позволяющих целенаправленно корректировать представления дошкольника об окружающем и за счет этого изменять свое поведение выступают:

— знания о здоровье, своем физическом состоянии, средствах воздействия на него. Дети получают знания о признаках здоровья (хорошая осанка, хорошее настроение, хороший аппетит, хороший сон, ничего не болит), знакомятся с признаками заболевания (высокая температура, озноб, боли в горле, головная боль, насморк, потеря аппетита, покраснение глаз);

— знания простейших правил сохранения и укрепления здоровья, правил самодисциплины. Дети узнают о том, как нужно заботиться о здоровье: соблюдать режим дня (во время ложиться спать, есть в одно и то же время, занятия чередовать с отдыхом); закаляться (гулять в любую погоду, устанавливать простейшие связи состояния погоды и соответствующей одежды, принимать душ, спать с открытой форточкой); есть продукты, полезные для здоровья (мясо, яйца, рыба, молочные продукты — помогают расти; хлеб, булка, овощи, фрукты — дают энергию, жир — согревает тело); защищаться от микробов (не пить на улице, мыть руки с мылом, есть только мытые овощи, есть и пить только из чистой посуды, когда чихаешь — закрывать рот платком);

— знания основ личной гигиены: необходимо полоскать рот после еды, чистить зубы, мыть лицо, шею, руки, ноги, следить за чистотой и длиной ногтей; соблюдать гигиену одежды и обуви (проветривать, чистить, аккуратно хранить);

— знания о предметах и действиях, связанных с выполнением гигиенических процедур (носовой платок, расческа, полотенце, одежда, зубная щетка); правилах хранения предметов личного обихода;



— знания о физических упражнениях, их назначении, способах использования в жизни людей. Дети знакомятся с исходными положениями упражнений, элементами техники основных видов движений; узнают о предназначении некоторых физических упражнений; знакомятся с правилами их безопасности, правилами гигиены до и после выполнения физических упражнений; узнают простейшие правила самостоятельных занятий физкультурой;

— знания и представления о своем организме: строение скелета, значение мышц, строение и деятельность головного мозга, сердца, органов дыхания. Владение данной информацией помогает ребенку лучше понять себя, а знания о своей телесности выполняют функцию ориентиров поведения, учат детей адекватно реагировать на изменения окружающей среды;

— знания о своих физических возможностях (уровень физической подготовленности, реакция организма на физическую нагрузку, правила самостоятельной организации двигательной деятельности).

Формирование физкультурных знаний первоначально осуществляется на уровне представлений. В представлениях фиксируются конкретные образцы поведения, положительные и отрицательные действия по отношению к собственному здоровью. Усвоение ребенком представлений происходит на основе личных наблюдений, анализа собственного поведения, словесной информации взрослого или сказочного героя (доктор Айболит, Мойдодыр, Неболейка, девочка Чумазяя и др.). Они помещают детей в мир доверия, создают чувство уверенности и эмоционального комфорта, помогают ребенку прислушаться к себе, лучше понять себя.

Обогащение и расширение представлений завершается формированием понятий. Наличие специальных знаний, а также связанных с ними идей и понятий способствует образованию в сознании дошкольника ориентировочной основы действий, образца поведения. На этом уровне развивается способность к саморегуляции, самопознанию, самопониманию и самоконтролю. Дети учатся словами выражать события внутренней жизни, осознавать свои чувства, мысли, поступки, соотносить собственный индивидуальный опыт с нормативным. Постепенно правила здорового образа жизни входят в сознание ребенка как естественные, приятные и обязательные.

Источником получения физкультурных знаний выступает бытовая деятельность детей (закаливание, гигиенические процедуры), занятия физическими упражнениями. Большое внимание уделяется физкультурно-познавательным занятиям (беседа, дидактическая игра), основой которых является интеграция познавательной и двигательной деятельности детей. На таких занятиях ребенок учится рассуждать о здоровье. Основным методом обучения выступает беседа. Ее суть в том, чтобы высказался каждый ребенок и на основе собственного опыта и полученных знаний рассказал о правилах здорового образа жизни. Темы бесед отражают проблемы, связанные с факторами, укрепляющими и разрушающими здоровье (гигиена, питание, закаливание, двигательная активность, режим дня и др.). Важным

приемом образовательной деятельности выступает включение в занятие (дидактическую игру) игровых персонажей (доктор Айболит, Мойдодыр, Неболейка, девочка Чумазя). От имени персонажа педагог помогает ребенку поговорить с самим собой, прислушаться к себе, лучше понять себя. Общий эмоциональный опыт создает психологическое пространство, помещает ребенка в мир доверия, создает чувство уверенности и эмоционального комфорта. Развивающий эффект таких занятий проявляется в интересе и желании детей поговорить об услышанном вне занятий. Постепенно правила здорового образа жизни входят в сознание ребенка как естественные, приятные и обязательные.

Работа по формированию физкультурных знаний имеет вневозрастной характер. Это означает, что актуальность и важность вопросов, которые в нее включены, значимы на всех этапах жизни ребенка, поскольку речь идет о том, как быть здоровым и счастливым, как правильно к себе относиться.

В результате освоения физкультурных знаний у детей формируется правильное отношение к своему здоровью, развиваются умения и навыки, которые позволяют успешно взаимодействовать с окружающей средой, — дети начинают понимать, при каких условиях среда обитания безопасна для жизни и здоровья, осознавать вклад каждой системы организма в выживание и здоровье.

#### Список использованных источников

1. Логинова, В.И. Формирование системности знаний у детей дошкольного возраста: ... дис. д-ра пед. наук: 13.00.01 / В.И. Логинова. — Ленинград, 1984. — 444 с.
2. Поддьяков, Н.Н. Проблемы психического развития ребенка / Н.Н. Поддьяков // Дошкольное воспитание. — 2001. — № 9. — С. 68—75.
3. Полтавцева, Н.О. О программе знаний физической культуры для дошкольников / Н.О. Полтавцева // Дошкольное воспитание. — 1997. — № 5. — С.14.

### **ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД В МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ**

А.В. Яковлева,  
ДС № 175 «Полянка»  
АНО ДО «Планета детства «Лада»  
Е.В. Никитина,  
ДС № 175 «Полянка»  
АНО ДО «Планета детства «Лада»,  
г. Тольятти

Дошкольное образование призвано обеспечить создание основного фундамента развития ребенка. В современной системе дошкольного образования складываются новые модели организации воспитательно-образовательного процесса в дошкольных учреждениях. Инструментом в создании таких моделей может выступать интеграция. Многие специалисты определяют ее как один из путей достижения качества образования, его обновления и эффективности в развитии личности ребенка, сохранении здоровья и свободного пространства детства.

Интеграцию мы понимаем как более глубокую форму взаимосвязи, взаимопроникновения различных разделов воспитания и образования детей. Этот процесс может проходить как в рамках уже сложившейся системы, так в рамках новой системы. Сущность процесса интеграции — качественные преобразования внутри каждого элемента, входящего в систему.

Интеграция на уровне целеполагания предполагает определение общей цели как идеального образа результата всеми участниками воспитательно-образовательного процесса в детском саду (детьми, педагогами). Об отсутствии системности образования, размытости целей писал еще А.С.Пушкин: "Нас всех учили понемногу чему-нибудь и как-нибудь..." Консолидация же личностных, профессиональных смыслов снимает внутренние и межличностные противоречия, задает направленность воспитательно-образовательного процесса в детском саду. Значительно повысить эффективность данных процессов позволяет внешняя интеграция, направленная на создание единого воспитательно-образовательного пространства семейного и общественного воспитания.

Таким образом, интегративный подход предполагает наличие единой концепции музыкально-эстетического воспитания дошкольников. Так на данный этап мы выделяем следующую основную цель — развитие личности ребенка с учетом его творческого и интеллектуального потенциала, через воспитание духовности, эстетического вкуса и приобщение к культурным ценностям. Так у детей проявляется особая широта интересов — что в последующем может стать основой многообразного опыта. Стремление заниматься разными и не похожими друг на друга видами деятельности, желание попробовать свои силы в разных ее сферах (рисовании, пении, театрализованной и художественно-речевой).

Четко сформулированная цель позволяет определить принципы интеграции. Первый из заявленных принципов подчеркивает прозвучавшую уже мысль о том, что интегративные процессы в детском саду должны носить не стихийный, а системный управляемый характер. Это предполагает, что должны быть определены цели и задачи интеграции. Кроме того в концепцию должна быть заложена возможность регулировать процесс через анализ самого процесса и результатов интеграции.

Принцип «мерцания» продолжает идею системности и подразумевает выделение системообразующего фактора интеграции. Учитывая законы человеческого восприятия при построении воспитательно-образовательного процесса, должна четко просматриваться «фигура» — цель интеграции, и «фон» — второстепенные задачи.

Антропоцентрический характер интеграции отражает стремление поставить ребенка в центр образования, превратить его в субъекта интегративных процессов. Антропоцентрический принцип предполагает, что ребенок проявляет себя субъектом интеграции, когда он осваивает мир в активной, деятельностной форме. Ребенок интегрирует старые и новые знания, знания и чувства, понятия и смыслы, собственное положение с позицией взрослого, личный опыт и проблемную ситуацию и т.д. Ситуация меняется, когда субъекты и средства образования интегрируются в смысловом пространстве проблемы.

Принцип единства интеграции и дифференциации. Интеграция и дифференциация могут рассматриваться как наиболее общие категории, посредством которых возможно проектирование воспитательно-образовательного процесса. Этот принцип является одним из механизмов процесса развития. Если детский сад является саморазвивающейся системой, то воспитательно-образовательный процесс в нем пульсирует в своем развитии: периоды усиленной дифференциации, когда специалисты детского сада работают над специфичными проблемами, сменяются периодами преимущественной интеграции, в результате чего образовательная система реорганизуется и меняет свою доминантную форму. Происходит взаимообогащение педагогов и детей.

Представленные принципы легли в основу модели организации педагогического процесса, где ребенок постигает базовые категории (часть, целое и др.) с различных точек зрения, в различных образовательных сферах и осваивает способы перевода содержания с одного языка на другой. Интеграция содержания как путь личностного развития дошкольников предоставляет ребенку возможность ярче проявить себя в том или ином виде художественно-творческой, изобразительной, художественно-речевой, музыкальной, игровой деятельности.

Интеграция основывается, с одной стороны, на общности психических процессов, развитие которых необходимо для успешного осуществления любой детской деятельности (эстетического восприятия, образных представлений, образного мышления, воображения, эмоционально-положительного отношения к действительности, а также памяти и внимания). С другой — основой интеграции применительно к предметам и содержанию эстетического, художественного направления является образ, замысливаемый и передаваемый в разных видах художественной деятельности специфическими средствами выразительности (Т.С. Комарова).

**Механизм интеграции** — образ, созданный разными средствами и воспроизводимый детьми в разных видах деятельности:

- 1) в речевой — слово (обзорные определения, эпитеты, сравнения, ритм);
- 2) в театрализованной — движения, жесты, мимика, голос, интонация, позы;
- 3) в изобразительной — рисунок (форма, величина, цвет, композиция, ритм);

4) в музыкальной — мелодия, ритм, гармония, динамика, интонация и др.

Все это позволяет интегрировать различные образовательные сферы. Так складывается интеграция содержания изобразительного и речевого развития, изобразительного и музыкального, при этом связующим элементом выступает образ (художественный и речевой).

Мы опираемся на известные положения о том, что в основе любой деятельности вне зависимости от ее предметной ориентации (художественная, коммуникативная, спортивная) лежат мотивы: желания, потребности, склонности, интересы, непосредственно связанные с содержанием деятельности.

Поэтому при отборе содержания комплексных занятий мы четко ориентируемся на интересы, склонности, желания и способности детей, т.е. выделяем основной мотив детской деятельности. Мотивированная таким образом детская деятельность более результативна, она способствует развитию тех или иных способностей каждого ребенка. Направленность личности как одна из основных характеристик творческой личности должна формироваться и направляться воспитателем.

«Чем ты хочешь заняться?», «Что тебе интересно?», «Если ты это будешь делать — ты вырастешь, как ...», «У тебя получится, и ты сможешь...», «Давайте вместе попробуем, и вы увидите...» — такого типа вопросы, утверждения, беседы педагога с детьми способствуют формированию направленности личности, активной мотивации к деятельности дошкольника.

Условием развития необходимых качеств является естественная деятельность ребенка — музыкальная игра, объединенная одним сюжетом, наполняющим жизнь радостью, весельем, удовольствием. В последнее время в отечественные ученые наряду с игрой выделяют экспериментирование как ведущую деятельность в дошкольном возрасте. Применительно к художественно-эстетическому развитию этот вопрос недостаточно изучен, поэтому в основу интеграции мы предлагаем вынести именно музыкальную игру. Наиболее эффективными формами интеграции разных видов детской деятельности на основе музыкальной игры мы считаем проекты, организация детских конкурсов, праздники, тематические досуги, совместная деятельность взрослого и ребенка. Каждый цикл интегрированной деятельности включал создание коллективных композиций в виде игродраматизаций, театральных представлений, картин или литературно-музыкальных композиций.

Новые подходы к организации детской деятельности требуют реорганизации предметно-развивающей среды. Наряду с традиционными специализированными помещениями в нашем детском саду создан Детский музей музыки и творчества, предметно-развивающая среда которого задает интеграцию, возможность творческого освоения данного культурного пространства.

## **ВЛИЯНИЕ ИНТЕГРАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОУ**

## НА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ

В.Г. Яфаева  
кандидат пед. наук, доцент  
ГАОУ ДПО ИРО РБ,  
г. Уфа

В современном обществе повышается социальный престиж интеллекта, обусловленный велением времени, ожиданиями школы, и как следствие, притязаниями родительской общественности. Поэтому вполне логично возникает идея организации и содержания педагогического процесса в образовательных учреждениях, направленного на раскрытие и развитие творческой, мыслительной деятельности детей, формированию их интеллектуального потенциала. Развитие интеллектуальной сферы, базис которой закладывается уже в детстве, заключается не столько в количественном запасе знаний, сколько в уровне развития интеллектуальных процессов, то есть в качественных особенностях мышления. Подтверждение данной точки зрения находим в исследованиях отечественных ученых Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, П.П. Блонского, А.В. Запорожца, Л.А. Венгер, Б.М. Теплова, Н.А. Менчинской, В.Н. Дружинина, М.А. Холодной, Н.С. Пантиной, Н.И. Чуприковой, И.А. Бурлаковой, Л.Н. Галигузовой, Е.А. Тупичкиной и др.

Вызывает интерес мысль Л.С. Выготского о том, что основным в образовании дошкольников является организация его собственного опыта. Исследователь Холодная М.А. добавляет, — ментального опыта. И, действительно, первый вид детского опыта — это познавательный опыт. Дети усваивают этот опыт, активно проживая его — удивляются, пробуют, ошибаются, а затем даже спорят и доказывают. Познавательная активность и направленность ребенка позволяют ему самостоятельно добывать различные сведения о мире близких вещей, мире окружающей его природы, мире людей, с которыми он сталкивается повсеместно. Однако, полученные подобным образом знания и представления поверхностны, отрывочны и бессистемны. Но для того, чтобы ребенок овладел способностью анализировать, сопоставлять, устанавливать взаимосвязи, преобразовывать и моделировать, нам взрослым (родителям и педагогам) необходимо осуществлять сопровождение интеллектуально-познавательного развития.

Не умаляя колоссальной роли родителей и влияния семейного воспитания на интеллектуальное развитие и обогащение ментального опыта детей дошкольного возраста, считаем важным целенаправленный процесс, осуществляемый педагогом в стенах образовательного учреждения. Но, кто же этот педагог, в душе, в мыслях и руках которого истоки интеллектуального развития формирующейся личности? Воспитатель, музыкальный руководитель, руководитель изостудии, руководитель физического развития, эколог или педагог-психолог дошкольного образования? На данный вопрос вот уже более чем 10 лет отвечают педагоги ДООУ Республики

Башкортостан в рамках курсов повышения квалификации. Удивительно, но в первые годы исследования (1997-2005гг.) педагоги отводили огромную роль в вопросах интеллектуального развития дошкольников (далее ИРД) педагогу-психологу. Так, более 70% респондентов, участвовавших в исследовании в обозначенный период, считали, что развивать интеллект дошкольников должен именно психолог — специалист, в наибольшей степени обладающий глубокими знаниями теоретической и практической психологии. С годами характер ответов стал кардинально меняться. Так, почти 90% респондентов из числа дошкольных педагогов, участвовавших в исследовании в 2005-2010гг., указали на первостепенную значимость совместной деятельности всех вышеназванных педагогов и специалистов дошкольного учреждения в сфере ИРД.

Подобные изменения взглядов на данную проблему мы объясняем происходящим переосмыслением педагогами своей профессиональной концепции путем изучения и анализа педагогической реальности на основе концепций и требований, вносимых изменяющейся социально-образовательной ситуацией. Считаем уместным обозначить значимость разработанных и успешно проводимых нами на протяжении многих лет, в рамках курсов повышения квалификации педагогов дошкольных учреждений, проблемных семинаров «Управление развитием интеллектуальной сферы дошкольников» (в объеме 24 ч.), «Интеллектуально-математическое развитие дошкольников» (в объеме 24 ч.), «Совершенствование профессиональной компетентности педагогов ДОО в вопросах интеллектуального развития дошкольников» (в объеме 48 ч.). Основной задачей повышения квалификации педагогов ДОО в данном вопросе является не столько освоение теоретических основ развития интеллектуальной сферы детей в пространстве дошкольного учреждения и определение концептуальных подходов к анализу проблемы интеллекта и интеллектуального развития, сколько осознание природы ИРД, знакомство с показателями сформированности интеллектуальных способностей, а также обучение проектированию интегративной деятельности всех педагогов, направленной на ИРД.

Мы склонны рассматривать современный образовательный процесс в ДОО как интегративное пространство развития ребенка, понимая под этим взаимосвязь и взаимозависимость субъектов и объектов образования — ребенка, всех педагогов и специалистов, содержания, образовательных технологий и т.п. Интегральная модель педагогического сопровождения ИРД выстраивается таким образом, что ребенок становится в активную позицию познания сначала в непосредственно-организованных видах деятельности, далее в совместных с педагогами мероприятиях, а затем и в самостоятельной предметно-развивающей игровой деятельности.

Интеграция, таким образом, представляет собой соединение, создание связного, цельного. В пространстве дошкольного учреждения интегрирующим элементом является понятие, знание о котором приобретает детьми на уровне различных дифференцированных областей: сенсорики, развития речи, математики, экологии, физической культуры, музыки, без-

опасности и др. Принцип интеграции выступает тем объединяющим началом, которое приводит к согласованным действиям и коммуникациям всех педагогов и специалистов ДООУ. Разработанная нами интегральная педагогическая технология позволяет педагогу создать пространство «погружения» ребенка в познание различных граней окружающего мира по принципу «общей темы». Именно такое познание окружающего мира характеризуется целостностью, органичностью и именно в нем «нуждается» развивающееся сознание ребенка, естественно тяготеющее к целостному взаимодействию с миром.

Таким образом, мы не видим целесообразности в осуществлении развития детей в рамках определенного занятия одной направленности (либо только познавательного, либо математического, либо речевого и т.п.). Мы считаем, что в основе развития выступают интеллектуальные способности, являющиеся своего рода интегрирующей основой, определяющей технологические и целевые стороны развивающего процесса дошкольников на протяжении всего дня пребывания ребенка в ДООУ. В совместных видах деятельности педагог, учитывая индивидуальные особенности каждого ребенка, позволяет ему познать изучаемое понятие с точки зрения того культурного языка, который наиболее интересен для него — элементарных математических представлений, сенсорного развития, конструирования и т.д. При условии заинтересованности деятельностью и достижения определенного результата ребенок-дошкольник проявляет творческую самостоятельность, активно включается в создание новых образов, в поиск способов наиболее эффективных игровых и практических действий, что свидетельствует о самореализации возможностей личностных проявлений.

Задача взрослого заключается как в адекватном выборе содержания предъявляемых ребенку заданий, игр, так и в избрании эффективной личностно-ориентированной технологии и средств их реализации, расширяющей зону ближайшего развития детей, побуждающей их к познавательному диалогу, интеллектуальной инициативе, творчеству, вызывающей любознательность и интерес к процессу и результатам интеллектуальной деятельности.

В ходе интеграции деятельности педагогов в сфере ИРД решаются задачи актуализации эмоций, практического, коммуникативного и моторного опыта, тренинга интеллекта. Более того, совершенствуются психологические механизмы, обеспечивающие эффективную работу сенсорного интеллекта (восприятия), образного интеллекта (образного мышления, воображения), речемыслительного интеллекта (логического мышления) детей. Развивается произвольность, интеллектуальная рефлексия, формируются предпосылки учебной деятельности, познавательная активность, любознательность, дети учатся мыслить и рассуждать.

В заключение отметим, что каждый педагог ДООУ должен осознавать важность:



- признания детей субъектами процесса интеллектуального развития, отсюда, ориентировка на их возможности, способности и интересы в выборе содержания и способов интеллектуальной деятельности;
- определения психолого-педагогических условий и выработки эффективных путей интеллектуального развития детей в повседневной деятельности;
- принципа интеграции в сфере ИРД;
- рассматривания ИРД во взаимосвязи и взаимообусловленности ценностно-смыслового, интеллектуально-операционального, коммуникативного и рефлексивного компонентов.

# РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ

## РАЗВИТИЕ ЯЗЫКОВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ ДЕТСТВЕ

О.С. Ушакова,  
доктор пед. наук, профессор,  
зав. лабораторией ИППД РАО,  
г. Москва

Проблема владения языком издавна привлекала внимание известных исследователей разных специальностей. Сила красноречия ценилась людьми с античных времен. В России первые реформы русского языка связаны с именем М.В. Ломоносова, который понимал роль развития речи для культуры людей. Можно назвать много имен отечественных просветителей, которые боролись за чистоту родного языка. Это и Д.И. Фонвизин и автор учебников по риторике А.Ф. Мерзляков и профессор Царскосельского лицея Н.Ф. Кошанский. И, наконец, XIX век — величайший расцвет русской литературы и русского языка. И здесь, прежде всего, называем имя А.С. Пушкина.

Сильное влияние на развитие отношения к языку оказали взгляды выдающегося немецкого ученого Вильгельма Гумбольдта (1767-1835), который охватил почти все стороны такого сложнейшего явления, как язык. Вычленив социальный характер языка и объективность его существования, он подчеркивал такие важнейшие свойства языка, как постоянство и системность. Именно Гумбольдту принадлежит выделение функциональных разновидностей языка (разговорный, поэтический, ораторский, научно-логический). Учение Гумбольдта о системности языка было разработано К.Беккером и особенно глубоко Ф.Соссюром, а затем А.А. Потемной, Л.В. Щербой и др. При этом стали разграничиваться понятия "язык" и "речь". Исследователи (психологи, лингвисты, психолингвисты), изучающие разные аспекты языка, речи, речевой деятельности четко дифференцируют эти понятия. В свете их взглядов мы рассмотрим соотношение языка (как конкретной знаковой системы, существующей в определенном социуме) и речи (как конкретного процесса говорения, протекающего во времени и облеченного в определенную форму — звуковую или письменную). Подчеркнем, что под речью понимается как процесс говорения (речевая деятельность), так и его результат (речевое произведение). В лингвистическом энциклопедическом словаре противопоставление языка и речи дается следующим образом: язык понимается "как система объективно существующих, социально закрепленных знаков, соотносящих понятийное содержание и типовое звучание, а также как система правил их употребления и сочетаемости". Речь рассматривается как "воплощение, реализация языка (кода), который обнаруживает себя в речи и только через нее выпол-

няет свое коммуникативное назначение" (1990, с. 414). Отметим и такие линии сопоставления языка и речи: речь конкретна и неповторима, она материальна, так как состоит из артикулируемых знаков, воспринимаемых органами чувств; речь субъективна, являясь видом творческой деятельности индивида. Язык обладает абстрактностью и воспроизводимостью, он потенциален и объективен по отношению к говорящему. Для нас рассмотрение соотношения языка и речи важно в плане уточнения понимания сущности языковой способности.

В исследованиях, проведенных в лаборатории развития речи Института дошкольного воспитания (ныне — ИППД РАО) ученые обращались как к формированию у ребенка элементарных представлений о звуковой, лексической и грамматической системе языка, так и к развитию навыков владения языком в его коммуникативной функции.

А.А.Леонтьев выделяет языковую способность как отражение системы языка в сознании говорящего. В общем виде основные компоненты речевой деятельности можно представить в следующем виде. Речевое действие начинается с намерения, с мотива высказывания, возникающего на фоне потребности в общении. Последняя рождается в определенной ситуации. Речевое действие всегда совершается с какой-то целью: говорящий хочет оказать воздействие на собеседника, слушателя. При планировании, программировании высказывания говорящий стремится достичь определенного результата — реакции собеседника. Понимание живой речи, по М.М. Бахтину, носит "активно ответный характер". Само же речевое действие состоит из отдельных операций: выбора слов, способов связи слов в словосочетания, в предложения, затем связи предложений в текст, развернутое высказывание. Исследователи подчеркивают необходимость создания известного "фундамента", накопления речевых умений и навыков, а также языковых средств, которые их обеспечивают. И говорение, и понимание требуют владения системой языка, т.е. системой средств и способов, при помощи которой данный язык передает разнообразные явления и отношения действительности. Рассматривая особенности развития языковой способности, А.А.Леонтьев разделяет формирование речевых навыков и речевых умений, имея в виду, что навыки — это складывание речевых механизмов, которые могут быть реализованы по-разному, а умения — это использование этих механизмов для различных целей. Система языка не существует для ребенка в виде специально заданного объекта усвоения, она существует лишь в конкретных речевых актах и как бы "извлекается" (С.Н.Кацнельсон) ребенком из речи окружающих взрослых. В этом смысле сам процесс овладения языком является творчеством, как и процесс использования знаков языка в речевой деятельности. Именно в этой деятельности человек формирует и формулирует собственную мысль, порождает и понимает тексты (в широком смысле — как развернутые высказывания), которые ранее никогда ни от кого не слышал.

Раскрывая структуру, которую имеет любое речевое высказывание, А.А.Леонтьев отмечает целый ряд умений: быструю ориентировку в усло-

виях общения, умение спланировать свою речь и выбрать содержание, а для этого надо найти языковые средства для его передачи и уметь обеспечить обратную связь, иначе общение будет неэффективным и не даст ожидаемых результатов. При этом необходимо подчеркнуть, что важнейшее средство речевых навыков — это легкость перенесения единиц языка на новые, еще не встречавшиеся сочетания. Вот здесь и вступает в силу так называемое "чувство языка", которое дает ребенку возможность применять речевые навыки на незнакомом языковом материале, отличить правильные грамматические формы от неправильных. Если ребенок мгновенно ориентируется в языковом материале и относит новое слово к какому-то классу явлений языка, уже известные ему (например, определение рода или числа), то мы можем говорить о развитом у него чувстве языка. Это понятие ("чувство языка") рассматривается авторами в разных аспектах, однако все определения связаны с овладением родным языком, развитием речевых навыков и умений. Природу этого явления стремились объяснить многие ученые, называя его по-разному. Так, у Ф.И.Буслаева и К.Д.Ушинского находим определение "дар слова" (развитие способности к сознательному овладению сокровищами родного языка). Психологи называют это явление "языковым чутьем" или "чувством языка". Внешне оно выражается в использовании ранее встречавшихся языковых форм применительно к новому материалу, в комбинировании элементов языка в соответствии с его законами. Д.Б.Эльконин подчеркивал, что звуковая сторона языка очень рано становится предметом внимания и практического познания ребенка. Однако он считал, что особая чувствительность ребенка к явлениям языка должна быть объяснена, исходя из реальных условий его усвоения. Встречается и такое определение, как "чуткость к языковым явлениям", "чутье языка" (А.А.Люблинская, Д.Б.Эльконин). Можно вспомнить и такие названия этого явления, как "чутье поэтического слова" и "чутье выразительных оттенков" (А.А.Леонтьев) и привести разные определения этих понятий. Но суть их сводится к тому, что эта способность складывается у ребенка в процессе речевой практики, формируется как система речевых ассоциаций и может развиваться под влиянием целенаправленного речевого воспитания. О проявлении у дошкольников большой чуткости к слову говорят многочисленные исследования и высказывания лингвистов, психологов, писателей и родителей. Вспомним работы А.Н.Гвоздева, К.И.Чуковского, С.Н.Цейтлин. и других.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что языковая способность непременно должна включать в себя развитие "чувства языка". Оно вступает в силу тогда, когда ребенок должен комбинировать языковые единицы в высказывание. Подчеркнем, что это творческое комбинирование во всех смыслах. Во-первых, ситуации речевого общения постоянно меняются. Это заставляет ребенка создавать новые фразы, которые раньше в его речевом опыте не встречались, и комбинировать их в новых сочетаниях. Во-вторых, изменение ситуации и новые комбинации высказывания рожают у ребенка новые мысли, отсюда возникает и новое выражение их по-

средством языка. Именно в этот момент, когда ребенок находит новое речевое решение в какой-либо конкретной ситуации, происходит развитие языковой способности. И здесь важнейшей задачей становится обучение, формирование у ребенка этой способности, основой которой, по А.М.Шахнаровичу, является семантический компонент. Развитие языковой способности, овладение богатством родного языка рассматривается нами в контексте современных психологических исследований, изучающих разные аспекты становления личности, роль развивающего обучения, значение дошкольного детства в развитии психических свойств и способностей, уникальность и неповторимость индивидуальных особенностей дошкольника в системе отношений взрослого и ребенка.

Совокупность развитых у ребенка речевых умений и навыков и составляют языковую способность, которая позволяет ему понимать и строить новые высказывания в соответствии с речевой ситуацией и в рамках системы правил, принятых в данном языке для выражения мыслей. Большую роль при этом играет осознание явлений языка и речи.

Список использованных источников:

Выготский Л.С. Мышление и речь// Собр. Соч. Т. 2. — М.:Педагогика, 1982. — 504 с.

Сохин Ф.А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. — М.: Изд-во Мос. Психол.- социол ин-та; Воронеж, Изд-во НПО «МОДЭК», 2002. — 224 с.

Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников. — М.: Изд-во. Ин-та психотерапии, 2001. — 249 с.

Шахнарович А.М. Общая психолингвистика. М., 1995. — 96 с.

## **НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ГАЛИНЫ МИХАЙЛОВНЫ ЛЯМИНОЙ**

И.И. Андрюшина  
кандидат пед. наук, доцент  
ГОУ ВПО МПГУ,  
г. Москва

Вопросы теории и практики речевого развития детей занимают важное место в развитии теории и методики дошкольного образования. Особенно важно изучение, обобщение и систематизация научных трудов прошлых лет, а также оценка их значимости и актуальности на современном этапе. Это позволяет найти оптимальные, продуктивные подходы к решению образовательных и воспитательных проблем.

В этом году известному учёному и педагогу Галине Михайловне Ляминой исполнилось бы восемьдесят пять лет. Г. М. Лямина была выпускницей дошкольного отделения педагогического факультета МГПИ им.

В.И.Ленина, ученицей и последовательницей Е. А. Флёринной, Д. В. Менджеричкой, М. М. Кониной. В своих исследованиях она развивала идеи учителей, и в первую очередь Е. А. Флёринной — творческого педагога, научного работника и одного из лучших организаторов народного образования.

Еще в студенческие годы в круг научных интересов Г.М.Ляминой входили проблемы воспитания и обучения детей дошкольного возраста. В дальнейшем результаты этих исследований она использовала в работах по изучению проблем, связанных с развитием речи детей раннего возраста.

Её научно-педагогическая деятельность была связана с всесторонним изучением развития детей раннего и дошкольного возраста. Особое место в её научной и педагогической работе занимали проблемы психофизического развития, развития речи, а также воспитания детей раннего и дошкольного возраста.

По окончании института Г. М. Лямина обучалась в ординатуре института Педиатрии Академии медицинских наук СССР в отделе изучения развития и воспитания здорового ребёнка под руководством профессоров Н. М. Щелованова и Н.М. Аксариной — основоположников педагогики раннего детства. Одновременно с учёбой в ординатуре она работала педагогом — методистом в базовом Доме ребёнка № 5.

Во время учёбы в ординатуре Г. М. Лямина активно осваивала физиологические методики. У неё появились исследования физиологической тематики — «Умственное утомление у детей», «Физиологические основы речи», «Особенности параллельного течения нервных процессов у детей раннего и младшего школьного возраста» и другие. Все эти работы нашли отражение в книге «Физиология высшей нервной деятельности ребёнка» под редакцией З. И. Коларовой — Бирюковой. Книга посвящена исследованиям основных вопросов высшей нервной деятельности ребенка: становлению и развитию двигательной деятельности, ранним условным рефлексам, возникновению речи и эмоций биоэлектрической активности коры головного мозга, индивидуальным особенностям нервной системы. Г. М. Лямина написала восьмую главу книги — «Физиологические основы развития речи».

В этот период Г. М. Лямина принимала активное участие в коллективных исследованиях развития речи детей. Одна из тем звучала так — «Электрофизиологические исследования некоторых функций ребёнка в результате активной деятельности, вызванной общением».

Во время учёбы в ординатуре Г. М. Лямина посещала лекции по физиологии и детской психологии в МГУ. Полученная после вуза дополнительная подготовка позволила ей работать в соответствующих направлениях. Исследователя интересовали проблемы детской психологии, она имела серию публикаций в журнале «Вопросы психологии». Именно поэтому диплом научного сотрудника Галина Михайловна получила по специальности — «Психология».

После перехода на работу в Московский Педагогический государственный институт им. В.И.Ленина, начиная с 1970 года, Г. М. Лямина наряду с лекциями по дошкольной педагогике на педагогическом и дефектологическом факультетах вела спецкурсы по методам педагогических исследований и развитию высшей нервной деятельности ребёнка.

За время работы на дошкольном отделении педагогического факультета МГПИ им. В. И. Ленина, Г. М. Ляминой были подготовлены три аспирантки. В их числе, работающая сейчас на факультете дошкольной педагогики и психологии МПГУ, профессор И. М. Кононова, профессор Н. М. Мельникова и С. М. Котлярова. Под руководством Галины Михайловны работали и соискатели: профессор МГПУ Л. Г. Нисканен и В. В. Гербова — кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник НИИ общего образования России, автор учебных и наглядных пособий, редактор и составитель «Программы воспитания и обучения в детском саду». Галина Михайловна Лямина является одним из авторов — составителей данной программы.

В 1972 году Г. М. Лямина перешла на работу во вновь организованный НИИ школ МП РСФСР и стала заведующей сектором дошкольного воспитания, благополучно возглавляя его в течение длительного времени. Всё своё внимание она сосредоточила на создании комплексных методик воспитания и обучения детей во всех возрастных группах детского сада, подготовке к школе и воспитательной работе с шестилетками в начальных классах. Основные исследования Г. М. Ляминой были посвящены проблемам развития речи детей раннего и дошкольного возраста, её любимый возраст детей — 4-5 лет.

Наряду с теоретическими исследованиями для Г. М. Ляминой характерной чертой была связь с широкой практикой. Здесь она пошла по стопам своего учителя — Евгении Александровны Флёринной. Г. М. Лямина была тесно связана со многими детскими садами, оказывая методическую помощь по организации воспитания и обучения в них. Она много ездила по России, её любимыми экспериментальными областями были Рязань, Архангельск, Кабардино-Балкария и другие. За время работы она побывала в Липецке, Вологде, Вильнюсе, Минске, Эссентуках, Ульяновске, Иркутске, Краснодарском крае, Коми, Карелии и многих других областях. Собирая и обобщая опыт лучших педагогов, Галина Михайловна всемерно способствовала его распространению.

Г.М. Лямина играла большую роль в подготовке педагогических кадров для дошкольных учреждений. В частности, огромную помощь республике Карелия по проблеме: «Формирование познавательной деятельности детей дошкольного возраста» оказали ведущие учёные страны и преподаватели вузов: профессора А. А. Люблинская, А. М. Леушина, доценты, кандидаты педагогических наук Т. А. Мусейибова, В. И. Логинова, П. Г. Саморукова, Л. Р. Голубева, Ф. В. Изотова, Г. М. Лямина. В отдалённых районах республики были проведены на местах десятидневные семинары. Перед дошкольными работниками республики выступили директор НИИ

дошкольного воспитания, действительный член Академии педагогических наук СССР, профессор А. В. Запорожец и сотрудники этого института.

Г. М. Лямина долгое время была членом редакционной коллегии методического журнала «Дошкольное воспитание». Своими мыслями о специфике детской речи, о её роли и значении в жизни ребёнка делилась она в статьях, которые были опубликованы на страницах журнала «Дошкольное воспитание», верным другом которого она была долгие годы. В ней ценили умного специалиста, не терпящего косности и всё время совершенствующего свои знания.

Большая часть научных и методических работ Г. М. Ляминой адресована практическим работникам, поэтому их язык прост, доступен. Глубокое изучение, наблюдение детей раннего и дошкольного возраста позволило ей собрать и обобщить интереснейший материал.

В статьях Галина Михайловна уделяла много внимания не только развитию речи детей, но и всестороннему изучению ребёнка — музыкальному, физическому развитию детей раннего и дошкольного возраста.

Г.М. Лямина являлась рецензентом многих книг, анализируя которые, она давала строгую, но справедливую оценку и необходимые советы и указания для доработки. Рецензируя книги, в частности В. И. Ядэшко «Развитие речи детей от трёх до пяти лет», она подчеркивает: «Достоинство работы в том, что показана динамика формирования грамматического строя речи на протяжении четвёртого и пятого года жизни, сформулированы моменты, на которые следует обратить особое внимание. Жаль, что в книге нет предисловия, ориентирующего читателя, как и для чего можно использовать этот ценный материал».

В дальнейшем в журнале «Дошкольное воспитание» появилась рубрика «Книжная полка», в которой Г. М. Лямина продолжила рецензировать новые пособия. В 2003 году появилась новая рубрика «Ребёнок приходит в мир». Статьи Г.М. Ляминой, которые открыли эту рубрику, востребованы в настоящее время как работниками дошкольных учреждений, так и родителями.

С 1982 года Г.М. Лямина находилась на пенсии и являлась инвалидом второй группы. Несмотря на болезнь, она продолжала работать над исправлением, дополнением и переизданием своих книг, писала статьи для журналов, встречалась с молодыми коллегами.

Г.М. Лямина снискала глубокое уважение у всех, знавших её. Ей душевно симпатизировали как искреннему, принципиальному и прямому человеку, обаятельному собеседнику и советчику. Она была человеком высокой культуры и широкого кругозора, требовательной к себе и другим, жизнерадостной и жизнелюбивой, ценившей жизнь во всех ее проявлениях, любившей общество друзей, веселье, интеллигентной, благородной, чуткой, внимательной, отзывчивой.

Сегодня Галины Михайловны Ляминой нет с нами. Но она оставила после себя большое педагогическое наследие, которое ещё долго будет использоваться в науке и практике.



## **ВЫЯВЛЕНИЕ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ И СПОСОБНОСТИ К СЛОВОТВОРЧЕСТВУ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Н.Ю. Астахова

кандидат пед.наук, доцент

ФБГОУ ВПО «Орловский государственный университет»

г. Орёл

Е.А. Сысоева

старший воспитатель

НОШ — детский сад № 1,

пос. Кромы Орловской области

Любой ребенок, овладевающий русским языком, сочиняет большое количество новых слов и непривычных для нашего слуха форм уже существующих слов. Дэн Слобин, известный исследователь детской речи, говоря о словесных инновациях русских детей, называет их «маленьким чудом русской речи». Однако причина особой лингвокреативности русского ребенка вызвана не особенностями его психической деятельности, а спецификой усваиваемого им родного языка, который характеризуется сложноорганизованной системой правил, управляемых словообразовательными и формообразовательными процессами. Ребенок же всегда постигает сначала общие закономерности, позднее — частные правила и в последнюю очередь — исключения. Почти все слова, самостоятельно сконструированные детьми, представляют собой образования по моделям, существующим в нормативном языке взрослых. Ведущим механизмом такого рода образований является аналогия. При этом дети в своих новообразованиях, как правило, используют продуктивные модели.

Детские словообразовательные инновации — одна из ступеней на пути к овладению грамотной речью. Освоение способов словообразования является важным компонентом в формировании речевой деятельности. Владение словообразованием, как особым способом речевого поведения, включает ряд умений: умение извлечь информацию из словообразовательной структуры слова при его восприятии, глубоко проникнуть в смысл производного слова как знакомого, так и впервые встретившегося. Владение словообразованием предполагает также умение членить слово на составляющие его словообразовательные элементы. Еще одной составляющей словообразования является способность к созданию неологизмов, т.е. словотворчество. Целью нашего исследования являлось изучение особенностей освоения старшими дошкольниками способов словообразования. Нами были поставлены и решались следующие задачи: разработать диагностическую методику обследования словообразовательных умений у детей старшего дошкольного возраста и их способностей к словотворчеству; выявить уровень сформированных словообразовательных умений и словотворческих способностей в речи детей старшего дошкольного возраста.

Экспериментальная работа проводилась с 10.05.09 года по 29.05.09 года на базе МОУ «Кромская начальная школа-детский сад № 1» пос. Кромы Орловской области.

В эксперименте принимали участие 16 воспитанников старшей группы (7 мальчиков и 9 девочек в возрасте от 4 лет 4 месяцев до 5 лет 1 месяца). Предлагаемая нами диагностика содержала восемь заданий, каждое из которых было направлено на выявление того или иного аспекта словообразования: уровня сформированности у детей умения образовывать при помощи суффиксов названия детенышей животных; на выявление наличия в речи детей словообразовательных инноваций; уровня сформированности умения образовывать названия предметов с модификационным значением с помощью различных суффиксов; умения образовывать существительные со значением деятеля при помощи различных суффиксов и на выявление умений образовывать от существительного путем прибавления суффикса нового существительного (для выявления знаний о названиях предметов посуды).

По каждому из восьми заданий оформлялись протоколы, составлялись сводные таблицы и гистограммы. Для обработки данных мы заносили в таблицу баллы, полученные ребенком за ответ на каждый вопрос диагностики, в итоге подсчитывали общее количество баллов, набранное каждым ребенком, и выводили средний балл. Были разработаны уровни по каждому заданию: низкий уровень (от 0 до 4 баллов) — ребенок не способен верно ответить более чем на 4 вопроса, не справляется с заданием ни самостоятельно, ни с помощью экспериментатора и, следовательно, не дает ответа; средний уровень (от 5 до 7 баллов) — ребенок правильно отвечает минимум на 5 вопросов, в случае затруднения оказывается способным сконструировать слово по аналогии; высокий уровень (от 8 баллов и выше) — ребенок верно отвечает на 8 и более вопросов, конструирует слова самостоятельно, либо при незначительной помощи экспериментатора.

Для выявления суммарных уровней в баллах по всем заданиям диагностики мы подсчитали максимально возможное количество баллов. Оно составило 81 и более баллов, так как в 4 заданиях диагностики ребенок мог набрать неограниченное количество баллов. В соответствии со сказанным были выделены уровни: *низкий* — (0 — 27 баллов); *средний* — (28 — 54 балла); *высокий* — (55 — 81 и более баллов).

Диагностика проводилась во второй половине дня, в свободное от занятий время. Использовалась индивидуальная форма работы, задания выполнялись детьми в игровой форме. Проиллюстрируем сказанное несколькими примерами.

Задание № 1 *Игра «Кто у кого?»*

*Цель:* выявить уровень сформированности у детей умения образовывать при помощи суффиксов названия детенышей животных.

*Ход игры:* «У слона — слоненок, а у галки ... кто?».

Детям было предъявлено 22 слова. За каждый верный ответ ребенок получал 0,5 балла, таким образом, максимально возможное количество баллов = 11.

Все дети приняли предложение поиграть. Большинство из них во время выполнения заданий были активны, отвечали на вопросы сразу, были внимательны. На протяжении всей игры присутствовала мотивация, де-

ти были заинтересованы дать как можно больше ответов, так как в начале игры было обещано вознаграждение: картинка для раскрашивания с изображением животного. Общее количество баллов у детей колебалось от 6 до 10. Средний балл составил — 8,4. Наряду с правильно образованными названиями детенышей птиц и животных были образованы словообразовательные инновации: *тетеренок, тетеренок, лошадеенок, овчонок, бегемотник, леблежонок (верблюжонок), скворчик, крокодильчик, крокольдеенок, соловенок, воробейник*, причем некоторые из них повторялись у 3 — 5 детей.

Задание №2 *Игровое упражнение «Кто это?»*

*Цель:* выявить у детей умения соотносить название детеныша животного с изображением на картинке.

*Ход игры:* «Я показываю картинку, а ты говоришь, кто это». Детям было предъявлено 9 картинок. За каждый верный ответ ребенок получает 1 балл, таким образом, максимально возможное количество баллов = 9.

Картинки способствовали поддержанию интереса, многим детям помогли правильно назвать детеныша животного, однако они же (картинки) и отвлекали некоторых детей. В тех случаях, когда дети не знали названия детеныша, они использовали свои словообразовательные способности и появлялись слова: *собачонок, щененок, утеночка, гусик, коровчик* и др. При подведении итогов было выявлено, что задание с опорой на наглядность оказалось для детей более доступным, т.к. 42,75 % детей было отнесено к высокому уровню, 50 % — к среднему и только 7,25 % — к низкому. Средний балл — 7,6.

Сложным для испытуемых оказалось задание № 4, т.к. дети должны были практически без опоры на свой речевой опыт проявить способности к словотворчеству.

Задание № 4 *«Давай пофантазируем»*

*Цель:* выявить в речи детей способность к словообразовательным инновациям.

*Ход:* экспериментатор предлагает детям воображаемые ситуации, с учетом которых необходимо дать название предметам или признакам. Задание проводилось в вопросно-ответной форме. Например, детям было предложено назвать улицу, где все плачут или смеются; дать кличку собаке, которая все время прыгает, вертится и т.д. За каждый ответ — 1 балл. Если ребенок дает более одного ответа, то за каждый последующий ответ (второй, третий и так далее) добавляется по 0,5 балла. Количество баллов за выполнение задания у детей колебалось от 6,0 до 13,0. Средний балл на одного ребёнка составил 4,5. Образцы детских словообразовательных инноваций:

*Плачница, Плакальная, Рыдальный; Смеялка, Смешная; Попрыгун, Прыгун, Прыгальщик; Вертун, Вертушка.*

Самым трудным для детей оказалось задание № 6 (игра *«Знаешь ли ты профессии?»*), в котором выявлялся уровень сформированности умения образовывать существительные, обозначающие лиц по профессии. Было предъявлено 10 вопросов, в ответах на которые должна была быть названа

профессия. За каждый верный ответ ребенок получал 1 балл, таким образом, максимально возможное количество баллов = 10. Большинство детей (62,5 %) затруднялось в образовании существительных, обозначающие лиц по профессии, и показало низкий уровень (набрали по 1 — 3 балла). Лишь 37,5% проявили такие способности и умения и набрали от 4 до 7 баллов. Наряду с существующими профессиями ими были образованы: *часовик, часовник, пианильщица, пианильник, билетник, прыгунык, кранцык, футбольщик, рыбак* (рыбак). Средний балл на одного ребёнка составил 4,0.

Итак, после проведенной диагностики нами было подсчитано общее количество баллов, полученных каждым ребенком, и было установлено, что оно колеблется от 45,0 до 60,0 баллов. В соответствии с разработанными критериями были определены исходные уровни словообразовательных умений и способности к словотворчеству: 3 ребенка, набравшие от 57 до 60 баллов, были отнесены к *высокому* уровню, что составило 18,75 % от общего количества детей, оставшиеся 13 детей (81,25 %) — к *среднему*. У испытуемых экспериментальной группы низкий уровень сформированности конструктивных умений отсутствовал.

В заключение следует заметить: проведенный эксперимент показал, что словообразование в речи детей идет по определенным, конкретным механизмам и носит предсказуемый характер (как было отмечено выше, одинаковые слова появлялись сразу у нескольких детей). Кроме того, наблюдалась определенная зависимость: чем больше дети знали верных ответов, тем меньше было инноваций.

Данные исследований говорят о том, что большая часть словообразовательных инноваций приходится на средний и старший дошкольный возраст. Эти данные были подтверждены и нашим экспериментом. Все это говорит о необходимости ведения целенаправленной и планомерной работы в ДОУ по формированию у детей способов словообразования именно тогда, когда у ребенка проявляется интерес к языку и способность к самостоятельному словотворчеству. Систематическая работа в данной области позволит развить у дошкольников языковое чутье, творческий подход к явлениям языка, осознанное их использование.

## **ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ЗАГАДОК**

И.Н. Багменко  
Институт педагогики и психологии  
Луганского национального университета им. Тараса Шевченко,  
г. Луганск, Украина

Обновление содержания школьного обучения значительно повысило требования к уровню дошкольной подготовки. Снижение возраста начала

систематического обучения детей в школе актуализирует проблему целенаправленного формирования умственных операций у детей дошкольного возраста. Годы дошкольного детства открывают большие возможности для совершенствования когнитивных процессов, которые тесно связаны с операциями мышления. Так, развитие анализа, синтеза, сравнения способствует совершенствованию произвольной памяти и воображения, а в результате овладения приемами группирования и классификации улучшается мышление, в частности, наглядно-образное, в процессе овладения которым начинает формироваться логическое мышление, являющееся высшей стадией мышления вообще.

Важным и эффективным средством развития наглядно-образного мышления является использование загадок в учебно-воспитательном процессе (Л. Венгер, В.Сухомлинский, К.Ушинский). Загадки учат сопоставлять предметы или явления, выделять в них наиболее существенные признаки, кратко и образно выражаться, развивают сообразительность.

Технология — это конкретный способ осуществления обучения на основе применения определённого средства, то есть как и с помощью чего. Технология четко определяет цель, набор средств или характеризует основное средство осуществления обучения и определяет последовательные этапы. В настоящее время существует немало технологий, каждая из которых имеет право на существование, изучение и внедрение: технология развивающего обучения (Д.Эльконин, В.Давыдов); интерактивные технологии (О.Пометун, Л.Пироженко); проектные технологии (К.Баханов, В.Гузеев, И.Ермаков, О.Пехота); технология личностно ориентированного обучения (И.Якимская, А.Савченко, С.Подмазин) и другие.

Использование загадки как средства умственного развития старших дошкольников является актуальной проблемой современности. Актуальность ее заключается в том, что, к сожалению, несмотря на наличие многочисленных научных статей и сборников загадок, этот жанр творчества как средства развития наглядно-образного мышления у детей до сих пор является одним из наименее изученных.

Недостаточно исследованы методические аспекты использования загадок для обеспечения умственного развития дошкольников, в частности развития наглядно-образного мышления старших дошкольников.

Проблема оптимизации умственного воспитания дошкольников как целенаправленного систематического процесса осуществления влияния взрослых на умственное развитие ребенка с целью формирования системы знаний об окружающем мире, развития познавательной деятельности, способности к самостоятельному познанию широко и в различных аспектах исследована Л.А. Венгером, М.Е. Вераксом, О.В. Духновичем, О.М. Дьяченко, М.М. Поддьяковым, К.Д. Ушинским, И.Я. Франко и другими.

Педагоги Я.А. Коменский, И.-Г. Песталоцци, С.Ф. Русова, К.Д. Ушинский рассматривали умственное воспитание как важный фактор формирования личности. Ими были разработаны теории, согласно кото-

рым умственное воспитание ведет за собой развитие всех психических процессов (восприятия, запоминания, внимания, воображения, мышления).

Умственное развитие пятилетнего ребенка (именно этот возраст был выбран нами для исследовательской работы) характеризуется объемом, характером и содержанием усвоенных знаний, характером ведущей деятельности, уровнем развития познавательных способностей, психических процессов.

В пять лет обогащение жизненного опыта ребенка происходит за счет накопления образов и представлений о связях и отношениях между отдельными предметами и их частями. Ребенок накапливает чувственный опыт, взаимодействуя с миром, и отражает его через образы предметов в различных видах художественной деятельности. Исследуя предметы, их устройство и взаимодействие, дошкольник пытается сформировать целостное представление об окружающем мире.

Ученые характеризуют разнообразные средства развития наглядно-образного мышления: художественное слово, дидактические игры, упражнения, беседы по сюжету картин и т.п. (П.Блонский, Л.Выготский, П.Гальперин, О.Люблинская, В.Сухомлинский). Большие возможности для развития наглядно-образного мышления детей предоставляет загадка, которую ученые определяют как „афористическое произведение, состоящее из сжатого поэтического, часто ритмизованного высказывания, в котором определенный предмет или явление изображается через его метафорический эквивалент”.

Ученые-писатели занимались сбором и составлением сборников загадок на разную тематику (В.Гнатюк, Б.Гринченко, П.Чубинский). Педагоги, психологи, методисты исследовали загадки в различных аспектах (И.Березовский, И.Гурин, Л.Дунаевская, О.Духнович, М.Лановик, Ю.Левин, В.Сухомлинский, К.Ушинский, В.Чичеров).

Доказана особая роль загадки как средства развития наглядно-образного мышления старших дошкольников (Т.Алиева, И.Базик, Ю.Илларионова, М.Поддьяков). Исследователи указывают на то, что загадки помогают развивать наглядно-образное мышление старших дошкольников, умение выделять существенные признаки предметов и сравнивать их, тренировать гибкость ума, сообразительность, способность находить оригинальные решения.

Существуют различные классификации загадок в зависимости от основания для их создания:

— по тематике (человек, профессии, одежда, обувь, еда, жилье, растительный мир, животный мир, техника, образование, погода); – по литературному оформлению (алфавит отгадок, нумерация, тематика отгадок, художественное строение);

— по наличию автора (авторские (литературные), народные).

Первую классификацию украинских загадок предложил И.Франко, условно разделив их на четыре группы: 1) анимистические; 2) зооморфические; 3) антропоморфические; 4) загадки, в которых явления или пред-

меты сравниваются с другими явлениями или предметами. И.Березовским предложена классификация загадок по тематическим рубрикам: „Природа”, „Человек”, „Трудовая деятельность человека”, „Различные”.

В исследованиях Ю.Илларионовой были выделены различные способы построения логических задач в загадках. По типу логической задачи загадки условно можно разделить на три группы по уровню сложности. К первому уровню сложности автор относит загадки, построенные на перечислении признаков предмета, явления (размер, форма, цвет, вкус, звук, движение); ко второму — загадки, в которых приводится краткая характеристика предмета; загадки, основанные на отрицании, сопоставлении или сравнении предметов, явлений; к третьему — метафорические загадки, разгадыванием которых является расшифровка метафор.

Исходной позицией для разработки технологии развития наглядно-образного мышления является положение о необходимости использования загадок различного уровня сложности и различной тематики для обогащения опыта ребенка, развития воображения, памяти, речи, логических операций, что составляет основу для развития наглядно-образного мышления (Т.Алиева, Ю.Илларионова, М.Поддьяков).

Таким образом, технология развития наглядно-образного мышления на основе загадок представляет комплекс систематических последовательных упражнений, позволяющих развивать у старших дошкольников такие способности, как умение находить характерные и нехарактерные свойства объектов; умение применять перцептивные действия (слушание, ощупывание, осматривание) для анализа объектов; умение выполнять анализ и синтез; умение классифицировать объекты по различным признакам.

Учитывая, что содержание любой технологии заключается в определенной последовательности применения конкретного средства, технология развития наглядно-образного мышления на основе загадок представляет собой следующий алгоритм действий:

- 1) Последовательность введения загадок в учебно-воспитательный процесс.
- 2) Восприятие признаков предметов и их анализ.
- 3) Текст загадки и анализ художественной формы.
- 4) Лексические и логические упражнения для развития наблюдения.
- 5) Составление собственной загадки.

Работа над загадкой требует определенной последовательности: сначала необходимо знакомить детей с описательными загадками, содержащими прямой перечень признаков, потом переходить к загадкам, которые основаны на отрицании, сопоставлении или сравнении предметов, явлений, затем предлагать дошкольникам более сложные — метафорические загадки, разгадыванием которых является расшифровка метафор.

Контактируя с окружающим миром, дошкольники получают информацию не только об определенных свойствах, качествах объектов или явлений через ощущение их, но и сведения о самих объектах как целостных образованиях. На основе информации, которая поступает через органы

чувств, в сознании детей формируются образы окружающей действительности. Воспринимая признаки предметов и явлений, дошкольники проводят детальный анализ, сравнивают и находят сходство и различие между ними на основе логических операций анализа и синтеза, делают выводы, обобщения. Беседу можно проводить тогда, когда дети непосредственно рассматривают тот или иной предмет: „Какими могут быть все мячи по величине, цвету, форме? (*Круглыми большими синими*); Что всегда есть у дерева? (*Ствол, цветочки, листья*); Придумай, как можно по-разному использовать (*ручку, скрепку и т.д.*)”. Чтобы дошкольники самостоятельно и сознательно отгадывали загадки, необходимо объяснить им, что загадка является своеобразным художественным отражением явлений окружающего мира, а также показать приемы, с помощью которых отгадываются загадки. На этом этапе воспитатель должен, во-первых, проанализировать с детьми загадку, выяснить, на основе чего она создана (внешний вид предмета, его свойство). Во-вторых, обратить внимание дошкольников на образность загадки: *морковь — девушка с косой; еж — кактус*, и несмотря на эти признаки, предлагать в отгаданной загадке найти слова, которые не прямо, а переносно называют предмет, объяснить, почему он имеет такое название, указать, какое сходство имеет с задуманным предметом. Например, загадка о граче: „*Черноватый, с белым клювом, он за плугом важно ходит, червячков, жучков находит — сторож верный, друг полей, первый вестник теплых дней. Кто это?*” Воспитатель проводит анализ в форме вопросов во время беседы: Как назван в загадке грач? Кого так называют?

С целью развития у детей умения наблюдать за предметами, их признаками, в работе над загадкой целесообразно использовать лексические и логические упражнения, которые поддерживают постоянную заинтересованность детей к предметам и явлениям окружающей действительности, развивают умение наблюдать за объектами, применять перцептивные действия для их анализа, выполнять умственные операции (анализ, синтез, классификация). Например, воспитатель предлагает детям логическое упражнение „Путаница”, после его выполнения дошкольники должны рассмотреть картинки и ответить на вопрос: „Какие предметы „спрятал” художник?”, а далее раскрасить предметы.

Воспитатель должен привлечь дошкольников к самостоятельному составлению загадок. Чтобы дети смогли это сделать, сначала надо научить их составлять загадки на основе перцептивных действий (ощупывания и осматривания) для анализа объекта. Составляя загадки, старшие дошкольники приобретают умение выделять существенные признаки объекта, сравнивать их с другими, не похожими, находить наиболее чёткие, выразительные словесные средства для их описания, а это даёт возможность развивать и речетворческие способности детей.

Обучая старших дошкольников самостоятельному составлению загадок, воспитатель может опираться:

а) на создание загадок, основой которых является характеристика внешнего вида объектов (Дети заходят за ширму, за которой находится



мешочек с муляжами фруктов и овощей. Воспитатель предлагает взять из мешочка объект и выделить основные его признаки, пользуясь наводящими вопросами: 1. Какой формы? 2. Какого размера? 3. Как ты думаешь, какая (какой) на вкус. 4. Какого цвета? и т.п.);

б) на создание загадок через определение действия, характерного для данного объекта (Детям предлагаются картинки животных (волк, медведь, лягушка и т.п.). Далее работа проходит следующим образом: а) каждый ребенок получает карточку с животным, которую внимательно разглядывает, не показывая другим; б) по очереди каждый ребенок выходит и составляет загадку, отвечая на вопрос: „Что умеет делать твоё животное?"; в) дети пытаются отгадать животное по названному действию, характерному для него);

в) на создание детьми загадок на основе сочетания различных свойств объектов: 1. Воспитатель побуждает детей к созданию загадок на основе характеристики объектов (действия, признаки), которые были названы. Так, дошкольники вспоминают характерные признаки и действия животных и на основе обращения к предыдущему опыту составляют загадку. *Например: Мягкая, пушистая, любит пить молочко, охотится на мышей (Кошка).* 2. Дети создают загадки путем определения общих свойств различных объектов, используя набор разнообразных картинок. На основе выделения основных признаков и характерных действий предложенных объектов дошкольники составляют загадку. Так, при составлении загадки о мяче детям предлагается 6 картинок. Они группируют их по общему признаку (*солнышко, тарелка, колесо — форма*) и характерным действиям (*лягушка, сверчок, зайчик — умение прыгать*). Загадка: *Такой же круглый по форме, как солнышко, тарелка и колесо, умеет прыгать, как лягушка, сверчок, зайчик (Мяч).*

При разработке технологии были учтены такие положения:

1) соответствие тематическому направлению образовательной работы.

2) доступность языка и степень сложности художественного образа.

3) тип логической задачи и характер мыслительной операции при отгадывании. Проиллюстрируем вышеизложенное фрагментом занятия.

Тема Путешествие в страну знаний” (старшая группа).

Характеристика занятия: комплексное, учебно-познавательное.

Программное содержание: учить детей осмысливать, понимать и отгадывать загадки, построенные на сравнении, сопоставлении; помочь детям почувствовать их образность; тренировать детей в быстром произношении скороговорки, развивать фонематический слух, артикуляционный аппарат; развивать мышление, память, творческое воображение, фантазию; воспитывать умение работать вместе.

Материал: бумажные билеты, карточки с изображением фигур, ключ из картона, мешочек с набором игрушек, карточки с иллюстрациями объектов.

Ход занятия: 1. Воспитатель предлагает детям совершить путешествие в страну Знаний, но прежде чем попасть на корабль, который отправится в путешествие, нужно рассмотреть картинки с фигурами и рассказать, на что они похожи (*треугольник, волнистая линия, трапеция и т.п.*). Дети объясняют свои ответы и получают билет на корабль. 2. Дидактическая игра „Волшебный мешочек”. Оказавшись на корабле, воспитатель находит волшебный мешочек. Для того, чтобы получить ключ и завести корабль, нужно выполнить задания: 1) На ощупь установить, что находится в мешочке. 2) Описать предмет на ощупь. (*Зайчик, крокодил, жираф и т.п.*). 3. Игра в загадки. В стране Знаний дети подходят к столу, на котором лежат предметы-ответы и карточки-ответы. Воспитатель помогает анализировать загадку, а кто из детей отгадает, тот забирает карточку себе: *Жидкое, как вода, белое как снег (молоко)* и т.д.

Использование описанной технологии в учебно-воспитательном процессе даёт возможность 1) развивать наглядно-образное мышление старших дошкольников; 2) обучать отгадывать и составлять загадки самостоятельно; 3) применять перцептивные действия (слушание, ощупывание, осматривание) и мыслительные операции (анализ, синтез, классификация) для анализа объектов; 4) активно содействовать развитию творческого воображения, фантазии, речи.

## **СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ХУДОЖЕСТВЕННОГО СЛОВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДЕТСКОГО САДА**

Н.В. Гавриш,  
доктор пед. наук, профессор,  
Х.В. Барна,  
аспирант кафедры дошкольного и начального образования;  
Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко,  
г. Луганск, Украина

Актуальность проблем обновления методов работы с литературными произведениями обуславливаются, с одной стороны, местом и ролью художественного слова как ключевого средства воспитания, обучения и развития детей, с другой, — негативной тенденцией к минимизации места книги и художественного слова в целом в жизни современного ребенка.

Воспитательная и художественная ценность литературного искусства обусловлена спецификой средств воплощения в нем художественного образа как спрессованной типичности обобщенных жизненных явлений, создания художественной модели реального мира. На важность приобщения детей к художественной литературе как искусства слова указывали педагоги, психологи, психолингвисты (Л.Айдарова, А.Богущ, Л.Выготский, А.Запорожец, В.Зеньковский, Н.Карпинская, М.Конина, Ю.Косенко,

Ф.Сохин, Л.Таллер, Е.Тихеева, О.Ушакова, К.Ушинский, Л.Фесюкова, Е.Флерина и др.), подчеркивая чрезвычайное значение литературы в формировании мировоззрения дошкольника, развития мышления и воображения, обогащения эмоциональной сферы, восприятия совершенных образцов родного языка. Ученые обращают внимание на особенности восприятия детьми содержания и формы литературных произведений разных жанров, в котором ребенок проходит долгий путь от наивного участия в изображаемых событиях к более сложным формам эстетического восприятия. Специфика восприятия литературных текстов объясняется прежде всего конкретностью мышления, небольшим жизненным опытом, непосредственным отношением к действительности. Ключевой для осознания необходимости совершенствования содержания и способов работы с литературными произведениями (в широком понимании этого слова) является мысль, что они аккумулируют в себе чрезвычайные обучающие, развивающие и воспитательные возможности искусства, которые могут быть реализованы только при условии готовности ребенка к их восприятию, принятию и активному со-творчеству с героями произведения или среде, отраженной в нем. Таким образом, адекватное воспитательное и развивающее влияние литературного искусства становится возможным при условии обеспечения активного восприятия произведения, максимально полного эмоционального переживания и проживания событий, взаимоотношений, чувств, основанных на его понимании.

Используя термин «литературные произведения» мы ни в коем случае не стремимся минимизировать значение и место произведений устного народного творчества в образовательной работе с дошкольниками. Фольклор является источником развития художественной литературы, а фольклорные произведения сопровождают жизнь ребенка от самого рождения. Сказка как классический образец фольклора с учетом ее яркого, романтического изображения сказочного мира, идеализацией позитивных героев, захватывает и одновременно поучает детей основным законам социума. Колоритный, яркий язык сказок вызывает в воображении чудесные образы, пробуждает фантазию. В полной мере особенности фольклора проявляются и в малых формах: пословицах, поговорках, загадках, потешках, скороговорках. Простые и небольшие по объему, они удивляют оригинальной структурой, широким использованием языковых выразительных средств. Все в них экономно, целесообразно, каждое слово на своем месте. Художественная форма загадок, забавлянок, колыбельных, шуток, игр с текстами, скороговорок соединяется с глубокой обобщающей мыслью, которая дает возможность использовать их как важный способ воспитания речевой культуры дошкольников (О.Ушакова).

Литературные произведения могут восприниматься детьми по-разному: как источник информации, забава, интеллектуальное задание, произведение искусства, обучающая социальная ситуация, моральное правило, исполнение которого является обязательным для всех, игровой сюжет, источник и стимул к творчеству. В образовательной среде детского

сада издавна использовались и теперь используются разнообразные формы организованного и не организованного ознакомления с литературой. Наиболее распространенными формами в ознакомлении дошкольников с литературой и фольклором в детском саду были занятия по художественному чтению и рассказыванию или заучиванию стихотворений на память с обсуждением и воспроизведением содержания. В методике ознакомления с литературой советской эпохи, значительное число которой составляли произведения особенного идейного напряжения, гражданского содержания и направленности (рассказы о В. Ленине, его соратниках, истории страны, революционных и военных действиях разных времен, государственных праздниках, труде взрослых), работа с текстом происходила в основном на специальных занятиях по ознакомлению с художественным словом, которые были обязательными для еженедельного планирования. Как и в других случаях, технология проведения таких занятий не предполагала использования «вольных» приемов, «свободного» вмешательства, игры с текстом. Исключение составляли лишь сказочные произведения, по содержанию которых разыгрывались игры-драматизации, имитационные упражнения. Основное внимание уделялось усвоению детьми содержания произведения, осознанию детьми ключевой идеи (А. Виноградова, М. Алексеева, Н. Карпинская, М. Кониная и др.), обогащению речи средствами словесной образности с помощью лексико-грамматических упражнений. В беседах по содержанию литературных произведений основным приемом были вопросы: в младшем возрасте — направленные на усвоение сюжета и выделение образов главных героев; в среднем — вопросы, кроме того, должны были помочь детям осознать идею, охарактеризовать главных героев, дать элементарную оценку их действиям и поступкам. Старшие дошкольники с помощью вопросов и специальных речевых заданий к тому же должны были выделить и прочувствовать красоту образных средств, обратить внимание на способы, с помощью которых автор передает настроение, эмоции героев, выразить свое отношение к услышанному (Н. Карпинская, О. Ушакова). В работе со сказками, как уже отмечалось, использовались разнообразные инсценизации, драматизации, для усиления наглядности восприятия текста (в младших группах рассказывание, как правило, сопровождалось показом настольного театра, театра игрушек или пальчикового, театра на фланелеграфе), или закрепление сюжета через его отражение в инсценированных диалогах, играх-драматизациях по сюжету литературных произведений (Н. Карпинская, В. Захарченко, Ю. Косенко и др.) Малые формы игрового фольклора традиционно использовались в группах раннего возраста и как средство усовершенствования артикуляционных учений, в работе над дикцией в средней и старшей группах (Е. Аматьева, И. Токмакова, Е. Трифонова). Такая работа проводилась преимущественно на занятиях по развитию речи. Отметим, что использование пословиц, поговорок, загадок было нацелено преимущественно на решение конкретных учебных и воспитательных задач, прежде всего, развитие речевых умений и навыков. Кроме жанровых особенностей произведения, дети должны бы-

ли прежде всего усвоить заложенное в нем моральное правило («Кто не работает, тот не ест», «Семеро одного не ждут»), а также упражняться в выделении определенных признаков предметов или объектов, закодированных в загадках (Л.Илларионова, О.Сомкова).

Организацией современного образовательного процесса предусмотрено уменьшение количества общегрупповых занятий в пользу преимущественно малых форм организации учебно-воспитательной работы, что должно обеспечить больше пространства для личностного самоопределения ребенка в развивающей среде детского сада. Привычная практика специальной организации занятий по художественной литературе в этой ситуации должна смениться на более мобильные, разнообразные способы презентации, осмысления и проживания детьми литературных произведений. Речь идет о необходимости разработки технологий планирования и проведения занятий интегрированного типа на основе или с использованием литературных произведений, поскольку каждый из подходов имеет свою специфику. Считаем необходимым не простое внесение отдельных изменений в методику проведения занятий по литературным текстам, а обновление и репертуара литературных произведений для дошкольников, и самих способов проведения таких занятий. Согласимся с мнением ученых, что использование единой методики ознакомления с литературными произведениями (без учета жанровых особенностей, содержательной и идейной направленности, нацеленности детей на те или другие аспекты их деятельностного взаимодействия) не дает возможности полноценно использовать мощный воспитательный потенциал художественных произведений в разных направлениях такой работы (интеллектуальном, речевом, социальном, психологическом), обедняет возможности литературоведческой пропедевтики. Считаем, что в каждом случае для обеспечения максимального педагогического воздействия необходимо выстраивать специфическую партитуру занятия, подбирая наиболее целесообразные методы и приемы работы с текстом. Не останавливаясь на традиционных подходах к подаче детям литературного текста, определим иные возможности относительно использования литературных и фольклорных произведений в интегрированном развивающем пространстве дошкольного учреждения.

Рассмотрим алгоритм организации работы с текстом, который представляет детям определенную социальную ситуацию. Отметим, что сила влияния художественного произведения в значительной мере определяется осмысленностью прочтения текста воспитателем, выделения им, в первую очередь, ключевой или ключевых линий, по которым можно моделировать занятие. Правильно определенная тема для реализации социально-психологического подхода даст возможность детям осознанно принять моральное правило, социальный закон, сущность которого отражена в данном тексте, а не просто запомнить сюжетную линию произведения. Проиллюстрируем сказанное на примере сказки Владимира Сутеева «Яблоко» (заяц увидел на дереве яблоко, ворона его сорвала, еж поймал на свои иголки. Каждый считал именно себя хозяином яблока, и ссоры не миновать,

если бы не медведь, который рассудил все по справедливости). По этому тексту, на наш взгляд, можно спланировать и провести занятия на такие темы: «Что значит поступать справедливо», «Мир лучше ссоры», «Мое, твое, наше». Понятно, что содержание заданий, разговоров с детьми по сказке будет зависеть от того, какая из тем выбрана (кстати, на протяжении года, можно постепенно реализовать все эти темы). Алгоритм педагогических действий на занятии может быть таким.

1. *Терминологический анализ ключевого понятия.* Сначала воспитатель предлагает детям осмыслить суть понятия, которое будет ключевым на данном занятии. Если выбрана тема «Твое, мое, наше», педагог помогает детям, опираясь на свой собственный опыт, используя различные средства, осознать, что означает каждое из этих слов, как его можно изобразить руками, когда так говорят, как эти понятия соотносятся между собой (какое больше и почему; может ли быть какое-то из них важнее других). Осмысление ключевых понятий подготавливает детей к восприятию и принятию центральной идеи произведения, поможет осознать и принять правило соотношения своих желаний и намерений с понятиями «мое, твое и наше».

2. *Чтение художественного произведения с предварительным нацеливанием и последующим обсуждением* представляет детям социальную ситуацию как пример разрешения литературными героями проблемы, обсуждение которой началось на занятии. Важно нацелить детей на восприятие идеи сказки: «Послушайте историю, в которой герои чуть не поссорились, стараясь отстоять каждый свое. Подумайте, о каком только из трех слов они помнили». После прочтения произведения воспитатель обращается к детям с вопросом, который был заложен в нацеливании на восприятие сказки. Подчеркнем, что воспитатель не проводит беседу по традиционной методике. Для данного случая запоминание и воспроизведение сюжетной линии не является обязательным. Важнее помочь детям разобраться в самой ситуации: как научиться соотносить *мое* с *твоим* и *нашим*: — Что каждый из героев думал о яблоке? Почему каждый считал яблоко своим? Вспомните, как они это объясняли. Что произошло с яблоком, когда медведь подсказал, как поступить? О каком важном правиле вы узнали из сказки «Яблоко»?

3. *Организация проживания детьми осмысленного социального правила* важна потому, что помогает детям не только осознать смысл и вербализовать свое понимание сформулированного в тексте правила, а и эмоционально прочувствовать его, пропустить через собственный опыт, оценить свою готовность, умение поступать соответственно этому правилу. Воспитатель как бы перебрасывает мостик от чужого поступка к собственной жизни ребенка. Целесообразным для проживания воспринятого и осмысленного правила является подгрупповая творческая деятельность, в которой дети должны самостоятельно найти компромисс для гармонизации *моего* и *нашего*. Так, можно предложить детям, пользуясь ограниченным количеством материалов и оборудования, создать совместно творческий продукт (апликацию, коллаж, постройку, рисунок и т.п.), то есть, погрузить

их в такую деятельность, которая потребует от каждого ребенка терпения, учета интереса другого, умения поступаться своими желаниями ради общего результата.

4. *Обобщающая беседа* помогает каждому участнику разговора связать сущность этих сложных понятий со своим собственным жизненным опытом: — Как вы считаете, может ли быть в жизни человека только слово *мое*? А может ли быть, чтобы ничего у человека не было, о чем бы он мог сказать *мое*?

Если представить детям литературный текст как проблемно-познавательное поле или интеллектуальное задание, алгоритм педагогических действий будет несколько иным, направленным на разворачивание на глазах детей «кухни» мыслительного процесса, в который сами дети с помощью и при участии воспитателя оказываются втянутыми (в отличие от более распространенного способа обмена познавательной информацией, которую дети приняли на веру). Отметим, что в зависимости от текста, его места в проблемно-познавательном поле занятия, такая работа может охватывать небольшой фрагмент занятия или стать определяющим стержнем, содержательным скелетом всего занятия. В первом случае целесообразно использовать описательные или метафорические загадки, проблематизированные стихотворения. Алгоритм работы с текстом может быть таким.

1. *Анализ текста загадки.* Анализируя текст, например, «Под мостиком виляет хвостиком», воспитатель не удовлетворяется элементарным отгадыванием, а предлагает детям назвать те особенности персонажа и ситуации, о которых говорится в загадке: — Как вы полагаете, в загадке говорится о реке или ручейке? Это приучает детей вслушиваться в текст загадки.

2. *Актуализация знаний детей по теме.* После педагог уточняет, что еще им известно о персонаже загадки.

3. *Обобщение знаний, символизация.* После обсуждения воспитатель предлагает детям достаточно сложное задание, которое требует обобщения и символизации воспринятой информации: назвать и нарисовать три основных слова о герое загадки.

Для аналогичной фрагментарной работы на занятиях можно также использовать проблематизированные поэтические тексты или короткие рассказы, в которых легко выявить определенные несоответствия, секреты, проблемы.

Реализация учебно-познавательного похода к использованию литературных текстов может происходить и в виде целостного занятия интегрированного типа, построенного на основе литературного текста, что дает возможность в полной мере использовать его познавательно-развивающие возможности. Примером такого текста может служить стихотворение Г.Сапгира «Яблоко». Воспитатель до занятия определяет, какие области знания и какие виды заданий можно интегрировать (особенности животных-героев стихотворения, относительность величины, вкусовые предпочтения, природные признаки; счет, упражнения на измерение, деление целого на части, пространственная ориентировка, виртуальные диалоги и т.п.).

До начала занятия важно также определить с помощью каких методов целесообразно оптимизировать интеллектуально-речевую, художественно-продуктивную, игровую деятельности детей на занятии (разговор, лексико-грамматические упражнения на основе рассматривания картинок, имитационные упражнения, логические задания, разыгрывание диалогов, выполнение математических заданий, рисование и др.).

Составление партитуры занятия после такой подготовки не будет сложным заданием для педагога, а разнообразие видов деятельности на занятии предупредит эмоциональный или интеллектуальный перегруз детей. В зависимости от группы, ассортимента дидактического материала и оборудования воспитатель может выбирать из предложенной совокупности то, что подходит именно ему и его группе детей.

Литературный текст можно успешно использовать как стимульный материал для детского творчества, прежде всего словесного, для развития творческих способностей, что является наиболее коротким путем, по мнению В.Сухомлинского, к душе ребенка.

Отмечая особую роль литературного искусства в обогащении эмоционально-чувственного опыта детей, стимулировании их творческих проявлений, ученые связывают это со способностью дошкольников к эмоциональному восприятию литературных произведений, стремлением «примерить» на себя разные по характеру образы, типы, умением принять их позицию, в проживании разных ситуаций, прочувствовании переживаний литературных героев (Е.Жарский, А.Запорожец, О.Никифорова, О.Ушакова). В последние годы доминирующей стала идея относительно целесообразности обеспечения синтезирующего влияния разных видов искусства в художественно-эстетическом воспитании детей (Э.Белкина, А.Богущ, Н.Георгян, О.Дронова, О.Сапрыкина, С.Макаренко и др.) при ведущей роли художественного слова. Важно помочь детям прочувствовать различные нюансы изображенного, воспринять и осознать авторские способы создания образа и найти свои способы его воплощения, отражения в разных видах деятельности.

Алгоритм использования литературного текста в художественно-речевой деятельности зависит от самого текста, и от доминирующей линии занятия. Этому будет способствовать организация с помощью вопросов максимально полного «считывания» образа героя с текста. При этом очень важно сохранить творческо-игровой настрой занятия, не перевести его в формат учебного занятия, ведь художественно-творческая игра по тексту это прежде всего игра. Использование текстов обогащает не только художественно-продуктивную деятельность детей, а и возбуждает их фантазию, креативность, оригинальность мышления при выполнении заданий средствами разных видов продуктивной деятельности.

Литературные тексты незаменимы как один из лучших способов создания, а потом и сохранения в группе комфортного психологического климата, ведь природный юмор, умение понимать и продуцировать смешное — одна из лучших черт нашего народа. Веселые стихи, стихи-забавы помогают развивать выразительность, точность речи детей, способствуют формированию поэтического вкуса, воспитывают интерес к красоте народной речи и художественному слову в целом. Юмористические фрагме-



нты, подкрепленные веселыми текстами являются чудесным дополнением к любому занятию, вносят оживление в бытовые моменты, поднимают настроение, делают привлекательными любое развлечение.

Обобщая сказанное, отметим, что гуманизация и гуманитаризация современного образования во всех ее звеньях невозможна без использования художественного слова. Вместе с тем, снижение роли книги в жизни современной семьи, а соответственно и ребенка, потеря ценностного отношения к книге как источнику знания, духовного и душевного роста, — все это, к сожалению, негативные признаки современного общества. Игнорирование читательских интересов и потребностей современных детей, использование застарелых способов работы с литературными текстами только обостряет эту проблему, минимизирует возможности ее позитивного разрешения.

Список использованных источников:

1. Выготский Л.С. Психология искусства. — М.: Педагогика, 1987. — С. 186 — 251.
2. Карпинская Н. С. Художественное слово в воспитании детей / Н. С. Карпинская. — М.: Педагогика, 1972. — 152 с.
3. Мелик-Пашаев А.А. Педагогика искусства и творческие способности. — М: Знание, 1981. — 96 с.
4. Сухомлинский В.А. О воспитании / Сост. и авт. вступ. очерка С. Соловейчик. — 5-е изд. — М.: Политиздат, 1985. — 270 с.
5. Ушакова О. С. Знакомим дошкольников с литературой: конспекты занятий / О. С. Ушакова, Н. В. Гавриш. — М. : ТЦ „Сфера”, 1999. — 224 с.
6. Художественное творчество в детском саду / под ред. Н. В. Ветлугиной. — М.: Просвещение, 1974. — 287 с.

## **ВЫЯВЛЕНИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ БАШКИРСКОГО НАРОДНОГО ФОЛЬКЛОРА ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Л.Н. Гасанова  
ст. преподаватель  
ГАОУ ДПО ИРО РБ,  
г. Уфа

Вместо слов «устное народное творчество» часто говорят «фольклор», что в переводе с английского языка означает народная мудрость, народное знание.

Российские ученые традиционно называют фольклором только словесное творчество.

Устное, народное и творчество — три слова, три характеристики, три качества.

Устное... Это свойство определяет коренные особенности народного искусства слова.

В своей работе мы хотим показать, как через восприятие народной сказки закладываются основы социокультурного и речевого развития. Происходит воспитание национального самосознания, сохранение народных традиций. Именно через фольклор, а особенно через сказку, сохраняется преемственность поколений в рамках культуры, потому что сказка — это педагогический опыт и творческий гений народа.

В исследовательской работе по изучению особенностей словесного творчества детей старшего дошкольного возраста на основе национальной культуры определялись факторы, влияющие на развитие словесного творчества детей старшего дошкольного возраста и условия, созданные в образовательных учреждениях для его формирования.

Рассматриваемый нами в данной работе вопрос восприятия башкирской сказки детьми дошкольного возраста является, на наш взгляд, интересным и актуальным.

Сказка — незаменимый инструмент формирования личности ребенка. То, что ребенок видит и слышит, является первыми опорными точками для его будущего творчества. Он накапливает материал, из которого впоследствии будет строиться его фантазия. Поэтому сказки способствуют развитию в ребенке творческого мышления и воображения.

Сложилось определенное противоречие: несмотря на то, что изучению особенностей восприятия сказки детьми, этапов ознакомления со сказкой всегда уделялось большое внимание в психолого-педагогической литературе, проблема формирования восприятия сказки детьми дошкольного возраста по-прежнему остается в центре внимания, и научно-эмпирических и методических разработок на эту тему недостаточно.

В настоящее время нередко ошибки, когда сказка подбирается без учета возраста ребенка, рассказчик не пользуется приемами эмоционального подкрепления, что нарушает эстетическую ценность восприятия. Не менее важен и способ преподнесения сказки. Таким образом, сказка является составляющей субкультуры детей дошкольного возраста, в то же время она теряет свою значимость, т. к. теряется культура ознакомления с ней. Рассказывание сказки было особым ритуалом, который тщательно хранили и передавали из поколения в поколение.

Стремление найти пути разрешения указанного противоречия определило проблему исследования — выявление наиболее эффективных условий формирования восприятия сказки детьми дошкольного возраста.

Приказом МО и науки РФ от 23 ноября 2009 г. за № 655 утверждены и введены в действие Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования, в которых содержание образовательной области "Чтение художественной литературы" направлено на достижение цели формирования ин-

тереса и потребности в чтении (восприятии) книг через решение следующих задач: формирование целостной картины мира, в том числе первичных ценностных представлений; развитие литературной речи; приобщение к словесному искусству, в том числе развитие художественного восприятия и эстетического вкуса.

Констатирующий эксперимент был направлен на изучение особенностей проявления словесного творчества детей старшего дошкольного возраста на основе национальной культуры. В рамках констатирующего этапа решались задачи:

1. Выявить знания детьми разных жанров башкирского фольклора.
2. Выявить особенности восприятия старшими дошкольниками литературных произведений и умений элементарного анализа его содержания и формы.
3. Выявить умение соотносить содержание книжных иллюстраций с содержанием художественных произведений.

Для решения первой задачи констатирующего этапа эксперимента нами в старшей группе использовалась методика беседы, в которой выявлялись знания детьми разных жанров башкирского фольклора: сказка, загадка, пословица. Методика эксперимента состояла в следующем: с детьми проводились индивидуальные беседы, в ходе которых предлагались следующие вопросы: Какие знаешь сказки? Сможешь ли ты рассказать сказку? Какие загадки знаешь? Какие знаешь пословицы? Какие знаешь башкирские сказки? Какие знаешь башкирские пословицы, загадки?

Прежде чем выявить знания детьми башкирского фольклора, детям предлагались задания с целью выявления представлений о разных жанрах фольклора: сказка, загадка, пословица. Выявлялись умения детей пересказать литературные тексты. В индивидуальной беседе детям задавались вопросы, ответы детей записывались на диктофон с последующим анализом.

1. Какие знаешь сказки? Дети различают жанр сказка, но называют в основном сказки, которые им читались в детстве. Это «Колобок», «Курочка ряба», «Три медведя», «Волк и семеро козлят», «Красная шапочка», «Гуси — лебеди». Это репертуар в основном младшей группы.

2. Сможешь ли ты рассказать сказку? Около 36% детей отказывались рассказать сказку, мотивируя тем, что они не знают. Около 26% детей смогли пересказать сказку, но с помощью дополнительных вопросов педагога. Дети допускали незначительные отклонения от текста, не нарушая логику произведения, в основном использовали не авторскую лексику, заменяя собственной конструкцией предложения, допускали паузы. Но это были в основном произведения жанра сказка, которые дети слушали в детстве: «Колобок», «Курочка ряба», «Три медведя». Около 38% детей правильно воспроизводили текст произведения, последовательно и точно строили пересказ, использовали авторскую

лексику, не допускали длительных пауз, некоторые дети пересказывали текст эмоционально.

3. Какие загадки знаешь? Только 10% смогли загадать загадки. «Зимой и летом одним цветом», «Сидит дед во сто шуб одет» и др.. В основном дети не умеют загадывать загадки, мотивируя тем, что они не знают загадок, не умеют загадывать.

4. Какие знаешь пословицы? Только один ребенок пытался сказать пословицу, при этом допустил неточность «Сделал дело, знать умело» («Сделал дело, гуляй смело»). Дети не различают жанр пословица. У всех был один ответ: не знаю.

На 5 и 6 вопросы: Какие знаешь башкирские сказки? Знаешь ли ты башкирские пословицы и загадки? Один ребенок знает сказку «Медведь и пчелы», у остальных был единственный ответ: не знаю.

Результаты показали, что дети имеют представление о жанре — сказка, но не имеют представление о таких жанрах фольклора, как загадка, пословица. Дети не имеют определенного запаса знаний башкирского фольклора: сказка, загадка, пословица. Это говорит о том, что недостаточное внимание уделяется ознакомлению с национальной культурой башкирского народа — фольклором. Аналогичные результаты были получены и в контрольной группе.

Для решения второй задачи констатирующего эксперимента — выявления особенностей восприятия старшими дошкольниками литературных произведений, умений элементарного анализа его содержания и формы нами использовалась следующая методика: детям прочитали башкирскую народную сказку «Клубок». После чтения детям задавали вопросы: Как ты думаешь, что это: рассказ, стихотворение или сказка? Почему? О чем сказка? О ком эта сказка? Какую работу делал каждый герой сказки? Сможешь сказку рассказать? Кто из героев тебе понравился? Почему? Кто из героев не понравился? Почему? Какие «красивые» слова ты услышал? Какие слова тебе особенно запомнились?

Дети точно определяют жанр, что это сказка, при этом мотивируют тем, то, что в сказке, в жизни не бывает, здесь есть волшебство, животные разговаривают, сказка всегда заканчивается хорошо. 13% детей смогли правильно воспроизвести текст сказки, передавая основную мысль, при этом использовали авторскую лексику, точно передавали диалог персонажей. Допускали незначительные отклонения от текста 40% детей, не нарушая логику произведения, допускали незначительные паузы, часто пользовались подсказкой педагога. 47% детей или отказывались от пересказа или нарушали структуру текста, бедная лексика, длительные паузы. Выделяют главных героев 33% детей: мачеха, падчерица, родная дочь, лошадь, овца; называют положительных героев, но не всегда могут выделить положительные качества героев (66%), падчерица — добрая, трудолюбивая; мачеха и дочь — злые, недобрые; лошадь — быстрая. 34% детей во-

обще отказывались выполнять задания. Отказ выражался или молчанием, или словом «не помню», «не знаю».

Все дети (100%) не замечают в тексте средств образной выразительности (эпитеты, сравнения и т.п.), не могут выделять красивые слова (все нравятся, или перечисляют отдельные слова: змея, клубок, гусь, корова, овечка, падчерица), не называют персонажей. Аналогичное состояние можно отметить и в контрольной группе.

Третьей задачей констатирующего эксперимента было: выявить умение соотносить содержание книжных иллюстраций с содержанием художественных произведений. Детям были предложены 5 иллюстраций к башкирским сказкам «Семь звезд- семь девушек», «Урал-Батыр», «Сын волка Сынтирмер — богатырь», две иллюстрации к сказке «Клубок». 3 сказки детям были не знакомы. Сказка «Клубок» была использована во 2-ой методике. На одной картине запечатлен эпизод сказки: на поле пасется стая гусей, которую охраняет старушка; на второй пастух пасет стадо овец, на третьей картине падчерица и родная дочь прядут пряжу.

Экспериментатор предлагает детям рассмотреть внимательно иллюстрации и выбрать те иллюстрации, содержание которых подходит к содержанию сказки «Клубок». 16,6% детей правильно отобрали иллюстрации по сюжету сказки «Клубок». На вопрос «Почему ты думаешь, что эти иллюстрации к сказке «Клубок», дети начинали пересказывать «Бежит девочка, а навстречу старушка- гусей пасет. Спрашивает девочка: «Не видала, бабушка, мой клубок?». Старушка говорит: «Помоги гусей собрать, тогда скажу. Помогла девочка собрать гусей, старушка ей говорит: «За то, что помогла, бери одного гуся». Но девочка не взяла и побежала дальше». Дети смогли близко к тексту пересказать эпизод сказки, соблюдая авторскую лексику. 39% детей также правильно отобрали иллюстрации, но не смогли вспомнить и пересказать изображенный сюжет. Ограничивались лишь тем, что на иллюстрации нарисованы гуси, лошади, девочки. И 44,4% детей смогли отобрать 2 иллюстрации но не пытались пересказать изображенный эпизод. Ограничивались молчанием. Таким образом, дети в состоянии выбрать соответствующую иллюстрацию к сказке, если она знакома, но так как уровень развития речи средний, не все могут воспроизвести изображенный сюжет.

Материалы констатирующего эксперимента доказали, что дети воспринимают сказки, как жанр фольклора. Выяснено, что запас знаний башкирского фольклора недостаточен.

Необходимо в целях формирования словесного творчества детей дошкольного возраста приобщить к башкирской национальной культуре через интеграцию разных видов детской деятельности (восприятие художественной литературы, игровая, художественно-продуктивная, музыкальная).

## ПРОЕКТИРОВАНИЕ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОБЛАСТЕЙ

Р.Х. Гасанова  
кандидат пед. наук,  
доцент ГАОУ ДПО ИРО РБ,  
Л.В. Шигапова,  
магистрант ГОУ ВПО «БГПУ им. М. Акмуллы»,  
г.Уфа

Приказом МО и науки РФ от 23 ноября 2009 г. за №655 утверждены и введены в действие федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования. Одним из концептуальных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования является интегративный подход к образованию как альтернатива предметному. Интеграция в образовании проявляется в том, что суммарное воздействие образовательных компонентов на воспитанников во много раз активнее и предпочтительнее, чем влияние каждого из них по отдельности, что обеспечивает позитивный результат обучения и воспитания.

Понятие «интеграция» — латинское слово, обозначает — восстановление, выполнение, целый. Интеграция означает состояние связанности отдельных дифференцированных частей и функций системы в целое, а также процесс, ведущий к такому состоянию. Существует множество понятий «интеграция». Интеграция характеризуется как процесс и результат создания неразрывно связанного. Процесс интеграции затронул практически все мировые образовательные системы. В нашей стране этот процесс начался в 1990 годы, когда стали появляться новые формы и модели обучения. Существует интерпретация понятия «интеграция» в контексте интеграция наук и интеграция содержания образования. Интеграция наук — это процесс, результат построения такой целостности, которая создается путем синтеза научных знаний на основе систем фундаментальных закономерностей природы и обусловленная отображением природных связей. Интеграция содержания образования — процесс и результат построения целостных учебных дисциплин, созданных путем синтеза научных знаний на основе системы фундаментальных закономерностей развития науки и обусловленная дидактическим отображением природных связей и отношений, т.е. межпредметными связями. Интеграция — системное объединяющее, интеграция- процесс, интеграция-результат.

Учеными выявлено интегрированное влияние содержание образования на ребенка и его развитие. Интегрированное задание требует сложных действий и более глубокого личного участия ребенка.

Разработаны принципы построения интегрированного содержания дошкольного образования:

— преемственности — связь между предшествующей подготовкой и вновь получаемым образованием;

— соответственно, чтобы новое содержание не отрицало старого, как бы развивало его;

— сотрудничества — означает сопрягаемость всех составляющих содержание образования, их взаимосвязь;

— дополнительности — обуславливает возможность усвоения содержания образования как единого органического целого, несмотря на присутствие в нем взаимопроникающих компонентов;

— региональности — отбор содержания с учетом особенностей края.

Тенденция к интегрированию содержания образовательного процесса наблюдается в теории и практике дошкольного образования. ФГТ ориентирует на интегративное построение образовательно-воспитательного процесса, интеграцию образовательных областей. ФГТ в качестве структуры обязательной части основной общеобразовательной программы дошкольного образования выделяет десять образовательных областей: «Физическая культура», «Здоровье», «Безопасность», «Социализация», «Труд», «Познание», «Коммуникация», «Чтение художественной литературы», «Художественное творчество», «Музыка». Одно из оснований, по которым составлялся перечень образовательных областей — деятельностный подход. Каждая образовательная область направлена на развитие какой-либо детской деятельности и основана на ней.

Среди областей выделяется область «Коммуникация», содержание которой направлено на достижение целей овладения конструктивными способами и средствами взаимодействия с окружающими людьми через решение задач: развитие свободного общения со взрослыми и детьми; развитие всех компонентов устной речи детей (лексической, фонетической стороны, грамматического строя речи — диалогической и монологической форм) в различных формах и видах детской речи; практическое овладение воспитанниками нормами речи. Развитие всех компонентов устной речи является средством для развития у детей навыков общения. Показателем усвоения основной общеобразовательной программы дошкольного образования будет не только речевое развитие детей, но и конструктивные способы взаимодействия дошкольников с другими детьми и взрослыми (умение договариваться, обмениваться предметами, распределять действия при сотрудничестве и т.п.) Особенностью образовательной области «Коммуникация» является ее интеграция со всеми образовательными областями основной общеобразовательной программы дошкольного образования, в которых решаются основные задачи данной области.

В нашей исследовательской работе просматривается связь образовательной области «Коммуникация» с такими областями как «Чтение художественной литературы», «Художественное творчество», «Музыка», «Познание». Решая проблему интеграции образовательных областей, мы учитывали то, какие виды деятельности развиваются при этом: коммуникативная, познавательная, восприятие художественной литературы, музы-

кально — художественная, продуктивная. Специфической задачей образовательной области « Коммуникация» является развитие всех сторон устной речи. В основе развития устной речи лежит взаимосвязь разных сторон речи. Исследования, проведенные под руководством Ф.А. Сохина и О.С. Ушаковой показали, что эффективность развития речи зависит от того, как устанавливаются взаимосвязи между различными разделами обучения родному языку: лексическая (Е.М.Струнина, Л.А. Колунова), фонетическая (М.М. Алексеева, Г.А. Тумакова), грамматическая (Ф.А. Сохин, Э.Федеравичене, А.Г. Тамбовцева), связная речь (О.С. Ушакова, Н.Смольникова, Р.Х. Гасанова, Е.А. Смирнова, Н.В. Гавриш, Е.В. Савушкина и др.) При интегрированном подходе образовательных областей мы учитываем комплексное решение всех речевых задач. Другой принцип, который нами использовался при проектировании речевого развития — это комплексно-тематический. Задачи речевого развития решались в определенных темах: « О чем печалится осень», «Дружные друзья», «Игры зимой» и др. Проектируя речевое развитие, нами использовались разные образовательные области, которые усиливали влияния на речевое развитие дошкольника.

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ДЕТСТВЕ**

М.В. Ильяшенко  
ЕГУ им. И.А.Бунина,  
г.Елец

Овладение языком и формами использования языка, т.е. формами речевого общения, происходит в социальном взаимодействии ребенка и взрослого, ребенок овладевает речевым общением не в «чистом виде», а только овладевая формами неречевого взаимодействия со взрослым. Движущим началом речевой социализации служит не только потребность в речевом общении, но и необходимость координировать свою совместную деятельность со взрослым (Д.Б. Эльконин).

При психолингвистическом подходе к речевой коммуникации предметом исследования является речевая деятельность и закономерности ее комплексного моделирования. Речевая деятельность рассматривается в одних случаях как порождение высказывания. Речь рассматривается как деятельность, т.е. как некоторая активность, субъектом которой является человек, продуцирующий речевые высказывания, производящий речь (Е.Ф.Тарасов).

В психолого-педагогических исследованиях общение изучается как условие социальной адаптации личности (А.В.Запорожец, М.И.Лисина, А.А.Люблинская); как способ информации, направленной на достижение необходимого результата в совместной деятельности (В.М.Соковнин, В.И.Зацепин); как важнейшая предпосылка формирования и реализации коллективных взаимоотношений (Т.Е.Конникова, В.Н.Мясищев).



Анализ различных направлений в исследованиях проблем общения позволяет говорить о многогранности данного явления, выявляет его нравственную сущность и предполагает необходимость дифференцированного подхода к пониманию общения и культуры общения.

Социальный смысл общения состоит в том, что оно выступает средством передачи общественного опыта и разнообразных форм культуры.

Л.С. Выготский четко обозначил различия между практическим и теоретическим отношением ребенка к речевой деятельности как отношение между обучением и развитием. Он отмечал, что без специального обучения даже взрослые недостаточно четко осознают языковую действительность. Л.С.Выготский, показав развитие у ребенка смыслового содержания слова в онтогенезе, наметил пути развития осознанности и произвольности в формировании у ребенка понятий. По его мнению, значение слова и отношение к нему развиваются, уточняются и изменяются на разных этапах развития ребенка. Считая, что основные системы психических функций зависят от того, какой ступени в развитии значений слов достиг ребенок, Л.С.Выготский подчеркивал, что его речь отличается от речи взрослого прежде всего в отношении смысла, который вкладывает ребенок в произносимое слово. Эту особенность отмечали многие исследователи (Д.Н.Богоявленский, Д.Б.Эльконин, Д.Б.Швачкин, А.Н.Гвоздев, Н.Г.Морозова, А.В.Захарова, Ф.А.Сохин и др.).

В.Н.Мясищев очень четко показал, что слово, имея общий смысл для той или иной группы людей, имеет еще и индивидуальный (не только психологический, но физиологический) контекст, связанный с его значимостью для человека. «Слово, — подчеркивал он, — оказывается мощнейшим физиологическим фактором, способным, как показывают биотоки, изменять до патологической степени деятельность мозга. Это действие слова связано с его смысловым содержанием. При этом, если общий смысл слова обусловлен общей историей развития человека и его языка, то его индивидуальное значение, вплоть до его физиологического действия как возбудителя, обусловлено индивидуальной историей исследуемого, историей его отношений и переживаний» [2, с.96].

Рассматривая пути формирования языковой способности, А.М.Шахнарович опровергает распространенную точку зрения, в соответствии с которой ребенок слышит готовые образцы речи взрослых, и в результате многократного повторения у него формируется опыт употребления правильных форм. Он подчеркивает, что у ребенка формируются разные языковые системы, каждая из которых отлична от языковой способности взрослого. «Детская речь — это относительно самостоятельная деятельность, со своеобразными целями, мотивами, со сложным иерархическим строением» [3, с.43].

Как отмечает А.А.Леонтьев, критерий коммуникативной целесообразности существенен при определении нормативности явления и вообще культурности речи, ибо язык прежде всего — средство общения, а всякое общение целенаправленно. Поэтому важным является построение типоло-

гии речевых заданий, разграничение форм языка и речи (устная и письменная, монолог и диалог и др.), речевых жанров и стилей, а также выделение типовых ситуаций и типовых средств общения.

По А.А.Леонтьеву, предметом теории речевой культуры как учения об оптимальном выборе и функционировании вариативных средств являются нормы в их взаимной зависимости. При этом контекст и речевая ситуация — это не только смысловые, но и культурно-речевые факторы, помогающие «не замечать» удивительные небрежности, речевые капризы, вообще «сверхнормативные» явления (А.А.Леонтьев, Н.Н.Семенюк).

Известный ученый М.М.Бахтин считал высказывание проблемным узлом исключительной важности, прежде всего потому, что оно отражает индивидуальность говорящего в конкретной ситуации. Каждое высказывание характеризуется предметно-смысловым содержанием, которое различно в разных сферах речевого общения. М.М.Бахтин писал: «В каждом высказывании — от однословной бытовой реплики до больших, сложных произведений науки или литературы — мы охватываем, понимаем, ощущаем речевой замысел или речевую волю говорящего, определяющую целое высказывания, его объем и его границы» [1, с.256]. Замысел, являясь субъективным моментом высказывания, сочетается с его объективной предметно-смысловой стороной и ограничивает ее конкретной ситуацией речевого общения (индивидуальные обстоятельства, участники, их предшествующие высказывания, отношения и т.п.).

По мнению М.М.Бахтина, речевой замысел говорящего осуществляется в определенном речевом жанре: «Даже в самой свободной и непринужденной беседе мы отливаем нашу речь по определенным жанровым формам, иногда штампованным и шаблонным, иногда более гибким, пластичным и творческим (творческими жанрами располагает и бытовое общение)» (там же, с. 257).

М.М.Бахтин подчеркивал и важность свободного владения творческими жанрами устного общения: «Чем лучше мы владеем жанрами, тем свободнее мы их используем, тем полнее и ярче раскрываем в них свою индивидуальность (там, где это можно и где это нужно), гибче и тоньше отражаем неповторимую ситуацию общения ...» (там же, с.259).

Выбор языковых средств для высказывания определяется и композиционно-стилистическими особенностями. Важен и экспрессивный момент, то есть субъективное эмоциональное оценивающее отношение говорящего к содержанию своего высказывания; это также определяет выбор лексических, грамматических и композиционных средств.

По М.М.Бахтину, одним из средств выражения эмоционального отношения говорящего является экспрессивная интонация устного высказывания. В речевом общении существует много различных типов оценочных высказываний, выражающих похвалу, одобрение, восхищение, порицание. При этом экспрессия не принадлежит слову, она рождается в результате контакта слова в условиях реальной ситуации.

Итак, стиль и композиция высказывания определяется его предметно-смысловым и экспрессивным моментом.

Идеи о диалогической природе человеческой личности, человеческого общения разрабатывались А.Б. Орловым, Л.А. Петровской, А.С. Спиваковской.

В основе речевого общения лежит диалог. Лингвисты характеризуют диалог как наиболее простую и доступную форму речи, они указывают, что в диалоге используются простые синтаксические и грамматические конструкции, относительно ограниченный словарь.

Л.П.Якубинский подчеркивал, что диалогическая форма речевого общения предполагает быструю смену акций и реакций взаимодействующих индивидов. Зрительное и слуховое восприятие собеседника важно для восприятия речи, мимики и жестов партнера. Огромную роль при этом играет и интонация, которая может модифицировать значение слова. Важными факторами восприятия речи собеседника являются заинтересованность, увлеченность. Если их нет, процесс понимания речи и ответной реакции на нее затрудняется. Отсюда можно говорить еще об одном важном умении — слушать другого.

Для диалога характерны такие выразительные формы, как интонация, тон, темп, эмоциональная окраска речи и т. д. — все, что образует речевое поведение. Речевое поведение — сложная совокупность умений и навыков, которые нуждаются в систематическом и целенаправленном формировании, закреплении и автоматизации, чтобы затем стать привычными (М.М.Кольцова, Т.А.Ладыженская, З.Н.Люстрова и др.). Оно воспитывается на основе определенных норм и правил. Правила речевого поведения регулируются речевым этикетом и нормами современного русского языка.

По наблюдениям многих исследователей, речевые реакции младших дошкольников характеризуются особой произвольной выразительностью, которую ученые связывают с высоким эмоциональным тонусом. К старшему дошкольному возрасту выразительность речи детей значительно снижается. С одной стороны, на фоне формирующегося осознанного отношения к овладению языковой действительностью у старших дошкольников развивается стремление к совершенствованию, улучшению, «украшению» своей речи; с другой стороны, — зачастую у детей отсутствуют необходимые представления о способах достижения наибольшей выразительности, запас образной лексики беден.

Если в ранний период дошкольного детства диалог выполняет свою первичную и основную функцию общения и коммуникации, то позднее в диалоге начинает работать и функция мышления: вырабатываются совместные планы осуществления той или иной совместной деятельности. Диалог становится для ребенка тем, чем является для взрослого: «единством общения и обобщения, коммуникации и мышления», внедряясь во все сферы его предметно-практической и познавательной деятельности.

#### Список использованных источников:

1. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества [Текст] / М.М.Бахтин. — М.: Искусство, 1979.
2. Мясищев, В.Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека [Текст] / В.Н.Мясищев. — М.: АПН РСФСР, 1960.
3. Шахнарович, А.М. Психолингвистический анализ семантики и грамматики: На материале онтогенеза речи [Текст] / А.М. Шахнарович, Н.М. Юрьева. — М.: Наука, 1990.

### ДИАЛОГИЧЕСКАЯ РЕЧЬ В РЕЖИМНЫХ МОМЕНТАХ

Т.А. Кудашова  
воспитатель д/с №106 «Изюминка»  
АНО ДО «Планета детства «Лада»  
г. Тольятти

Дети усваивают родной язык, подражая разговорной речи окружающих. К сожалению, вечно занятые родители в наше время частенько забывают об этом и пускают процесс развития речи ребенка на самотек. Ребенок проводит мало времени в обществе взрослых (все больше за компьютером, у телевизора или со своими игрушками), редко слушает рассказы и сказки из уст мамы с папой, а уж планомерные развивающие занятия по освоению речи — вообще редкость. Вот и получается, что с речью ребенка к моменту поступления в школу возникает множество проблем, поэтому, ставя задачу развития речи дошкольника, рассмотрим, с какими проблемами в этой области чаще всего сталкиваются родители и мы, педагоги детского сада.

Диалог, разговор, беседа — является основной формой речевого общения ребенка со взрослыми и своими сверстниками.

В младших группах речевая активность и умение разговаривать воспитываются в основном в реальных жизненных ситуациях общения, в деятельности детей. Этот процесс начинается с первых минут пребывания ребенка в детском саду. В младшей группе важно с самого начала расположить к себе ребенка, приласкать и заинтересовать его. В группе должны быть предметы, которые заинтересуют ребенка и вызовут у него первые реплики. Это привлекательные игрушки, яркие картинки, животные в уголке природы и т.д. Воспитатель должен подготовить наиболее близкие и доступные темы разговоров, которые ребенок этого возраста может сразу поддержать (Кто тебе купил эту книжку? Какие у тебя есть игрушки? и др.), вызывать детей на разговор (назови имя и отчество няни, имена некоторых детей). В течение дня говорить с каждым ребенком, используя для

этого режимные моменты: время прихода детей в детский сад, умывание, одевание, прогулки. Не избегать разговоров и во время еды, обращаться к ним с общими вопросами: вкусно ли, не остыло ли блюдо, узнали ли они свое любимое кушанье и т. д. Приучать их к негромкому сдержанному разговору во время еды, подчеркивать, что никогда не говорят с пищей во рту.

В более старшем возрасте можно предложить вспомнить свою елку, игры дома, на улице, любимые книжки и т.д. В разговорах касаемся не только названий предметов, но их качеств, деталей, действий с ними. Если в первые дни пребывания в детском саду ребенок молчит, необходимо быть особенно ласковыми и упорными: приговаривать, общаясь с ребенком, играть с ним, называть свои действия. В организации разговоров принимает участие и няня. Просьбы, обращенные к ней, выражаем словами, фразами. Диалог возникает преимущественно в свободном речевом общении.

Беседу воспитателя с детьми, возникающую в свободном речевом общении, назовем неподготовленной беседой, чтобы отличить от нее беседу как специальное занятие, к которой детей заранее готовят, и, следовательно, являющуюся подготовленной беседой.

Неподготовленная беседа, например, во время умывания, за завтраком, при сборах на прогулку, на прогулке, во время игры или труда и т. д., неподготовленной в собственном смысле этого слова является только для детей (они не знают, о чем с ними будут говорить, к чему привлекут их внимание); мы же должны быть обязательно подготовлены к любому виду общения с детьми. Тему каждой беседы записываем в «Календарный план работы» одним словом или словосочетанием. Например, «Программа воспитания в детском саду» рекомендует проводить с детьми третьего года жизни беседы на общую тему «Одежда», а в плане может стоять «Шапка» или «Пальто» и др.; для бесед с детьми пятого года жизни «Программа...» рекомендует, например, тему «Работа прачечной», а мы записываем «Бельё», «Наволочка» и т. д.; для бесед с детьми седьмого года жизни «Программа...» предлагает тему «Труд в природе», а в плане — «Сгребаем листья», «Подкармливаем птиц», «Сажаем помидоры» и т. д. Следовательно, в речевом плане каждая тема неподготовленной беседы обозначается определенной лексической доминантой: «шапка», «наволочка», «овощная рассада» и т. д. От нас требуется, чтобы мы знали, о чем поговорить с детьми, и тогда другие слова, связанные со словом-доминантой, в процессе беседы придут сами собой.

Опыт речевого общения со взрослым ребенок переносит в свои взаимоотношения со сверстниками. Дети четырех-пяти лет испытывают насущную потребность делиться своими впечатлениями на темы из личного опыта, охотно откликаются на предложение рассказать о своих встречах в природе, о четвероногих друзьях, любимых игрушках. У них не хватает терпения выслушать собеседника, все начинают говорить одновременно. В диалоге со сверстником дети получают опыт равенства в общении; учатся контролировать друг друга и себя; учатся говорить более понятно, связно, задавать вопросы, отвечать, рассуждать.

Мы должны добиться того, чтобы каждый малыш легко и свободно вступал в диалог со взрослыми и детьми. Нужно приучать детей выражать словами свои просьбы, отвечать словами на вопросы взрослых. Смелее и охотнее вступают в общение с окружающими те дети, которые с раннего возраста воспитывались в детском учреждении (ясли, сад). Этому способствуют встречи и разговоры воспитателя с детьми до перевода их во вторую младшую группу.

Кроме таких кратких разговоров, вызываемых обстоятельствами, воспитатель предусматривает разговоры, которые он планирует как педагогический прием. Специально организуемые плановые разговоры могут быть индивидуальными (в случае речевого отставания, особенностей характера и поведения) и коллективными. Нужно отметить большое значение коллективных разговоров в младшей и средней группах. Они помогают сблизить детей, формируют их поведение. Спрашиваем, например, куда сегодня дети ходили, что нового на участке или в уголке природы. В такой разговор особенно необходимо вовлекать молчаливых детей путем обращения к ним (И Ваня ходил?), подсказывающим вопросом, поощрением.

Для развития начальных форм речи-собеседования организуется совместное рассматривание картинок, детских рисунков, книг. Побудить к собеседованию на определенную тему могут небольшие рассказы воспитателя (что он наблюдал в газели, что интересного видел на даче), которые вызывают в памяти детей аналогичные воспоминания, активизируют их суждения и оценки.

Очень эффективный прием — объединение детей разных возрастов, организация посещения другой группы (или на прогулке).

В старших группах применяются те же приемы, но усложняется тематика разговоров, содержание поручений и рассказов. Больше внимания уделяется воспитанию навыков общения со взрослыми, усвоению детьми правил речевого поведения в общественных местах. В коллективных разговорах детям предлагается дополнить, поправить товарища, переспросить или расспросить собеседника.

Самое лучшее время для коллективных разговоров — прогулка. Для индивидуальных разговоров больше подходят вечерние и утренние часы.

В младшей группе круг разговоров связан с тем, что окружает детей, что они непосредственно наблюдают: с игрушками, транспортом, улицей, семьей. В средней и старших группах тематика разговоров расширяется за счет новых знаний и опыта, которые дети получают из окружающей жизни, книг, телевидения. С ребенком можно говорить о том, что он не видел, но о чем ему читали в книгах, о чем он слышал. Тематика разговоров определяется интересами и запросами детей.

Диалогическому общению со сверстником служит также прием совместного составления детьми рассказа: один ребенок начинает рассказ, второй его продолжает, а третий завершает. Дети сами выбирают партнеров, договариваются о содержании, об очередности рассказывания. Это может быть сочинение по картине, по серии картин, по набору игрушек, по

потешке, по собственным рисункам. Рассказы можно записать и оформить альбом детского словесного творчества. Замечательным приемом, создающим почву для диалога детей, является совместное рисование иллюстраций к рассказам. Эффективным приемом является составление книги для больного товарища и назвать её «Книга Фантазий». Каждый ребенок рисует рисунок, а взрослые помогают описать его.

Для активного влияния взрослого на коммуникативную деятельность детей, а значит и совершенствование диалогической речи больше подходят театрализованные игры, народные подвижные игры и игры с правилами. Исходя из наблюдений, видим, что в играх с куклами дети проявляют больше самостоятельности и больше говорят, обращаясь к партнеру по игре.

Подбираются такие подвижные игры, которые включают в себя разнообразные диалоги персонажей. («Гуси-лебеди», «Краски», «Где мы были — мы не скажем, а что делали — покажем», «Садовник»).

Совместная изобразительная деятельность, конструирование, ручной труд предоставляют широкие возможности для налаживания диалогического общения детей. Присутствие сверстников и возможность переговариваться с ними — уже условие развития диалогического общения, но не как взаимодействия при создании общего продукта, а как совместного переживания, сопереживания в общей творческой атмосфере.

Изобразительная деятельность может быть совместной, когда дети создают общий продукт и взаимодействуют в процессе его создания: общее панно из отдельных индивидуальных работ-фрагментов (наш город, созданный из отдельных домов; зимний лес, составленный из отдельных деревьев и т.п.); общая работа (например, «Волшебная страна»: каждый ребенок расписывает какую-то часть этой страны и рисует персонажей, работая на одном листе). Тогда изображение как действие выполняется индивидуально, а создание единого сюжета на одном пространстве дает основу для обсуждения этой новой целостности, для рассуждения, для общения.

Дидактические игры, или игры с правилами: лото, домино, маршрутные (лабиринтные), разрезные картинки. Все они строятся на взаимодействии играющих. Роль взрослого, организующего взаимодействие, когда дети осваивают эти игры, велика. Потом дети начинают управлять играми самостоятельно. Появляются указания: твой ход, ходи, ставь фишку, не подглядывай; возникают вопросы: вишня — это фрукт? Кукуруза — это овощ? Телевизор — это мебель? После проделанной работы можно сделать вывод, что:

— для развития диалогической речи детей необходимо обогатить содержание речевого воспитания и совершенствовать формы и методы речевой работы;

— новое содержание предполагает стимуляцию высказываний детей из личного опыта; организацию словесного коллективного творчества (сотворчество); обучение диалогу: умению слушать и слышать партнера, поддерживать речевое и игровое взаимодействие, отвечать на высказывания партнера, рассуждать, аргументировать высказывания;

— к новым формам организации диалога детей со сверстниками относятся: работа с подгруппами; организация пространства общения; дисциплинарные формы привлечения и удержания внимания;

— методами и приемами развития диалога являются групповые беседы; деятельность кооперативного типа (совместное рисование, аппликация, конструирование, художественный труд); театрализованные игры (игры-драматизации, инсценировки); дидактические игры;

— целесообразно чаще организовывать дидактические игры парами с соблюдением следующих игровых правил: соблюдать очередность игровых и речевых действий; слушать партнера; сказанного не повторять; дополнять высказывания партнера: задавать вопросы, вежливо высказывать предположения, пожелания, несогласие; рассуждать, обосновывать свои суждения.

В результате постоянной работы и диалогического общения с ребенком в режимных моментах в детском саду, у детей развивается инициатива в установлении контактов со взрослыми и сверстниками и речь отличается более богатым содержанием.

#### Список использованных источников:

1. Арушанова А. Организация диалогического общения дошкольников со сверстниками // Дошкольное воспитание. — 2001. — №5.
2. Болотина Л. Р. Дошкольная педагогика. — М.: Академия, 1997.
3. Горшкова Е. Учите детей общаться // Дошкольное воспитание. — 2000. — №12.
4. Детская речь и пути ее совершенствования. Сб. науч. трудов. — Свердловск: СГПИ, 1989.
5. Колодяжная Т. П. Колунова Л. А. Речевое развитие ребенка в детском саду: новые подходы. Методические рекомендации для руководителей и воспитателей ДОУ,- Ростов — н/Д: ТЦ «Учитель», 2002.

## **ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД В РАЗВИТИИ ОБРАЗНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ**

О.В. Кузеванова, Т.А. Карева  
детский сад № 203 АНО ДО «Планета детства «Лада»,  
г.Тольятти

Воспитание речевой культуры дошкольников подразумевает не только умение грамматически правильно и связно строить высказывания, но и владеть богатством родного языка, его выразительными возможностями.

Образность речи — это качество связной речи, характеризующееся использованием средств образной выразительности для выражения отношения к предмету речи, впечатления, переживания.



Для развития образности речи дошкольников необходимы следующие условия:

— осуществление взаимосвязи всех сторон речевого развития (фонематической, лексической, грамматической);

— формирование у дошкольников элементарных представлений о структурных, стилистических, художественных особенностях разных типов высказываний (описания, повествования, рассуждения);

— ознакомление с художественной литературой и произведениями изобразительного искусства разных жанров, развивающие у них представления об использовании в них разных средств художественной выразительности;

— осознание детьми необходимости и места использования образных средств речи в высказываниях.

Пониманию детьми уместности использования образных речевых средств способствует:

— развитие эстетического восприятия литературных произведений разных жанров;

— использование наглядного материала, раскрывающего разнообразие образных средств в произведениях искусства (пейзажи, натюрморты, серии сюжетных картин и др.);

— включение речевых игр и упражнений, направленных на развитие умений употреблять необходимые образные средства в словосочетании, предложении, тексте.

Основной формой работы по развитию образности речи являются речевые занятия, на которых идет обучение способам наилучшего использования языковых средств для образного выражения задуманного содержания на основе развития всех сторон речи. Все лексические, грамматические и интонационные упражнения проводятся на материале фразеологизмов, загадок, пословиц, которые уточняют представления детей о разнообразии жанров, их образности, углубляют художественное восприятие литературных произведений.

Большие возможности для развития образной речи имеют, как другие виды детской деятельности, так и разные виды искусств.

Наблюдение — один из богатейших источников формирования образной речи. Наблюдая за небом в разное время года, в разную погоду, разное время суток, обращали внимание детей на цвет, сравнивали, на что похоже. Вместе подбирали разные сравнения: большой ковер, платок, одеяло. Знакомили их и с разными загадками. Результатом стало собственное творчество детей (Юра М., «Наверху у нас платок, очень синий и высок»). Наблюдая осенью за тремя березками разной высоты, растущими на участке, Максим Р. отметил, что они, как семья, и у Кати Н. родились строчки: «Вот семья берез стоит в желтеньком наряде — папа, мама и сынок, словно на параде».

Употребление пословиц, поговорок естественно в языке взрослых, к месту сказанные взрослыми при тех или иных обстоятельствах жизни ре-

бенка, они будут служить свою службу. Обращенные к детям отдельные пословицы могут внушить некоторые правила поведения. Результатом проведенной работы стало уместное применение детьми таких пословиц как «Поспешишь — людей насмешишь», «Тайное становится явным», «Любишь кататься — люби и саночки возить», «Без труда не выловишь и рыбку из пруда» и др.

Эффективным средством развития образности речи является рассмотрение репродукций известных художников с последующим описанием. Используется музыка, чтение стихов, подбор синонимов, сравнений, обращается внимание на настроение, которое вызывает картина, используется прием «вхождения в картину»

Подвижные игры, физминутки, пальчиковые игры, сопровождающиеся текстом, также широко используются для развития выразительности речи дошкольников. Детям нравится произносить красивый мелодичный текст с образными выражениями.

Взаимосвязанному использованию разных видов искусств, организации всех видов деятельности способствует тематическое планирование работы с детьми.

К данной работе активно привлекаются и родители. Только комплексное решение задач развития образной речи может дать результат и оказать влияние на развитие самостоятельности словесного творчества дошкольников.

## **ОВЛАДЕНИЕ РОДНЫМ ЯЗЫКОМ В ЕГО ЭВРИСТИЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ**

А.И. Лаврентьева,  
кандидат пед. наук, доцент ГОУ ВПО МГПУ,  
г. Москва

Язык — это не только структурно организованная система, но и система функциональная, отражающая возможности использования структурно упорядоченных единиц. Иными словами, *структурные особенности языковых единиц отражаются в их функционировании* в речевой деятельности носителей языка.

Традиционно изучение онтогенеза языковой способности велось в рамках структурного направления и основывалось на исследованиях становления отдельных ее компонентов, соответствующих языковым уровням (фонетического, морфологического, семантического и синтаксического). В настоящее время интерес исследователей детской речи сместился в сторону антропоцентрического подхода, который, опираясь на центральные понятия психолингвистики (речевая деятельность и языковая способность), вводит понятие языковой личности (*persona linguistica*). Языковая личность представляет собой совокупность индивидуальных стратегий реализации

языковой способности человека в речевой деятельности (при ведущей роли семантического компонента). Антропоцентрическое направление в современной психолингвистике через изучение языковой личности позволяет обратиться к вопросам функционирования языковой системы в речевой деятельности, а также *рассмотреть процесс овладения родным языком в его различных функциях*.

Исследователи выделяют различное количество функций языка (нередко по-разному определяя эти функции) и группируют их, основываясь на различных признаках (социальных, интеллектуальных, личностных и др.). При этом большинство ученых неизменно называет в качестве главных коммуникативную и эвристическую функции языка. Первая функция отражает способность средств языка обеспечивать общение, передавая и позволяя воспринимать информацию. Вторая — иногда ее называют «мыслительной», «познавательной» — позволяет получать («выводить») новые для данного человека знания об окружающем мире.

Рассмотрение процесса становления эвристической функции языка в плане связи языка и мышления представляет несомненный интерес как для лингвистов и психолингвистов, так и для педагогов и специалистов в области лингводидактики: родной язык был, есть и продолжает оставаться важнейшим средством воспитания и обучения. Именно система родного языка, сохраняя и структурируя опыт, накопленный предшествующими поколениями, дает возможность генерировать и передавать новую информацию о действительности.

Уже А.А. Потебня, основатель психологического направления в отечественном языкознании, писал об эвристической функции языка как о явлении, способном не только *выражать*, но и *создавать* духовную и практическую деятельность человека (1862). В том, что, овладевая родным языком, ребенок усваивает и некую творческую силу, позволяющую ему в дальнейшем формировать сам язык, был убежден и К.Д. Ушинский (1861).

Наука о языке XX века, одним из приоритетных направлений которой стал семантикоцентризм, показала, что знания человека о мире аккумулируются в семантической структуре слова (см. также определение языковой личности, приведенное выше). Ребенок — прежде всего интерпретатор явлений и ситуаций, и в этом смысле он оказывается первопроходцем. Овладевая родным языком, ребенок осваивает прежде всего систему языковых значений, ибо только языковые значения позволяют ему приблизиться к возможности толкования, объяснения происходящего вокруг. Но все языковые значения для ребенка на первых порах располагаются на шкале «хорошо — плохо», поэтому развитие семантического компонента языковой способности базируется на семантическом отношении противопоставления. Следовательно, уже на ранних этапах онтогенеза в сознании ребенка закладывается *ценностное отношение* к действительности на основе становления системы средств языкового выражения. Это отношение проявляется в метаязыковой деятельности ребенка, когда объектом его наблюдений становится сам язык, его единицы и связи между ними. Стре-

мясь оптимальным способом выразить определенное содержание, ребенок начинает подбирать возможные языковые средства для передачи нужного смысла, оценивая и сравнивая их в своем языковом сознании. Действуя на ранних этапах онтогенеза *на основе закона аналогии*, согласно которому правильны формы выражения, вытекающие *из системы языка* (в результате, как известно, возникают детские речевые инновации: если *читать* — *читаю*, значит, *искать* — «*искаю*» и др.), в дальнейшем ребенок начинает *ориентироваться на норму*, оценивая эффективность средств языка с точки зрения достижения необходимого результата.

В условиях развития языковой личности каждого ребенка все большее значение приобретает задача формирования элементарного осознания явлений языка и речи (Ф.А. Сохин, О.С. Ушакова), которое на основе стимулирования метаязыковых механизмов способствует овладению родным языком в его эвристической функции.

## **РАЗВИТИЕ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ЯЗЫКОВОЙ СПОСОБНОСТИ ДЕТЕЙ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ПСИХОЛОГО-СОЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЙ В СЕМЬЕ**

А. И. Лаврентьева,  
канд. пед. наук, доцент ГОУ ВПО МГПУ,  
М. Г. Галиева  
студентка 4 курса ГОУ ВПО МГПУ,  
г. Москва

В настоящее время психологические и психолингвистические исследования становления языковой способности в онтогенезе ориентированы на процесс развития значения слова в индивидуальном сознании. Этот интерес обусловлен ведущей ролью семантики в процессе функционирования языка: язык существует прежде всего для передачи необходимого содержания, которое, в свою очередь, складывается из языковых значений. Доминирующее положение в науке о языке XX века занял семантикоцентризм, а психолингвисты признали семантический компонент центральным компонентом языковой способности (А.М. Шахнарович, 1985).

Особенности развития семантического компонента языковой способности у детей зависят от множества факторов. Одним из факторов, по нашему мнению, может оказаться психолого-социальный климат в семье. Именно в семье происходит овладение языковыми значениями и средствами их выражения, развиваются индивидуальные стратегии речевого поведения. Это позволяет нам предположить, что существует определенная зависимость уровня развития лексико-семантического компонента языковой способности ребенка от психолого-социальных условий в семье.

Установлено, что к старшему дошкольному возрасту практически полностью складывается «основной каркас семантических отношений»

(А.В. Захарова, 1975), который представляет собой итог предшествующего семантического развития. В дальнейшем этот каркас существенно не меняется, хотя словарь обогащается в количественном отношении. Следовательно, старший дошкольный возраст — оптимальный возраст для установления интересующей нас зависимости. Кроме того, в своем психическом, эмоциональном и др. развитии ребенок в значительной степени зависит от психолого-социальных условий в семье. А согласно А.Н. Леонтьеву, о личностном смысле того или иного события, отражающегося в речи индивида, сигнализируют эмоции. Именно различные смысловые образования являются источниками эмоций, которые осуществляют регуляцию речевых функций у ребенка (Т.П. Хризман, В.К. Вилюнас, В.В. Столин, А.Д. Кошелева). Ассоциативные связи, представляющие собой один из глубинных типов взаимосвязей в психике человека (А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия и др.), находят свое отражение в вербальных ассоциациях. Универсальные и индивидуальные особенности поиска нужной лексической единицы позволяет выявить свободный ассоциативный эксперимент.

В целях определения особенностей семантического развития детей мы использовали *свободный ассоциативный эксперимент*; для выявления психолого-социальной обстановки в семье мы провели *анкетирование родителей*.

В ассоциативном эксперименте принимали участие 14 детей; среди них 6 мальчиков и 8 девочек. В качестве материала для свободного ассоциативного эксперимента нами была выбрана группа слов: *дом, семья, мама, папа, сад, ужин, прогулка, утро, плакать, хороший*. Мы считали, что именно эти слова должны были вызвать прямые ассоциации с семьей и домом, что могло бы позволить нам ещё более точно и обоснованно установить предполагаемую зависимость.

В анкетировании принимали участие 14 родителей. Приведем некоторые вопросы из анкеты для родителей: «Как много времени в день Вам удастся выделить для общения с Вашим ребенком?», «Как Вы предпочитаете проводить свободное от работы время?», «Как Вы оцениваете уровень развития Вашего ребенка?», «Как Вы считаете, надо ли учитывать характер темперамента Вашего ребенка при его воспитании? Вы учитываете?» и др. Анкета включала также вопросы социально-бытового характера, а именно: «Как Вы оцениваете Ваше материальное положение (низкий, средний или высокий уровень)?», «Есть ли у Вашего ребенка отдельная комната?», «Сколько у Вас детей?» и др. На основе анкетирования были выделены два типа психолого-социальных условий в семье: *благоприятные условия* (родители ежедневно выделяют время на общение с ребенком; свободное от работы время семья проводит в полном составе; родители совместно с детьми участвуют в активном отдыхе; родители адекватно оценивают уровень развития своего ребенка, в воспитании учитывают его темперамент, характер и другие психологические особенности; каждый ребенок в семье имеет «личное пространство» и одинаковую долю внимания со стороны родителей) и *неблагоприятные условия*, характеризующиеся полной или частичной противоположностью благоприятным условиям. По результатам анкетирования

родителей, из 14 опрошенных семей 8 имеют благоприятные психолого-социальные условия, 6 — неблагоприятные условия.

После проведения свободного ассоциативного эксперимента мы получили следующие результаты. Из 140 реакций детей 100 реакций являются адекватными, т.е. это слова, связанные со словом-стимулом определенными семантическими отношениями (дом - *домик*, утро-*вечер*, плакать-*смеяться*, ужин — *кушать* и др.), 21 реакция — экстралингвистическая, т.е. связь между словом-стимулом и словом-реакцией установить трудно или невозможно, но ребенок может дать удовлетворительный ответ на вопрос, почему он назвал именно это слово (папа — *цветочки: потому что дарил маме на праздник*, прогулка -*чемодан: папа взял с собой на прогулку чемодан*, дом-человек: *в каждом доме живет человек*, плакать — *карандаш: плакала, потому что у меня отняли карандаш* и т.д.), и 19 реакций являются неадекватными, т.е. эти слова-реакции не связаны по значению со словами-стимулами (ужин- *нос*, повторение слова-стимула за экспериментатором, называние различных предметов окружающей обстановки и т.д.).

В нашем материале 16 неадекватных реакций (дом- *дом*, ужин-*нос*, мама-*акула*, дом-*арбуз* и т.п.) дали дети из семей с неблагоприятными психолого-социальными условиями, причем большинство неадекватных реакций дали мальчики (10 реакций). Далее мы проанализировали адекватные реакции детей. Они подразделяются на парадигматические и синтагматические. Слова в системе языка связаны парадигматическими отношениями (дом- *дома*, утро-*вечер*, папа-*папочка*, хороший- *плохой* и т.д.), а слова, сочетающиеся только в пределах речевого отрезка, вступают в синтагматические отношения (папа-*родной*, прогулка- *гуляют*, утро- *вставать*, сад — *детский*). Очевидно, что преобладание в ответах детей парадигматических реакций характеризует более высокий уровень сформированности лексики как системы в их языковом сознании. По результатам нашего эксперимента, количество синтагматических реакций составило 22, в то время как парадигматических — 79. Интересно заметить, что 55 парадигматических реакций дали дети из «благополучных» семей, из них 38 — мальчики. Все это говорит о разной степени зависимости семантического развития от психолого-социальных условий в семье у мальчиков и девочек. Очевидно, неблагоприятные условия провоцируют задержку в формировании системной организации лексики и поиска нужного слова у мальчиков в большей степени, чем у девочек.

Также нам удалось выявить следующую закономерность. Мы соотнесли выявленные в результате нашего эксперимента особенности с этапами становления лексико-семантической системы в онтогенезе (А.И. Лаврентьева, 1995). Можно с уверенностью констатировать, что все 6 детей из семей с благополучными условиями находятся на втором, «ситуационном», этапе развития семантического компонента языковой способности (ответов, свидетельствующих о первом, экстралингвистическом этапе, характеризующемся полным отсутствием системных связей между словами, в нашем материале по понятным причинам не обнаружено). Этот (второй, ситуационный) этап характеризуется тем, что ребенок понимает: все слова языка являются неизменными атрибутами тех или иных ситуаций. Таким образом, слова, относящиеся к одной и той

же ситуации, объединяются в группу (ситуативное поле). Что же способствует замедлению перехода ребенка из «неблагополучной» семьи на следующий (тематический) этап становления языковой способности? Мы можем предположить, что негативная обстановка в семье так или иначе замедляет психическое развитие, что ведет за собой ориентировку ребенка на конкретную ситуацию. Большое количество эмоционально отрицательных моментов в жизни ребенка способствует неполному, ограниченному видению окружающего мира. В этих условиях в сознании ребенка не формируются системные связи между явлениями, возможны только ограниченные ситуационные связи, что отражается на семантике слов.

У подавляющего большинства опрошенных нами детей из «благополучных» семей (7 детей) становление лексико-семантической системы проходит без задержек. 5 детей в своем развитии находятся на третьем, «тематическом», этапе формирования лексико-семантической системы. Третий этап характеризуется осознанием ребенком аналогичности или частичного сходства определенных элементов некоторых, совершенно различных ситуаций. Появление в речевой ситуации слова из какой-либо тематической группы обычно вызывает появление других членов данной тематической группы в высказываниях ребенка. 2 ребенка (мальчики) в своем речевом развитии перешли на четвертый, «тезаурусный», этап становления лексико-семантической системы. Характерными чертами данного этапа является отражение в речи ребенка *всех* отношений между словами и преодоление тенденции «склеивания» антонимических шкал (термин В.Ф. Петренко, 1988). На базе антонимических шкал появляются и синонимы. На данном этапе лексико-семантическая система ребенка приближается по своему строению к лексико-семантической системе взрослых носителей языка.

Итак, результаты нашего исследования помогли нам несколько приблизиться к проблеме изучения зависимости развития лексико-семантического компонента языковой способности детей от различных внешних (внеязыковых) факторов. Психолого-социальные условия в семье играют существенную роль в становлении лексико-семантического компонента языковой способности ребенка. Важно также подчеркнуть, что замедление формирования лексики как системы у мальчиков, в отличие от девочек, в большей степени зависит от неблагоприятных условий в семье.

## **ОБУЧЕНИЕ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ И ИХ РЕЧЕВОЕ И ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ**

В.Н.Макарова  
кандидат пед. наук, доцент  
ГОУ ВПО «Орловский государственный университет»,  
г. Орел

В последние годы происходят важные изменения в системе дошкольного образования в России. Принятие Федеральных государствен-

ных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования и других нормативных документов влечет за собой кардинальную перестройку сложившейся стройной системы обучения родному языку детей в дошкольных образовательных учреждениях. Развитие речи не выделяется в самостоятельный раздел программы, а включается в содержание образовательной области «Коммуникация» и частично — в другие образовательные области. Планирование специальных занятий как привычной и отработанной формы обучения языку и речи детей в разные периоды дошкольного детства претерпевает существенные изменения. Для педагогов, имеющих хорошую подготовку, получивших качественное профессиональное образование (не по диплому, а по существу), эти изменения не меняют кардинально подходы к вопросам речевого воспитания дошкольников. Ведь в традициях дошкольного образования рассматривать познание, умственное и речевое развитие как неразрывные процессы, а речь в качестве важнейшего условия и средства обеспечения разностороннего развития детей с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей, иными словами, используя современную терминологию, обеспечения интеграции образовательных областей в психолого-педагогической работе с детьми.

Однако есть опасение, что в трактовке управленцев, педагогов, не в полной мере понимающих глубинные процессы, закономерности усвоения родного языка детьми, при современных подходах к организации образовательного процесса в дошкольном учреждении, может утрачиваться важная сущностная характеристика обучения языку и речи. Ведь в условиях целенаправленного педагогического влияния важно организовать процесс познания ребенком языковой действительности, формирования у него в процессе обучения осознания явлений языка и речи, развития металингвистических способностей. Это определяет основные задачи не только речевого, но и лингвистического развития дошкольников.

Коротко остановимся на понимании самой категории «развитие» и вытекающих из нее понятий «речевое развитие», «лингвистическое развитие».

«Развитие — это изменение, представляющее собой переход от простого к все более сложному, от низшего к высшему; процесс, в котором постепенное накопление количественных изменений приводит к наступлению качественных изменений» [1, с. 622-623]. Основным сущностным признаком развития является возникновение нового качества. По мнению В.И. Слободчикова, в современной науке развитие выступает в качестве всеобщего принципа объяснения истории природы, общества и познания, а в педагогической практике рассматривается как целенаправленное формирование полезных знаний, умений и навыков, воспитание полезных черт личности [2].

В контексте нашей проблемы развитие речи ребенка дошкольного возраста рассматривается как цель педагогических действий, направленных на формирование необходимых (полезных) для полноценного обще-



ния речевых умений и навыков. Развитие речи ребенка — развитие способностей общения, овладение которыми требует формирования языковой способности (А.А. Леонтьев). Речевое развитие в таком случае — это и есть формирование языковой и речевой способности.

Категория «развитие», по мнению В.И. Слободчикова [2], удерживает и совмещает в себе три достаточно самостоятельных процесса: становление, формирование и преобразование. В этом контексте развитие речи включает процесс ее становления в онтогенезе, процесс формирования как целенаправленные изменения в речи ребенка в ходе его обучения и воспитания, процесс преобразования как саморазвитие и преодоление сложившегося состояния в соответствии со складывающейся иерархией ценностей человека.

Встает вопрос о том, в каких организационных формах целесообразно осуществлять процесс формирования — целенаправленных изменений в речи ребенка в ходе его обучения и воспитания. На наш взгляд, важно не отказаться от планомерного обучения языку и речи в форме занятий. Такое обучение обеспечивает не только речевое, но и лингвистическое развитие ребенка. На последнем термине следует остановиться подробнее.

Ф.А. Сохин, рассматривая вопросы осознания дошкольниками языковой действительности, опираясь при этом на взгляды Л.С. Выготского, обратил внимание ученых и практиков на то, что кроме формирования практических речевых навыков, совершенствования коммуникативных форм и функций речевой деятельности на основе практического усвоения средств языка, необходимо проводить работу по осознанию детьми языковой действительности, элементов языка, то есть специально формировать у детей элементарное понимание языковых явлений. «Усвоение детьми родного языка включает формирование практических речевых навыков, совершенствование коммуникативных форм и функций языковой действительности (на основе практического усвоения средств языка), а также формирование осознания языковой действительности, которое может быть названо лингвистическим развитием ребенка» [3, с. 50].

Таким образом, Ф.А. Сохин разграничил речевое и лингвистическое развитие ребенка в процессе его обучения родному языку и речи, впервые применил термин «лингвистическое развитие» к дошкольному периоду детства.

Следует отметить, что указанный термин не вошел еще прочно в теорию и педагогическую практику дошкольного образования. В современной научно-методической и учебно-методической литературе по развитию речи и обучению родному языку дошкольников чаще всего лингвистическое развитие рассматривается в более узком понимании, как одна из задач развития речи, предполагающая формирование элементарного осознания явлений языка и речи, обеспечивающая подготовку детей к обучению в школе. Но лингвистическое развитие связано не только с подготовкой к обучению грамоте. Оно происходит в неразрывном единстве с развитием речи на протяжении всего дошкольного детства, а не только в стар-

шем возрасте и способствует воспитанию интереса к явлениям языка, развивает метаязыковые способности.

С.Н. Цейтлин вводит понятие «элементарное лингвистическое образование дошкольника», рассматривая его как «ознакомление детей с некоторыми, наиболее существенными лингвистическими понятиями и обучение их некоторым, доступным для данного возраста, приемам лингвистического анализа, т.е. развитие их метаязыковых способностей» [4, с. 84]. Однако тут нужны еще дополнительные исследования, а само понятие «элементарное лингвистическое образование дошкольника» имеет ограниченное применение в дошкольной лингводидактике.

Таким образом, сформулируем положения, которые рассматриваются нами в качестве концептуальной установки при рассмотрении проблемы соотношения понятий обучения речи и речевого и лингвистического развития детей. Необходимо специально обучать дошкольников родному языку и речи, результатом успешности такого обучения является речевое и лингвистическое развитие детей. Обучение языку и речи есть творческий процесс, осуществляемый в рамках деятельностного и коммуникативного подходов, с учетом индивидуальных особенностей усвоения языка ребенком, ориентированный на зону его ближайшего развития.

Коммуникативный подход предполагает усвоение языка в процессе речевого общения, приближение условий обучения к естественным условиям общения, ориентацию на ведущую и перспективную для ребенка формы общения, на актуальные для него потребности в общении.

Деятельностный подход в обучении языку и речи, опирающийся на теорию, сформулированную в трудах Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина, А.А. Леонтьева, Ф.А. Сохина, А.М. Шахнаровича, предполагает работу над языком в рамках структуры речевой деятельности с учетом всех ее компонентов (побудительно-мотивационного, ориентировочно-исследовательского, исполнительского), связь обучения речи с самостоятельной деятельностью детей, различными видами детской активности.

Учет актуального уровня развития речи ребенка и его зоны ближайшего развития (Л.С. Выготский) обеспечивает индивидуализацию обучения. Использование в обучении методов активизации познавательной, речевой деятельности стимулирует творческие речевые проявления детей, обеспечивает развитие их метаязыковых способностей.

Важным условием совершенствования обучения родному языку и речи дошкольников является повышение мастерства педагогов, их теоретической и практической подготовки в вопросах речевого и лингвистического развития детей, общей и речевой культуры.

#### Список использованных источников:

1. Педагогическая энциклопедия / Под ред. А.И. Каирова, Ф.Н. Петрова. — В 4-х т. — Т. 3. — М.: Советская энциклопедия, 1966. — 880 с.

2. Слободчиков В.И. Принцип развития в психологии человека // Развитие речи и творчества дошкольников: традиции и перспективы: Материалы междунар. научно-практической конференции. — Рязань: Изд-во Рязанского областного института развития образования, 2008. — С. 24-27.

3. Сохин Ф.А. Осознание речи старшими дошкольниками // Подготовка детей к школе в детском саду. — М.: Педагогика, 1977. — С. 50-56.

4. Цейтлин С.Н. Элементарное лингвистическое образование дошкольника // Актуальные проблемы развития речи дошкольников (в норме и при патологии): Материалы Всероссийской конференции. — В 2 частях. — Ч.1. — Орел: ОГУ, 2000. — С.84-86.

## **СПЕЦИФИКА ЗНАКОМСТВА ДОШКОЛЬНИКОВ С МНОГОЗНАЧНЫМИ СЛОВАМИ**

А.А. Смага

кандидат педагогических наук, доцент,

ГОУ ВПО Мурманский государственный гуманитарный университет,

г. Мурманск

Язык как средство общения — это прежде всего язык слов. Слово — единица языка, служащая для наименования понятий, предметов, лиц, действий, состояний, предметов, признаков, связей, отношений, оценок (С.И. Ожегов); это единица речи, представляющая собой единство звучания и значения (И.А. Ширшов); это исключительная способность человека выражать гласно мысли и чувства свои, говорить, сообщаться разумно звуками (В. Даль); это единица языка, служащая для называния отдельных явлений действительности (Большой толковый словарь русского языка); есть место связи двух основных звеньев механизма речи: 1) образование слова из звуков и 2) составления сообщения из слов (Н.И. Жинкин).

Слова в русском языке выполняют разнообразные функции, главная из которых — номинативная (назывная). Каждое слово обладает определенным значением (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев и др.).

По способу номинации выделяются два типа лексических значений — прямое и переносное. Слово с прямым значением прямо указывает на предмет, признак, действие, качество. Переносное значение называют вторичным. Оно обусловлено возникновением сравнений, ассоциаций, объединяющих один предмет с другим. Это значение появляется в результате переноса прямого обозначения предмета на новый предмет.

Формирование и развитие семантики слова у детей определяются, прежде всего тем, что запас значений, их характер, способ употребления находятся в тесной связи с уровнем интеллектуального развития ребенка и являются в известной степени его показателем (Н.В. Уфимцева, Т.М. Рогожникова, Н.Н. Подъяков, Ф.А. Сохин, Л.А. Венгер).

Несмотря на многочисленные исследования, направленные на изучение особенностей усвоения языковых знаков (в том числе и полисемантических), их функционирования, не поднимались вопросы, связанные с особенностями функционирования полисемантического слова в речи дошкольника, а также не было осуществлено описание моделей переноса наименования, наиболее частотных в детской речи.

Многозначность — универсальное свойство языка (В.В.Виноградов, С. Ульман, М.В.Никитин, Р.А. Будагов). Многозначность слова в языке закономерна, обусловлена рядом объективных факторов, является формой для любого естественного языка. Выступая важнейшим условием функционирования языка, полисемия признается исследователями вытекающей из самой сущности языка и характеризуется как одна из основных особенностей человеческой речи.

Усваивая язык, в частности лексическую систему языка, овладевая законами продуцирования и понимания речи, выстраивая свой индивидуальный лексикон как систему, соотнося эти знания со знаниями о мире, ребенок пытается определить, какие возможности ему представляет система языка, что может он выразить с помощью языка в речи. Это обуславливает особенности функционирования единиц лексикона ребенка.

В процессе усвоения слов в детской речи обнаруживаются, по меньшей мере, три опоры: на ситуацию речи, на образы конкретных предметов и на мотивированное словоиспользование. Специальная словарная работа с дошкольниками на занятиях и в повседневной жизни способствует более интенсивному обогащению словаря.

Раскрытие значений многозначных слов происходит сначала в конкретных ситуациях: дети слушают звуки дождя, тиканье часов; рассматривают картинки и вместе с воспитателем по его инициативе и образцу называют их, употребляя слово *идет* (*дождь идет, часы идут, троллейбус идет, девочка идет*). Воспитатель выделяет слово голосом. Аналогично проводится работа с другими словами: *спинка стула, спинка ребенка; крылья бабочки, крылья самолета* и др.

Одновременно детям демонстрируется, как словообразовательные единицы меняют основное значение слова, носителем которого является корневая система (медведь — медвежонок — медведюшка). Дети учатся понимать значение слов, изменяющих его от суффиксов (однокоренных и супплетивных), образующих названия детенышей животных (заяц — зайчонок, корова — теленок), префиксов, образующих различные оттенки значения глаголов (шел, пришел, ушел, вышел). Дети знакомятся и с разными формами образования глаголов от звукоподражаний (мяу — мяукать, ква — квакать, кря — крякать).

Детей учат идентифицировать заданные семантические отношения, адекватно отбирать лексику в зависимости от контекста или речевой ситуации. С этой целью надо проводить упражнения, направленные на расширение семантических полей (подбор синонимов, антонимов, образование новых слов) и на развитие умений оперировать самими семантическими

отношениями. Детей учат продолжать ряд тематически связанных слов (тарелки, чашки, кастрюли, ...; платье, рубашка, пальто, ...) и строить семантические оппозиции на основе определенных семантических отношений (человек — дом; медведь — берлога; собака — конура; самолет — летит; лодка — плывет). Формируя у ребенка представление о том, что у каждого слова есть значение, мы подводим его и к пониманию того, что одним словом могут называться разные предметы (явление полисемии), что об одном и том же можно сказать различными словами (синонимия), что существуют слова, противоположные по смыслу (антонимы).

Под влиянием обучения у детей формируется познавательный интерес к содержательной стороне слова, вырабатывается способность ориентироваться на коммуникативные условия при использовании семантических средств речевой деятельности (О.С. Ушакова, Е.М. Струнина, В.И. Яшина, А.И. Лаврентьева).

Из полученного нами опыта можно дать следующие методические рекомендации:

— одной из важных предпосылок успешного овладения дошкольниками родным языком является целенаправленное и систематическое обучение их многозначной лексике.

— овладение многозначной лексикой во многом зависит от программно-методического обеспечения. Проведенный анализ разделов программ по развитию речи показал, что недостаточно продумана система отбора и ввода новых слов и их лексико-семантических вариантов.

— разработка дидактических основ ознакомления с многозначными словами дает возможность последовательного использования дифференцированного подхода к полисемантической лексике, определения оптимальной системы работы над явлением многозначности, способствует решению вопросов презентации лексического материала на соответствующих этапах процесса обучения.

— формирование системы значений многозначного слова происходит по законам ассоциаций. Усвоение значения многозначного слова целесообразно производить на основе установления связи между новым и известными значениями, полного раскрытия ассоциативных связей лексико-семантических вариантов. Необходимо, чтобы сами дети учились на наглядной основе сравнивать разные значения одного слова.

— при введении разных значений одного и того же слова необходимо соблюдать последовательность и использовать приемы семантизации (вопросы, беседа) и активизации (игры и упражнения). Ввод многозначной лексики оказывается эффективным, если он представляет собой систему с выделенными этапами, определенными задачами, совокупностью методических приемов и средств обучения, перечнем лексических, словарных, и речевых упражнений.

— усвоение значений полисемантических слов начинается с установления связи между знакомыми значениями и новыми в минимальных кон-

текстах, и продолжается в процессе активизации во время дидактических и подвижных игр и упражнений.

— отбор многозначных слов, их значений требует учета возрастных особенностей детей, психологии восприятия материала, языкового опыта дошкольников, уровня развития логического мышления.

— в процессе отбора многозначных слов лучше руководствоваться использовались следующими критериями отбора языкового материала: коммуникативная значимость слова; частотность употребления; семантическая доступность слова, соответствующая возрастным особенностям детей; познавательная ценность; преемственность и последовательность в предъявлении многозначных слов.

— отбор многозначной лексики может производиться из различных источников: учебных пособий, журналов для воспитателей детского сада, художественных произведений, изучаемых в разных группах детского сада.

— наиболее эффективными приемами ознакомления дошкольников с многозначными словами является наглядный показ, уточняющие вопросы, беседа, сопоставление значений, наблюдение над значениями одного слова в разных контекстах, дидактические и подвижные игры.

— целесообразно использовать элементы занимательности. Например, сюрпризные моменты, яркие игрушки, музыку, рисование на тему многозначного слова (ручка, иголка, ножка, молния, кудрявый, густой, летит, идет и др.). Это повышает активность детей и их интерес к занятиям.

— на занятиях по развитию речи и ознакомлению с окружающим обязательно обращать внимание детей на встречающиеся многозначные слова, объяснять их смысл в заданном контексте.

## **ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ НА СТУПЕНЯХ ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Е.А. Смирнова  
доктор пед.наук,  
профессор КФ ГОУ ВПО МГИУ,  
г. Кинешма

Реализация принципа преемственности между детским садом и школой в развитии речи и языка, формирование элементов коммуникативной компетентности является важной проблемой образования. Этот принцип опирается на теорию развивающего обучения Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова и на деятельностный подход к формированию и развитию способностей человека.

Ведущие отечественные психологи (С.Л.Рубинштейн, М.И.Лисина, Е.О.Смирнова, В.В.Рубцов, Г.А.Цукерман и др.) рассматривали вопросы

значения различных стилей взаимодействия детей и взрослых в зависимости от личностных характеристик, влияющих на эффективность решения проблемных ситуаций и на различные способы распределения функций языка и речи при решении познавательных задач.

Педагоги-исследователи (Г.Г. Городилова, Т.Н. Волкова, А.П. Еремеева, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов, А.Н. Матвеева, Н.А. Пленкин), изучающие проблему преемственности в обучении речи и языку в дошкольном и школьном возрасте, рассматривают коммуникативный подход как необходимость этого обучения во взаимосвязи всех его направлений.

В научно-педагогической литературе отмечается, что в организованном обучении речи и языку через общение и обучение формируются фонетическая, лексическая и грамматическая стороны речи и показывается важность взаимосвязи этих сторон в обучении связной речи. Дети учатся создавать разные типы связных высказываний (описание, повествование, рассуждение, объяснение), у них формируется умение пользоваться любым типом высказывания в зависимости от жизненных ситуаций, то есть они учатся переносить навыки, полученные в общении, в быт, игровую деятельность, в общение с незнакомыми взрослыми в повседневную жизнь.

В старшем дошкольном возрасте важным направлением педагогической работы становится подготовка к обучению речи и языку в начальной школе. Умение рассуждать, доказывать, контролировать собственную речь развивается как на речевых занятиях, так и на интегрированных, включающих разные виды художественной деятельности – изобразительной, музыкальной, театрализованной. На протяжении всего этого обучения необходимо, чтобы был мотив речевой деятельности: речь нужна, без нее трудно. В этом помогает методика составления совместного с взрослым связного высказывания, которая позволяет ребенку обдумывать свои мысли, рассуждать, выбирать правильное решение и оформлять его в речи.

Формирование речевой культуры дошкольников и школьников, знакомство их со всеми единицами речевого этикета (обращение, просьба, приветствие, прощание, поздравление, сочувствие, приглашение, разговор по телефону) помогают пользоваться ими самостоятельно. При этом формируются не только речевые, но и коммуникативные способности: инициативность, проникновение в смысл сказанного, эмоциональное участие при разговоре. Дети осознают, как они необходимы в жизни (для общения, получения информации, для спора, объяснения), а особенно, пригодятся в учебе в школе (объяснение выученного урока, домашнего задания и т.д.).

Речевое развитие дошкольника рассматривается нами не только в лингвистической сфере, как овладение фонетикой, лексикой, грамматикой, но и как овладение коммуникативными умениями, что важно не только для культуры речи, но и культуры общения в целом. Такой подход закладывает основы лингвистического развития ребенка на дошкольной ступени образования, на этой же основе идет обучение русскому языку в начальной школе.

Взаимосвязь обучения родному языку в ДОУ и начальной школе диктует соблюдение следующих условий: единые теоретические принципы и подходы к изучению проблемы развития речи и коммуникативных умений детей; знание учителями начальной школы программы и методики развития речи дошкольников; развитие познавательной активности и коммуникативных умений и навыков дошкольников и учащихся начальных классов.

Особое значение в этом случае имеет продолжение всех направлений работы по развитию устной речи и понимания педагогами того нового, что появляется в языковом сознании детей на каждом возрастном этапе. Дошкольник овладевает разговорным стилем речи и подводится к умению произвольно и осознанно пользоваться монологической речью в разных видах деятельности. В школе, начиная с первого класса, ребенок использует язык, как средство познания, во всех формах учебной деятельности. В дошкольном возрасте в основном преобладает устная речь, поэтому и развиваются такие умения, как слушание и говорение, а также некоторые навыки чтения. В школе появляется письмо и беглое чтение, то есть развиваются графические и орфографические умения. Однако далеко не все учителя начальной школы помнят, что работа над устной речью, развитием коммуникативных умений не должна снижаться, а, наоборот, она требует усиленного внимания. При этом необходимо продолжать работу над произвольностью и осознанностью устной речи, которая является условием развития письменной речи.

Учебно-воспитательная деятельность дошкольных образовательных учреждений и начальной школы будет эффективна при соотнесении форм и методов работы, направленных как на развитие лингвистических способностей дошкольников и учащихся начальных классов, так и их коммуникативных способностей.

К сожалению, проблема преемственности в решении задач речевого развития, общения, коммуникативной компетенции между дошкольным образованием, начальной и средней школой до сих пор недостаточно решена.

## **РОЛЬ ЛИТЕРАТУРНЫХ ВИКТОРИН В РАЗВИТИИ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

З.П. Советникова  
воспитатель д/с № 190  
АНО ДО «Планета детства «Лада»  
г. Тольятти

Развитие устной связной речи у детей — одна из важнейших задач современного дошкольного образования. Именно развитая и грамотная устная речь в дальнейшем позволит ребенку успешно обучаться в школе,



активно налаживать социальные связи и, как следствие, овладеть всеми компетенциями, необходимыми для интеграции в современное общество.

Впрочем, не секрет, что именно развитие речи можно смело назвать и одним из сложнейших разделов дошкольного образования. Здесь недостаточно научить детей определенному перечню знаний, умений и навыков, необходимо сделать так, чтобы все приобретенные ЗУНы перешли в разряд активных, то есть употребляемых в повседневной жизни.

Еще в 1974 году Алексей Алексеевич Леонтьев обращал внимание на то, что необходимо выделить две ведущие задачи развития речи у дошкольников: «складывание речевых механизмов, которые могут быть реализованы по-разному; использование этих механизмов для различных целей».

Первая из выделенных задач вполне успешно может быть решена в ходе учебных занятий по развитию речи, предусмотренных образовательным стандартом для дошкольных учреждений. Именно на этих занятиях дети получают необходимые теоретические и практические знания в области языка. Это и словарная работа, и умение связывать отдельные слова в предложения, и составление небольших рассказов, описаний, рассуждений и т.д.

Такая работа необходима для развития речи дошкольника, но этого, к сожалению, недостаточно для решения второй задачи, выделенной Леонтьевым, то есть свободного и повседневного использования в активной речи дошкольника полученных на занятиях знаний. Значит необходимо применение альтернативных форм занятий, позволяющих создать комфортные условия для применения детьми умений и навыков устной речи.

Одной из таких альтернативных форм несомненно является проведение литературных викторин. Это действительно мощнейшее средство активизации речи дошкольников, ее совершенствования и обогащения. По сути, формат проведения литературной викторины позволяет решить множество задач:

- *познакомить* дошкольников с широким перечнем литературных произведений;

- на основе изучаемых литературных произведений *повторить, отработать и ввести в активную речь* дошкольников определенные языковые навыки и умения;

- *расширить и интенсифицировать* в речи дошкольников применение выразительных средств языка — пословиц, поговорок, эпитетов, метафор, сравнений и т.д.;

- *научить детей* сопоставлять, комбинировать и преобразовывать устоявшиеся словоформы в новые более сложные сочетания, то есть создать условия для словотворчества;

- *популяризировать* занятия по развитию речи, сделать их более желанными и интересными для детей;

- *привить любовь* к чтению, прослушиванию и инсценированию литературных произведений.

Дело в том, что любая литературная викторина — это не просто «занятие в игровой форме», а комплексный и достаточно длительный процесс, причем основным этапом является именно подготовительная работа к викторине, а не само ее проведение. При этом необходимо помнить, что от продуманности и четкости проведения мероприятия зависит общее впечатление, а, соответственно, и его эффективность.

Для более точного понимания сути этого процесса можно провести аналогию с ожиданием новогоднего праздника и непосредственной встречей Нового года. В предвкушении события человек совершает множество действий: покупает подарки, готовит праздничный наряд, украшает помещение, заботится о разнообразии праздничного стола и т.д., поскольку без всех этих действий праздник не получится.

Все эти действия вызывают положительный эмоциональный настрой и доставляют удовольствие не меньшее, чем сам праздник. Само же празднование Нового года — это заключительный аккорд, финальная точка, фейерверк, который и остается в памяти. А вот каким запомнится данное событие, зависит исключительно от правильности и четкости его проведения.

Точно по таким же законам строится и работа по подготовке и проведению литературной викторины. Практика показывает, что викторина воспринимается дошкольниками именно как праздничное событие, а также как возможность проявить себя, показать свои достоинства и способности всем окружающим — сверстникам, родителями, другим гостям и участникам мероприятия.

В результате, при подготовке к литературной викторине у дошкольников возникает положительный эмоциональный настрой и желание участвовать. Известно, что такой настрой — прекрасная почва для интенсивного обучения, то есть прочного освоения большей учебной информации за меньшее время. Зная цель, дети стремятся ее достигнуть и в совершенстве овладеть необходимыми для участия в викторине знаниями.

Обычно вся подготовка к мероприятию строится как игровая деятельность, а не как учебные занятия. Включаются элементы соревнования, создаются условия для самостоятельной деятельности детей, к подготовке к литературной викторине привлекаются родители, проводятся товарищеские встречи между группами. Все это способствует активному применению полученных речевых навыков вне учебных занятий, а значит их прочному закреплению.

Литературное произведение (или произведения), по которому проводится викторина, рассматривается с различных точек зрения. Так, главные герои произведения не просто описываются, а проводится серьезная аналитическая работа по исследованию каждого образа. Отслеживается развитие характеров героев и их поступков на протяжении всего повествования, дети анализируют и делают выводы о причинах и следствиях таких изменений, высказывают суждения о возможности исправления ситуации, каких-то альтернативных решениях.

В процессе изучения произведения дошкольники проводят огромную творческую работу — придумывают продолжение произведения, подбирают подходящие для тех или иных ситуаций пословицы и поговорки, проводят аналогии с другими произведениями или литературными героями, рисуют отдельные сцены из книги (как они их представляют) и доказывают свою позицию по определенному эпизоду.

Особенно стоит отметить широкие возможности для работы по обогащению и расширению словаря детей, а также закреплению и совершенствованию других речевых навыков. Это и введение новых слов в активный словарь, и заучивание отдельных отрывков произведения, и отработка навыков подбора определений, и составление небольших связных текстов, и работа по формированию речи-рассуждения и речи-доказательства на основе данного произведения, и т.д. Всевозможных форм и способов такой работы можно перечислить очень много.

Как во время подготовки, так и в процессе проведения самого мероприятия, дети учатся работать в команде, сотрудничать, болеть за коллектив и действовать во имя достижения доставленной цели. Здесь формируются такие нравственные качества, как умение выигрывать и достойно проигрывать, испытывать чувство сострадания и сопереживания, находить в себе силы для преодоления трудных ситуаций и понимать разницу между гордостью и надменностью. Поэтому еще в процессе подготовки к литературной викторине необходимо активно отрабатывать навыки коммуникативного общения.

В заключение отметим, что психологи не раз отмечали особое влияние практической интеллектуальной деятельности на формирование мышления человека, и, как следствие, его речи. Об этом писали в своих трудах Л.С. Выготский, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, А.Р. Лурия и многие другие корифеи педагогики и психологии. Роль литературных викторин в этом отношении сложно переоценить, поскольку любая литературная викторина — это плодороднейшая почва именно для такой деятельности дошкольников, она позволяет дошкольникам в практических условиях применить свои интеллектуальные способности и вывести качество их устной речи на новый, более высокий уровень.

## **РАЗВИТИЕ СЛОВЕСНОГО ТВОРЧЕСТВА ДЕТЕЙ В ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ИГРЕ**

Е.А. Ставцева  
кандидат пед. наук, доцент  
ГОУ ВПО «Орловский государственный университет»,  
г. Орел

Театрализованные игры — это разновидность творческих игр, в которых дошкольники разыгрывают в лицах либо тексты художественных

произведений, либо самостоятельно придуманные сюжеты. В театрально-игровой деятельности творчество детей просматривается в трех аспектах: создании драматургического материала (сочинение собственных сюжетов или творческая интерпретация заданного сюжета); исполнении своего или авторского замысла (речевое, двигательное творчество); оформлении своего спектакля (обстановка игр, декорации, костюмы и т. д.).

В нашей экспериментальной деятельности мы поставили целью подведение детей к сочинению сценариев и постановке спектаклей на их основе.

*В младшем дошкольном возрасте* происходила подготовительная работа, направленная на обогащение представлений детей об окружающем, ознакомление с художественной литературой, развитие речи, мимики, двигательных навыков. В этом возрасте ребят привлекали к участию в инсценировках на материале знакомых сказок, потешек, стихотворений, ведущую роль в которых играла воспитатель, побуждающая малышей к проговариванию текста и выполнению игровых действий в соответствии с содержанием разыгрываемого сюжета. Детей учили выражать эмоции (радость, удивление, испуг и т.д.), передавать характер персонажей с помощью мимики, пантомимики. Большое значение придавали показу-образцу педагога, дети повторяли движения, которые им предлагал взрослый. У малышей формировали умения выступать перед аудиторией, говорить четко, ясно, использовать средства интонационной выразительности для передачи образа.

*В среднем дошкольном возрасте* продолжалась работа по развитию речевых умений, необходимых для сочинительства: совершенствовали словарный запас, диалогическую речь, формировали умения составлять описательные монологи. Эти умения являлись основой для развития умений придумывать сценарии в старшем дошкольном возрасте. Детей среднего дошкольного возраста продолжали привлекать к участию в театрализованных постановках. Если малыши выполняли мимические и пантомимические упражнения по образцу воспитателя, то средние дошкольники были более самостоятельными, начинали проявлять творческую инициативу при выполнении этюдов, пользоваться разнообразными средствами интонационной выразительности.

*В старшем дошкольном возрасте* происходило соединение работы по развитию словесного творчества и актерских навыков. Дети самостоятельно придумывали сюжеты, которые в дальнейшем становились основой для спектаклей. Ребятам учили творчески подходить к показу роли, выбору средств выразительности для изображения характера героя. Развивая творческую инициативу дошкольников, воспитатель осуществляла показ только в том случае, когда юные артисты самостоятельно не могли найти необходимые мимические и пантомимические действия, подобрать средства интонационной выразительности для показа роли.

Организация театрализованной деятельности включала в себя следующие компоненты.

1. *Чтение произведения, беседа о прочитанном, различные виды пересказа.* Выбор произведения осуществляли с учетом возрастных особенностей детей (уровня развития восприятия литературного произведения, речи, представлений об окружающем, памяти, мышления); возможностей текста для словесного творчества и инсценирования (текст должен быть таким, чтобы на его содержании можно было бы придумать дополнительные эпизоды, новые линии развития сюжета, диалоги действующих лиц и т.д.).

2. *Придумывание новых сюжетов на основе хорошо знакомого произведения.* Например, детям предлагали придумать: приключения друзей после того, как они отплыли в путешествие, оставив на берегу изумленного Лягушонка из сказки В.Сутеева «Кораблик»; как жили медведи из сказки «Три медведя» до того, как к ним попала Маша, или как можно по-новому закончить эту сказку; новую сказку «Зимовье зверей», в которой зимовье построил не бык, а собака. В спектакле, как правило, присутствуют диалоги, поэтому предусматривали задания на придумывание разговоров действующих лиц, которые могли бы быть в знакомом тексте. Например, о чем разговаривали персонажи сказки В.Сутеева, когда строили кораблик; как просилась лиса к зайчику в избушку («Заюшкина избушка»). В дальнейшем придуманные сюжеты, диалоги включали в единый сценарий будущего спектакля.

3. *Этюды-импровизации на тему будущего спектакля (мимические, пантомимические),* которые чаще всего строили на обстоятельствах, подсказанных самой пьесой, выбранной для постановки. Например, содержание этюда «Машенька гуляет по лесу» по сказке «Три медведя» следующее: «Представьте, ребята, что вы тоже гуляете по лесу, вдруг увидели красивый цветок, наклонились к нему, рассмотрели, понюхали; потом увидели красивую бабочку и захотели ее поймать; пришли на полянку, где много грибов, и стали собирать их, складывать в корзиночку». Сначала этюды выполняли без музыки, потом те же самые действия повторяли под музыку, т.к. она создавала эмоциональный настрой, помогала уточнить характер движений, делала их более выразительными. Один ребенок исполнял, другие смотрели, оценивали, подсказывали, как сделать лучше. В дальнейшем движения, которые были найдены при выполнении этюда, использовали в спектакле.

4. *Упражнения на развитие интонационной выразительности,* которые составляли, исходя из текста произведения, предназначенного для инсценирования. Например, предлагали сказать фразу «Кто хлебал в моей чашке!» от лица Михайлы Ивановича, Настасьи Петровны и т.д.

5. *Песенные и танцевальные импровизации на тему предстоящего спектакля.* Например, детям предлагали подумать, какую песенку (слова, мелодия) исполняла Машенька из сказки «Три медведя», когда шла по лесу. По сказке «Зимовье зверей» ребята сочиняли мелодию песенки собаки, барана, свиньи, гуся, петуха. Полученные варианты обсуждали, а затем выбирали лучший. Дошкольники придумывали также и танцевальные им-

провизации. Например, путешественники из сказки В.Сутеева «Кораблик» причаливали к берегам Африки, там знакомились с местными жителями, и танцевали веселый танец. Побуждали детей исполнять танцевальные движения с учетом характера, внешнего вида персонажа (как танцевал цыпленок, жучок, страус, обезьяна, медведь и т.д.).

6. *Выбор детьми музыкального сопровождения для спектакля.* Ребятам предлагалось прослушать несколько музыкальных фрагментов и назвать тот, который больше всего подходил к тому моменту, когда Машенька из сказки «Три медведя» путешествовала по лесу, объяснить, почему. Или выбрать звук, который поможет зрителю представить, что Машеньке стало страшно, когда она поняла, что заблудилась; или какая музыка заставит зрителя засмеяться, когда большой медведь из сказки «Зимовье зверей» испугался барана и в ужасе убежал из избушки с несвоей ему прыткостью.

7. *Придумывание декораций, костюмов, атрибутов к спектаклю.* Дошкольники изготавливали афиши, билеты, атрибуты, необходимые для предстоящего спектакля.

Старались, чтобы в театрализованной деятельности были задействованы все дети, чтобы каждый почувствовал свою причастность к коллективному делу. Ребята были актерами-исполнителями, танцорами, певцами, музыкантами, костюмерами, заведующими декорациями, ответственными за изготовление афиши, билетов и т.д.

Часто премьера не приносила юным артистам удовлетворение от проделанной работы, сказывалось волнение при первом показе. Поэтому спектакли представляли неоднократно: малышам и взрослым на праздниках, утренниках, родительских собраниях.

В конечном итоге следует отметить, что организованная подобным образом работа способствовала развитию интереса и у детей, и у взрослых к этому виду деятельности, развитию речи, двигательных умений, коммуникативных навыков и т.д.

## **ВОПРОСЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ОБУЧЕНИИ РОДНОМУ ЯЗЫКУ**

Е.М. Струнина,  
канд. пед. наук,  
вед. научн. сотрудник ИППД РАО,  
г. Москва

В концепции развивающего дошкольного образования отмечается, что при сопоставлении программ обучения родному языку для дошкольников и начальной школы на первый план выступает развитие языковых обобщений, способности решать языковые и речевые задачи, воспитание интереса к родному языку. Такой подход обеспечивает не только психоло-

гическую, но и педагогическую основу преемственности дошкольной и начальной школьной ступени.

Рассмотрение вопросов преемственности должно относиться и к формированию речевых навыков и умений и к развитию элементарного осознания элементов языковой действительности (ее звуковой стороны, семантических отношений, коммуникативной структуры высказывания). Все это является необходимым условием для формирования у детей способности произвольного, намеренного построения речи.

Как показали исследования лаборатории развития речи, использование адекватных методов обучения приводят к формированию у детей широкой ориентировки в области речевой действительности, что служит важным фактором развития лингвистических способностей дошкольников.

С.Н. Цейтлин справедливо считает, что следует поддерживать интерес дошкольника к языку и даже очертить круг лингвистических проблем, которые могут составить элементарное лингвистическое образование ребенка (Ф.А. Сохин говорил о лингвистическом развитии ребенка). По ее мнению, в настоящее время не в полной мере прослеживается преемственность в работе по развитию речи в детском саду и по русскому языку в школе. Имеется в виду соотношение речевых и металингвистических навыков.

Различные формы работы, направленные на усвоение разных сторон структуры языка (фонетики, лексики, грамматики), в конечном итоге способствуют овладению языком в его коммуникативной функции.

## **АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В ХОДЕ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Р.М. Филиппова,  
музыкальный руководитель МДОУ Детский сад № 17,  
Г.Ф. Шабаетова  
кандидат пед. наук, ст. пр.  
ГОУ ВПО «БГПУ им. М. Акмуллы»,  
г. Уфа

Развитие речи самым тесным образом связано с развитием сознания, познанием окружающего мира, развитием личности в целом. Родной язык является средством овладения знаниями, умениями и навыками. В непосредственной зависимости от речи находится не только интеллектуальное развитие ребенка, но и формирование его характера, эмоций и личности в целом. Исследованиями в области развития речи занимались следующие исследователи: Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, Ф.А. Сохин, О.С. Ушакова, В.И. Яшина, Е.В. Савушкина, Е.М. Струнина, В.Н. Макарова и др. Для успешного овладения ребенком речью

необходимо использовать различные средства: общение, как важнейшее средство развития, которое сопровождает ребенка в любой деятельности, культурно-языковая среда, обучение, игра. Самодеятельность в области языка ни в чем не проявляется так ярко и интенсивно, как в игре, театрализованной деятельности. Участвуя в театрализованных играх, дети знакомятся с окружающим миром, учатся думать, мыслить, анализировать, совершенствуется их речь.

Влияние театрализованной деятельности на речевое развитие исследовали: Б.М. Теплов, Л.В. Артемова, Т.А. Маркова, Н.А. Ветлугина, Е.А. Флерина, Л.С. Фурмина и др. В настоящее время ученые обеспокоены тем, что творческая игра исчезает из жизни детей, ей не хватает места в режиме детского сада. Она вытесняется «более важными делами»: занятиями, подготовкой различных мероприятий и т.п. Тем самым не понимается важнейшая роль творческой, театрализованной игры для полноценного развития ребенка, так как самостоятельная творческая деятельность составляет сущность всего воспитания. Развитие речи и мышления ребенка происходит на основе формирования второй сигнальной системы. А формирование сигнальных систем в детском возрасте зависит как от внутренней среды организма ребенка, так и от окружающей его внешней среды. Основным внешним раздражителем является, как подчеркивал И.П.Павлов, слово слышимое и произносимое. В основе восприятия слов и их произношения лежит совокупная деятельность ряда анализаторов, и наиболее важная из них роль слухового, речедвигательного и зрительного анализаторов.

Теоретический подход к проблеме основывается на представлении о закономерностях речевого развития дошкольников, сформулированных в трудах Л.С.Выготского, Д.Б.Эльконина, А.А.Леонтьева, Ф.А.Сохина, А.М.Шахнаровича. В общем виде их взгляды на природу языковых способностей и развитие речевой деятельности можно представить следующим образом: речь ребенка развивается в результате генерализации языковых явлений, восприятия речи взрослых и собственной речевой активности; язык и речь рассматриваются как ядро, находящееся в центре различных линий психического развития — мышления, воображения, памяти, эмоций; ведущее направление в обучении родному языку — формирование языковых обобщений, элементарного осознания явлений языка и речи; ориентировка ребенка в языковых явлениях создает условия для самостоятельного наблюдения за языком, для саморазвития речи.

Рассмотрим исторический аспект развития театра и театральной деятельности. Театр представляет собой род искусства, специфическим средствами выражения которого является сценическое действие, возникающее в процессе игры актера перед публикой. В России первые представления для детей и с их участием возникают в конце XVIII — начале XIX веков. В этот период в быт дворянской семьи входит домашний театр, который приобщает ребенка к театральному искусству.



Профессиональные (постоянные) театры для детей организуются в нашей стране с 1918 года. Сначала в столице. Затем и на периферии. Каждый детский театр, как правило, имеет педагогическую часть, которая осуществляет связь с общественностью и учебными заведениями, решает задачи идейного и эстетического воспитания подрастающего поколения средствами театрального искусства. В 40-х годах XX века появляются уже специальные исследования Л.А.Пеньевской, Е.А.Флериной и др. в области детского художественного творчества, а так же исследования А.П.Усовой в теории дошкольной дидактики. В них доказывается, что правильная организация процесса обучения, помогает формированию творческих способностей дошкольников.

С развитием системы общественного дошкольного воспитания театр начинает входить в жизнь детских садов. Дети сами в образе действующего лица начинают исполнять взятую на себя роль. В работах Д.В.Менджеричкой, В.Г.Ширяевой раскрываются взгляды авторов на значение игры-драматизации в воспитательном процессе детского сада. В педагогической науке разыгрывание дошкольниками сказок и рассказов получает название «драматизация» и «игра-драматизация».

В конце 50-х — начале 60-х годов XX века начинается разработка вопросов художественного воспитания дошкольников под руководством Н.А.Ветлугиной, что закономерно влияет на дальнейшее развитие театрализованной деятельности дошкольников. Появляются исследования Н.С.Карпинской, Л.С.Фурминой, которые закладывают фундамент последующего изучения проблемы развития дошкольников посредством театрализованной деятельности. В детских дошкольных учреждениях начинают широко использовать новые виды театров (театр картинок, театр игрушек, театр Петрушек, теневой театр) как для показа детям, так и для самостоятельного разыгрывания детьми. Кроме того, публикуются статьи из опыта работы, выходят в свет пособия Т.Н. и Ю.Г.Караманенко «Кукольный театр — дошкольникам» и Г.В.Генова «Театр для малышей».

В педагогическую науку и практику вводятся новые понятия «театрально-игровая деятельность» и «театрализованная игра», которые получают свое определение. Е.И.Трусова указывает, что театрально-игровая деятельность дошкольников — это «понятие обобщенное, в котором объединены разного рода представления: настольный, пальчиковый, теневой театры, разного рода представления на ширме, игры-драматизации». Л.С.Фурмина определяет театрализованные игры как «игры-представления, где в лицах разыгрываются определенные литературные произведения и с помощью таких выразительных средств, как интонация, мимика, жест, поза и походка, воссоздаются конкретные образы». В педагогической литературе понятие «театрализованная деятельность» тесно смыкается с понятиями «игра-драматизация» и «театрализованная игра». Одни ученые отождествляют эти понятия. Другие считают театрализованные игры и игры-драматизации разновидностью сюжетно-ролевых игр. Так, например, по исследованиям Л.С.Фурминой, театрализованная дея-

тельность — это игры-представления, в которых в лицах с помощью таких выразительных средств, как интонация, мимика, жест, поза и походка, разыгрывается литературное произведение, то есть воссоздаются конкретные образы. По мнению Л.С.Фурминой «театрально-игровая деятельность младших дошкольников принимает две формы: когда действующими лицами являются предметы, игрушки, куклы — это различные виды кукольного театра, и когда дети сами в образе действующего лица исполняют взятую на себя роль — это игры — драматизации». Л.В. Артемова в своих исследованиях различает театрализованные игры в зависимости от ведущих способов эмоциональной выразительности, посредством которых разыгрывается тема, сюжет. Театрализованные игры она предлагает разделить на две основные группы: режиссерские игры и игры-драматизации. К режиссерским играм относится настольный, теневой театр, театр на фланелеграфе. В этих играх ребенок или взрослый действует за всех персонажей. К играм-драматизациям Л.В.Артемова относит игры, основанные на действиях исполнителя роли, взрослого или ребенка, который при этом может использовать надетые на руку куклы бибабо или пальчиковый театр, а также элементы костюма. Театрализованная деятельность позволяет ребенку решать многие проблемные ситуации опосредованно от лица какого-либо персонажа. Это помогает преодолеть робость, неуверенность в себе, застенчивость.

В ходе экспериментальной работы нами были проведены занятия по развитию речи, разработанные с использованием элементов театрализованной деятельности, а так же игры-инсценировки и игры-драматизации в свободной игровой деятельности. С целью выявления уровня владения речевыми умениями и навыками детей младшего дошкольного возраста мы провели повторный эксперимент. Нами была использована методика О.С.Ушаковой и Е.М.Струниной. Получили следующие результаты: высокий уровень речевого развития — 9 детей — 60%; хороший (достаточный) уровень — 6 детей — 40%; средний и ниже среднего — 0% детей. Высокий уровень — результат планомерной работы по развитию речи детей посредством использования элементов театрализованной деятельности. Используя элементы театрализованной деятельности, в качестве средства развития речи у детей, мы способствуем развитию артикуляционного и речевого аппарата, речевого дыхания и слуха, слухового восприятия, различных средств интонационной выразительности. Театрализованная деятельность способствует расширению и обогащению активного словаря малышей, принимая в ней активное участие, дети не только получают огромное удовольствие, но еще и усваивают лексические системы родного языка, овладевают семантическими единицами и отношениями. В ходе игр — инсценировок дети осваивают понимание и использование в речи грамматических средств и правильной формы слова, незаметно для них проходит обучение изменению слов по падежам, согласованию прилагательных с существительными в роде и числе. В ходе экспериментальной деятельности, мы практически проверили влияние использования театрализованной деятельности на развитие речи детей.

## ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Г.Ф.Шабаета  
кандидат пед. наук,  
ст.пр. ГОУ ВПО «БГПУ им. М. Акмуллы»,  
г. Уфа

Основными достижениями, которые определяют развитие психики ребенка в раннем детстве, являются: овладение телом и речью, а также развитие предметной деятельности. Среди особенностей общения ребенка этого возраста можно выделить то, что ребенок начинает входить в мир социальных отношений. Это происходит благодаря изменению форм общения со взрослыми. В предметной деятельности через общение со взрослыми создается основа для усвоения значений слов и связывания их с образами предметов и явлений. В отечественной педагогике общепринятым является подход к исследованию речи в контексте общения, так как речь возникает в процессе общения, выступает как средство общения (Л.С.Выготский, А.А.Леонтьев, М.И.Лисина, С.Л.Рубинштейн и др.). Формируясь у ребенка по мере овладения языком, речь проходит несколько этапов развития, превращаясь в развернутую систему средств общения и опосредования различных психических процессов. При этом отмечается в целом роль коммуникативного фактора в становлении и развитии речи (Н.М.Аксарина, М.И.Лисина, А.Г.Ружская, Н.М.Щелованов и др.). Особое место в этих исследованиях занимают работы М.И. Лисиной, где изучалась роль коммуникативного фактора в процессе развития детей дошкольного возраста, в котором был выделен ряд аспектов, влияющих на становление речи. В результате этих работ установлена связь развития речи с содержанием потребности в общении, а именно подчеркивается роль эмоционального общения и делового сотрудничества. Отношение ребенка с миром взрослых, являясь ведущим на протяжении всего этапа взросления, в силу сложности и различных зависимостей психической сферы может выступать как фактор реальной полноценной адаптации ребенка в его взаимоотношениях с окружающим миром, увеличения его активности, самостоятельности в межличностных контактах с окружающими, а может быть и источником психической травмы личности, уменьшения его активности в субъект-субъектных взаимоотношениях. В психологии детского возраста существует немало работ, подчеркивающих принципиальную важность связей и отношений между ребенком и взрослым (Л.С.Выготский, М.И.Лисина, А.Р.Лурия, Е.О.Смирнова и др.) и признающих, что именно взаимодействие между ребенком и взрослым является стержневым в психическом развитии ребенка. Непременным условием для всестороннего развития ребенка является общение его с взрослым. Проблеме общения ребенка со взрослыми посвящены исследования многих ученых-

психологов: Л.А.Божович, Л.С.Выготского, Я.Л.Коломенского, Т.А.Марковой, Л.А.Пеньевской, Р.И.Жуковской и др.

Ранний возраст является периодом, особенно благоприятным для освоения речи. Речь перестраивает все психические процессы ребёнка: восприятие, мышление, память, чувства, желания. Она открывает возможности для совершенно новых и специфически человеческих форм внешней и внутренней жизни — сознания, воображения, планирования, управления своим поведением, логического и образного мышления, новых форм общения. Переход к самостоятельной речи — важный этап во всем психическом развитии ребенка. Прежде всего, это переход от младенческого к раннему возрасту. По исследованиям М.И.Лисиной, второе полугодие второго года жизни характеризуется интенсивным развитием словаря ребенка (к 1 году 8 месяцам он достигает 100 слов, к 2 годам — свыше 300 слов). Исследование, проведенное белорусским психологом Р.И.Водейко, показало, что развитие словаря ребенка представляет собой процесс неравномерного накопления различных категорий слов: «Слов-предметов у ребенка всегда больше, чем слов-действий; слов-отношений больше, чем слов-признаков». В словаре детей 3-го года жизни, по данным В.В.Гербовой, преобладают существительные, обозначающие средства передвижения, предметы обихода и объекты живой природы. При этом пассивный словарь выше активного в 1,2 — 1,3 раза. На протяжении раннего возраста словарь ребенка усложняется — многозначность слова сменяется более высокой устойчивостью, ярко выражена предметная отнесенность слова. Кроме быстро растущего словаря конец 2-го года жизни характеризуется усвоением грамматического строя предложений. В этом процессе А.Н.Гвоздев выделяет два периода: от 1 года 3 месяцев до 1 года 10 месяцев и от 1 года 10 месяцев до 3 лет. Первый — это период предложений, состоящих из аморфных слов — корней, которые во всех случаях употребляются в одном неизменном виде. Здесь отчетливо выделяется стадия однословного предложения (1 год 3 месяца — 1 год 8 месяцев) и стадия двух-трехсловных предложений. Первые предложения ребенка являются однословными и имеют несколько разновидностей: предложение — наименование предмета типа назывного (дядя, папа); предложение — обращение, выражающее преимущественно просьбу, желание («баби-баби-баби», «тэта-тэта», тата); предложение, выражаемое каким — либо междометием или автономным словом («чик-чик», «ам-ам»). Очень часто это глагольные формы (спать, кушать).

А.Н. Гвоздев отмечал, что слова-предложения по своему значению представляют законченное целое, выражающее какое-либо сообщение. Но высказывание тем отличается от слова, что слово только называет предмет, а высказывание отражает ситуацию. Дети говорят о том, что делают, видят, что в данный момент происходит. Таким образом, однословные предложения можно отнести к ситуативной речи. Она понятна собеседнику только при учете жестов, движений, мимики, интонации. Появление двухсловного предложения вызвано новыми потребностями, возникшими как

результат противоречия между прежней формой речевого общения и необходимостью ребенка более точно выразить свои желания. Второй период в овладении грамматикой — это период усвоения грамматической структуры предложения, связанный с формированием грамматических категорий и их внешнего выражения. Он характеризуется быстрым ростом разных типов простого и сложного предложений, усвоением служебных слов. К трем годам ребенок овладевает почти всеми падежами и всеми предметными отношениями, которые с их помощью выражаются. На первом этапе развития речь ребенка ситуативна. Так как она тесно связана с практической деятельностью, осуществляемой совместно со взрослыми и сверстниками, то чаще всего (80%, по данным Т.Слава-Казаку) протекает в форме диалога. Диалог как форма речевого общения имеет чрезвычайно большое значение, так как способствует развитию социальных отношений у детей. Посредством диалога дети привлекают друг друга к общей игре, занятию, устанавливая контакт. Некоторые дети не умеют поддержать разговор ни сверстника, ни взрослого. В подобных случаях взрослые привлекают ребенка к таким играм, где есть роли для разговаривающих детей, темы разговора подсказываются ситуацией игры, или привлекают к заучиванию маленьких сценок из сказок. Выученные обороты речи дети используют как материал в играх-драматизациях.

В раннем возрасте возникает и описательная речь ребенка. Появление ее связано с расширением круга общения дошкольника, его представлений, с ростом его самостоятельности. Ситуативная, свернутая речь уже не может обеспечить полного взаимопонимания, когда, например, ребенок хочет рассказать воспитателю о событиях, происшедших в семье или во дворе, в которых педагог не принимал участия. Жесты, мимика, так широко используемые в ситуативной речи, в этом случае ребенку не могут существенно помочь. Возникшее противоречие между потребностью в общении, взаимопонимании и ограниченностью имеющихся средств для этого ведет к возникновению описательной, развернутой речи. Важная роль в ее формировании принадлежит взрослому, который знакомит ребенка с примерами такой речи, ее эталонами (сказки, рассказы). Получает дальнейшее развитие в раннем возрасте и понимание речи ребенком. По данным М.Ляминой, особое значение при понимании речи имеет вычленение ребенком самих действий с предметами и обозначение взрослыми этих действий в словах. Ребенок способен понять поручение и инструкцию взрослого, что является одним из важнейших условий формирования «делового» общения взрослого и ребенка, а также позволяет руководить поведением ребенка при помощи речи. Поводом для действий ребенка является уже словесное обращение, чего не наблюдалось в период доречевого общения.

На третьем году понимание речи возрастает и по объему, и по качеству. Дети понимают уже не только речь-инструкцию, но и речь-рассказ. Это важное приобретение. В сказке, рассказе, стихотворении сообщается много информации о предметах и явлениях, недоступных непосредствен-

ному опыту («Репка», «Три медведя», «Курочка Ряба»). Совершенствуется в раннем возрасте и звуковая сторона языка. Она включает в себя различные звуки языка (фонематический слух) и формирование правильного произношения звуков речи. Сначала ребенок улавливает общую ритмико-мелодическую структуру слова или фразы, а в конце второго, на третьем году жизни строится правильное произношение звуков. Это повышает требования к речи взрослых. Очень важно, чтобы она была правильной, все звуки, произносимые взрослыми, были четкими, а ритм речи — не слишком быстрым. Если речь ухаживающего за ребенком взрослого имеет дефекты — картавость, шепелявость, заикание, то эти дефекты будут воспроизводиться ребенком. Вся огромная работа, которую проделывает ребенок, учась отличать одно слово от другого, является, прежде всего, работой над материальной, звуковой стороной языка. Дети любят произносить какое-нибудь слово, часто искаженное или ничего не значащее, только потому, что им нравятся звуки этого слова.

Речь маленького ребёнка возникает и первоначально функционирует в общении со взрослым. Поэтому первая задача воспитания это развитие активной, коммуникативной речи. Для этого необходимо не только постоянно разговаривать с ребёнком, но и включать его в диалог, создавать потребность в собственных высказываниях. Собственная речь ребёнка не развивается через подражание чужим даже самым правильным образцам. На первых этапах развития речь ребенка включена в его практические предметные действия и неотделима от них. Ребёнок может говорить только о том, что он видит и что делает здесь и сейчас. Второй важной линией речевого развития является совершенствование так называемой пассивной речи, т.е. понимания речи взрослого. Большинство малышей в 1,5-2 года уже хорошо понимают все слова и простые фразы, когда они включены в конкретную ситуацию. Таким образом, в развитии речи детей ведущая роль принадлежит взрослым: воспитателю — в детском саду, родителям и близким — в семье. От культуры речи взрослых, от того, как они говорят с ребенком, сколько внимания уделяют речевому общению с ним, во многом зависят успехи дошкольника в усвоении языка.

## **РЕЧЕВОЕ И УМСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РАССУЖДЕНИЮ**

Л.Г. Шадрина  
кандидат пед.наук, доцент  
ГОУ ВПО УлГПУ имени И.Н. Ульянова,  
г. Ульяновск

Развитие связной речи детей — одна из наиболее значимых и сложных задач речевого воспитания. Классики отечественной педагогики К.Д. Ушинский, Е.И. Тихеева подчеркивали необходимость обучения детей

рассказыванию, предлагали формы и методы обучения монологической речи.

Современная дошкольная педагогика и методика развития речи также относят эту проблему к числу приоритетных в обучении детей. Вместе с тем следует отметить, что под монологом подразумевается исключительно развитие описательной и повествовательной речи. Формирование умений рассуждать всегда относили к школьному периоду обучения в связи со сложностью данного типа речи в содержательном и языковом отношении. Рассуждение предполагает не просто констатацию фактов, признаков, действий, развивающихся во времени, а обязательно некоторый анализ имеющегося опыта. Установление причинно-следственных связей в рассуждении предусматривает использование сложных синтаксических конструкций, более четкую логику высказывания.

В настоящее время целый ряд программ воспитания и обучения дошкольников направлены на развитие умственных способностей детей. Так, по программе «Развитие» в учебный процесс дошкольного учреждения вводятся занятия по пространственному моделированию, логике. Цель занятий по логике — найти несоответствие, противоречие в рисунке, высказывании и объяснить его. На занятиях по конструированию дошкольники разъясняют последовательность строительства, особенности постройки, находят ошибки в чертеже и также их объясняют. Таким образом, интеллектуальное развитие детей немислимо без речевого оформления суждений, умозаключений, которое выражается в доказательстве, в форме текста-рассуждения. Необходимость обучения детей данному типу речи становится очевидной.

Согласно современному подходу к процессу развития речи, разработанному Ф.А.Сохиным, О.С.Ушаковой и их сотрудниками, такое обучение должно строиться на формировании языковых обобщений и элементарного осознания детьми явлений языка и речи. Нужно формировать у детей элементарные представления о данном типе текста, познакомить с алгоритмом его составления. Данное уточнение является принципиальным, поскольку до сих пор в работе по развитию речи ведущим является практическое овладение детьми родным языком. Осознанию дошкольниками языковых явлений не уделяется должного внимания. В то же время доказано, что эффективность работы по развитию речи зависит от усиления лингвистической основы обучения, ознакомления дошкольников с системой языковых правил. Это позволяет формировать речевые умения и навыки сознательно, с опорой на систему ориентиров, а не методом проб и ошибок (Ф.А.Сохин, А.М.Шахнарович, О.С.Ушакова, Е.М.Струнина и др.).

Все существующие системы обучения языку предполагают упражнения детей в составлении разных типов рассказов. Известный языковед Л.В.Щерба отмечал: «Упражняться можно только в чем-либо известном... Если же... правила не известны, то и упражняться не в чем». Именно такими упражнениями без правил является работа над связной речью во многих альтернативных программах воспитания и обучения дошкольников.

Изучение психолого-педагогической литературы и результаты собственного педагогического эксперимента позволили определить содержание обучения речи-рассуждению в разных возрастных группах. Обобщенно оно сводится к следующему:

— формировать умения устанавливать причинно-следственные связи и зависимости в объектах и явлениях окружающей действительности и выражать их в речи;

— формировать у детей представления о сущности речи-рассуждения, о функции данного типа речи;

— учить выделять существенные для доказательства выдвинутого тезиса признаки явлений;

— формировать представления об оформлении текста-рассуждения в речи, о языковых особенностях объяснения (структура характеризуется определенной последовательностью — тезис, доказательство, вывод; между частями используются слова-связки: потому что, так как, поэтому, вот почему и т.п.);

— поощрять активный поиск соответствующих доказательству языковых средств, наиболее адекватно передающих мысль-доказательство;

— учить использовать при доказательстве вводно-модальные слова: во-первых, во-вторых, в-третьих для большей четкости аргументации, для убедительности объяснения использовать примеры (Не все птицы летают, например, страус).

В младшей группе формирование предпосылок связной доказательной речи происходит в наблюдениях за окружающим миром, живой и неживой природой. Воспитатель дает некоторые знания по поводу наблюдаемого и активизирует их с помощью проблемного вопроса, отвечая на который дети дают мини-суждение. Например: «Куличик не получается, песок сухой, он рассыпается. Почему не получился куличик? — Потому что песок сухой».

Возможно использование вопроса «Почему?» на темы, хорошо представленные в жизненном опыте детей: «Почему девочка плачет? — Потому что упала; потому что отняли игрушку»; «Почему нужно одеваться тепло? — Потому что на улице холодно» и т.п. Хорошо активизировать впечатления о прочитанных произведениях в объяснительной форме: «Почему дед плачет, баба плачет? — Потому что яичко разбилось».

В средней группе более содержательными становятся занятия познавательного цикла, где дети получают знания из разных областей действительности, принимая участие в наблюдениях, экспериментировании, проведении опытов. Воспитатель чаще задает вопрос «Почему?» и вместе с детьми ищет на него ответ: «Почему улетают птицы? Какая стала погода? Куда делись насекомые? А чем питаются птицы? Значит, птицы улетают, потому что...» Подводя итог исследованию какого-либо явления, взрослый также делает вывод словами текста-рассуждения: «Вот почему из снега лучше лепить в теплую погоду».



На занятиях по развитию речи ведущим приемом обучения данному типу текста является совместное и коллективное рассуждение. Дошкольнику еще очень трудно для доказательства подобрать сразу несколько аргументов, поэтому к поиску необходимых доводов привлекаются все дети. Воспитатель берет на себя функцию оформления рассуждения: «Лошадь — это домашнее животное, потому что....Вот почему лошадь относят к разряду домашних животных».

В средней группе внимание детей в большей степени фиксируется на доказательной части. Они учатся грамотно строить сложноподчиненные предложения, отвечать на вопрос «Почему?» правильно. С этой целью могут использоваться известные упражнения «Закончи предложение», «Я начну, а ты закончи». Хорошо использовать при этом наглядный материал — картинки-перевертыши. Воспитатель спрашивает: «Что напутал художник? Почему так не бывает?» Дети ищут нелепости в рисунке и не просто перечисляют их, а стараются доказать: «Так не бывает, чтобы летом катались на лыжах. Так не бывает, потому что у зайцев нет крыльев и они не летают».

В старшей группе основное внимание уделяется развитию умений решать проблемные ситуации в разных видах деятельности; выделять характерные признаки предметов и явлений, устанавливать между ними логические связи. С этой целью проводятся наблюдения, беседы, экспериментирование, словесно-логические упражнения, проблемные речевые ситуации. На развитие внимания, установление различных зависимостей между явлениями используются игры «Небылицы в картинках», «Разложи по порядку», «Что лишнее?», «Чем похожи и чем отличаются?». Ряд игр на развитие логического мышления дошкольников разработаны Л.А. Венгером, О.М. Дьяченко, Л.Ф. Тихомировой, Г.А. Ткаченко, Н.В. Семеновой.

Знания об особенностях рассуждения как типа речи детям даются на занятиях по родному языку. В начале года детей знакомят с отличительными признаками рассуждения, его структурой: тезис, доказательство, вывод. При этом следует использовать известные при обучении описанию и повествованию приемы: пропуск частей рассуждения, перепутывание частей. Например, на занятие приходит Незнайка и пытается объяснить, почему его так зовут:

— Меня зовут Незнайка, потому что я маленький. Вот почему имя Незнайка мне очень подходит.

Воспитатель спрашивает:

— Понятно ли объяснил Незнайка? Почему? Какая часть неверная? Что нужно было сказать после слова «потому что»?

Можно предлагать текст-рассуждение без начала. Незнайка рассказывает, почему его друга так прозвали:

— Потому что он очень пухленький, любит сладкое — конфеты, торты, пирожки, сам похож на румяный пончик. Вот почему его так прозвали.

— Почему опять непонятно? Какая часть теперь пропущена? С чего нужно начинать объяснение?

Затем воспитатель предлагает детям самим объяснить, почему так зовут друзей Незнайки: Тюбик, Пилюлькин, Знайка, Винтик.

Эффективны задания по дополнению объяснения недостающими аргументами. Воспитатель выделяет «остов» рассуждения, а дети «заполняют его» нужными аргументами, словами: «Наступила зима, потому что, во-первых..., во-вторых..., в-третьих... Вот почему...».

Осознанию детьми структуры рассуждения помогает ее моделирование. Мы предлагаем использовать содержательные и структурные модели рассуждения. Содержательные — подсказывают, о чем надо говорить, доказывая выдвигаемый тезис, структурные — напоминают об оформлении рассуждения. Так, при доказательстве тезиса «Страус-птица» в содержательной модели должны быть символы аргументов — картинки, на которых изображены «перо» (тело страуса покрыто перьями), «клюв» (есть клюв), «2 ноги» (только у птиц 2 ноги) и т.п. Разложив картинки, ребенку легче составить объяснение.

Структурная модель может быть представлена в виде дерева, где ствол — мысль, которая доказывается, ветви — аргументы в пользу этой мысли, а крона в виде полукруга, опоясывающего ветви, — вывод.

Полученные на речевых занятиях знания и умения рассуждать закрепляются в разных видах деятельности на различном материале: природоведческом — объяснение явлений природы; литературном — объяснении мотивов поступков героев, смысла пословиц, метафорических загадок, фразеологизмов; математическом — объяснении ответов к задачам и проч.

На самих занятиях по развитию речи при решении разных речевых задач дети также упражняются в рассуждении. Так, в контексте словарной работы дети объясняют слова в упражнении «Объясни словечко» — подсиновик, пограничник, подснежник, мухомор, овощевод и др.; фразеологизмы в игре «Почему так говорят?» — золотые руки, ослиное упрямство, глаза разбегаются и т.д.

Решая грамматические задачи, следует закреплять умения строить сложноподчиненные предложения, необходимые при доказательстве: Собака грозно зарычала, потому что... Мальчику стало стыдно, потому что...

Для упражнения в рассуждении можно использовать серию сюжетных картин. Сначала дети объясняют последовательность расположения картинок, используя союзы «потому что», «поэтому», а затем составляют сюжетный рассказ.

На занятиях по логике, познавательного цикла хорошо использовать логические упражнения, типа «Найди лишний предмет» (пенал, мяч, линейка), «Найди пару», «Так бывает или нет?», «Хорошо — плохо», «Найди ошибку» (яблоко круглое, а лимон — кислый; холодильник белый, а ковер — мягкий), «Чего не хватает?». В последнем упражнении следует найти связь между предметами и подробно объяснить свой выбор: белка — дупло, лиса — ... (нора), цветок — бутон, лист...

При ознакомлении с природой речь-рассуждение будет использоваться при решении речевых логических задач, предложенных Н.Ф. Виноградовой:

«В воскресенье я решила пойти к озеру. Передо мной по дорожке шли двое мальчиков. Вдруг они увидели в траве маленькую лягушку.

— Давай возьмем ее домой, а то она заблудится, — сказал один мальчик.

— Не трогай ее, лягушка сама найдет себе дорогу, — сказал другой.  
Кто из мальчиков был прав и почему?»

На занятиях по чтению или рассказыванию воспитатель традиционно беседует с детьми по теме произведения. Обязательно следует давать задания на выяснение понимания идеи рассказа или сказки в форме рассуждения: Прав ли мужик в рассказе Л.Н.Толстого «Три калача и баранка»; Почему старуха осталась с разбитым корытом? (по сказке А.С.Пушкина).

В подготовительной группе детей продолжают знакомить со структурными особенностями текста-рассуждения, с различными способами связи между частями; формируют умения связывать структурные части словами «потому что», «так как», «следовательно», «значит», «поэтому», пользоваться словами «во-первых», «во-вторых», «в — третьих». Можно использовать разнообразные структурные модели рассуждения: в виде домика, где «фундамент» — тезис, «стены» — аргументы, «крыша» — вывод; в виде пирамидки, где «остов» — тезис, «кольца» — аргументы, «верхняя часть» — вывод.

В подготовительной к школе группе детей учат выдвигать больше аргументов, объясняя, что у дерева не может быть мало веток, так как в рассуждении хорошо приводить, как можно больше доказательств. Для повышения умственной и речевой активности дошкольников воспитатель может провоцировать детей на поиск новых аргументов, выдвигая контраргументы, например: «Без книг можно обойтись, все можно узнать из телевизионных передач!».

Следует знакомить детей с языковыми средствами, выражающими уважительное отношение к собеседнику: «мне кажется», «я думаю», «я считаю». Задания на составление рассуждения должны иметь привлекательную для дошкольников мотивацию, например, убедить маму завести собаку, объяснить другу, что наш сад самый лучший и т.п.

Осознание особенностей рассуждения наиболее эффективно при сравнении данного типа речи с описанием и повествованием. Воспитатель читает детям тексты, а они определяют, что это — описание, рассказ или доказательство. Педагог спрашивает:

— Как вы догадались, что это доказательство? Какие слова вам подсказали, что это объяснение?

Затем детям даются задания на самостоятельное составление описания, повествования и рассуждения — на одну тему, по одной картинке. Например, первая команда описывает осень, вторая доказывает, что на улице осень, а третья — составляет историю, которая может произойти только осенью.

Можно предлагать командам одинаковое начало, первую фразу: «Мы завели собаку», а продолжение дети составляют в зависимости от выбран-

ного типа речи. Если это описание, то продолжение будет таким: «Собака большая, черная, с пушистой шерстью...», если повествование — «Дело было так. У наших соседей собака принесла пять щенков...», если рассуждение — «Почему именно собаку? Потому что мы давно мечтали о настоящем друге, а собака — настоящий друг, потому что...»

Если дети легко справляются с такими заданиями, то это свидетельствует о том, что алгоритм составления разных типов текстов они усвоили и могут составлять их на любую тему и на любом материале.

Закреплять умение рассуждать можно в играх «Из двух доказательств выбери правильное», «Продолжи объяснение», «Закончи объяснение», «Собери доказательство».

Таким образом, только работа, проводимая в системе, предполагающая обучение отбору содержания для рассуждения, так и оформлению речи-рассуждения в разных видах деятельности, позволит сформировать устойчивое умение пользоваться данным типом речи в разных ситуациях.

## **РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ ЧЕРЕЗ ЗАГАДКИ И БЕСЕДЫ**

О.И.Широких  
воспитатель высшей категории  
АНО ДО «Планета детства «Лада» д/с № 106 «Изюминка»,  
Самарская область, г. Тольятти

На протяжении многих лет в работе над развитием речи детей, большое внимание уделялось расширению представлений детей о предметном мире и ознакомлению их с природой. Это способствовало развитию интересов, способностей каждого ребенка, стимулировало активность, любознательность, познание окружающего без принуждения, стремление к творческому отображению познанного.

Передавая детям знания, очень важно позволить им самим формировать свое представление о мире. Необходимо учить детей как думать, а не что думать. Не надо мешать детям самим открывать мир и искать в нем собственную правду. Критическое осмысление и решение стоящих перед ними проблем, развитие воображения, творчества, воспитание честности и ответственности — вот основные задачи, стоящие перед нами, воспитателями, в XX веке. Воспитатели и педагоги должны обладать добрым сердцем и тонкой душой, чтобы из сегодняшних детей вырастить людей будущего. Только тогда они сослужат великую службу человечеству.

Творчество ребенка не возникнет на пустом месте, это интегральное качество, характеризующееся уровнем знаний и представлений, способами действий, уровнем восприятия, воображения, стремлением к преобразованию, активностью, самостоятельностью. Содержание и структура творчества как интегрального качества меняются в зависимости от возраста.

Формировать творчество личности необходимо средствами, которые воздействуют на ум, эмоции, чувства, желания, волю, поведение ребенка. Поскольку предметный мир является «раскрытой книгой сущностных сил человека» и воздействуют на все сферы личности, это и является основой темы «Развитие творческого воображения через загадки и беседы».

Познакомить детей с предметным миром, значит направить их восприятие, мышление, желания на предмет с целью его изучения (овладеть сведениями о предмете), освоения (научиться пользоваться им), присвоения (сделать его своим), потребления (удовлетворить им свои потребности) и преобразования (изменить предмет). Каждый предмет мы рассматривали с детьми и давали ему характеристики. Выделяли форму, величину, цвет, материал, строение (части), функции, назначения. При усвоении схемы рассматривания и описания предметов детям стало намного легче загадывать загадки о различных предметах. На стадии обучения загадывания загадок были определены следующие темы: «Бытовая техника», «Орудия труда», «Транспорт», «Животный мир», «Растительный мир», «Сказочные герои» и т.д. Вместе с детьми составлялись схемы загадывания загадок, дети сами подсказывали условные обозначения и последовательность. При создании схемы загадки стали содержательнее, не требовалась помощь взрослого, лучше развивалась связная речь. Творчески подходить к загадыванию загадок и развитию речи помогали дидактические речевые игры. Игры проводились не только на занятиях по развитию речи, но и включались в познавательную и свободную деятельность детей.

Серия «игры-раскладки» была направлена на определение предметов природного и рукотворного мира: «Чудесный мешочек», «Помоги Незнайке», «Определи место для предмета», «Выдели части предмета», «Чем был и чем стал».

Серия «игры-определения» ставила перед детьми задачи определения способов использования предметов, подбор предметов с подобной функцией, объединение предметов: «Что лишнее?», «Подбери материал для названного предмета», «Умные машины», «Найди пару», «Для чего нужен предмет?», «Какие предметы делают нашу жизнь удобной?», «Подбери предметы с одним назначением». Дети сравнивали предметы по назначению и функциям, что привело их к пониманию многообразия предметного мира, ретроспективному взгляду на предметы.

В моей работе большое значение уделялось серии «игры-загадки, отгадки»: «Найди загаданный предмет», «Угадай, какой предмет загадан», «Знатоки» и мн. др. В этих играх дети учились выделять главные признаки предметов, которые характеризуют его как результат труда человека: форму, строение, материал, функцию, назначение. Для того, чтобы дети научились хорошо, связно и интересно загадывать загадки, нам помогла серия «игры-описания»: «Радио», «Опиши предмет», «Расскажи Буратино о любимом предмете», «Какими предметами ты украсишь комнату?» и т.д. Большую трудность у детей вызвало проявление умений вычленять части предметов и использовать это умение при описании предмета. Чтобы

научить детей выделять части предметов, проводилась серия игр с такими задачами, как «Собери по деталям», «Отремонтируй», «Дорисуй». Это такие игры, как : «Мастерская по ремонту», «Собери предмет будущего», «Собери части картинки», «Дорисуй, что я задумала». На первых этапах рисунки были примитивные и простые, но когда работа продолжилась дети стали дорисовывать такие сложные предметы как технику, животных, героев мультфильмов, растительный мир. Даже стали загадывать подобные загадки друг другу и своим родителям. Достижению хороших результатов во многом способствовало участие родителей в данном процессе. Работа с родителями не ограничивалась памяткой-обращением, она предполагала участие пап и мам в делах, которыми живет ребенок. Родители заметили изменения в поведении, деятельности детей, увидели что развивается выдумка, фантазия, интерес к окружающему миру. С удовольствием родители с детьми выпускали речевые газеты, сами придумывали сюжеты и разные способы загадывания загадок. Были выпущены семейные газеты: «Загадки на лесной полянке», «Космос полный загадок», «Чудо-дерево», «Чудеса в корзинке», «Наши помощники в быту», «Загадки о зверятах», «Чего на свете не бывает» (небылицы). Через наглядные средства, папки — передвижки, индивидуальные консультации, родители знакомились с содержанием игр, творческих заданий, с методикой их использования в семье. Очень порадовало, что есть семьи, которые в домашних условиях устраивают творческие семейные вечера, играют в «Поле чудес», «Что? Где? Когда?», «Кто хочет стать миллионером?», проводят литературные викторины. Важно, что родители (по рекомендации воспитателя) в содержании вопросов включали игры-описания и игры-загадки. Большое значение в работе имело развитие понимания ретроспективы предметного окружения, дети видели как изменялся тот или иной предмет от созидательной и преобразовательной деятельности взрослых. Такой подход интересен не только сам по себе, но и важен для развития перспективного взгляда на окружающие предметы. С этой целью мы играли в серию «игры-путешествия»: «Путешествие в страну вещей», «Путешествие за ценными находками», «Послание из прошлого», «Что было и что будет», «Путешествие в прошлое стула (молотка, карандаша, самолета, лампы, посуды, одежды и т.д.)». Родители помогли создать альбом «Музей истории предметов». Игры вызывали живой интерес у детей к рукотворному миру и к людям, его создающим. Об этом говорили вопросы детей: «А что было до швейной машины?», «А чем раньше люди писали?», «А кто придумал куклу?» и др.

Особое значение для развития речи и творческого развития личности имеет усвоение детьми представлений о взаимосвязи природы и человека, о необходимости учиться у мира природы творению предметного окружения и использовать его способы творения. На прогулках с детьми собирали причудливые веточки, корешки, кусочки коры, необычные листочки, плоды, семена и с помощью этих незатейливых природных материалов создавали творческие шедевры, рассказывали про свои необычные рисунки, со-

чиняли сказки, загадывали загадки, придумывали невероятные истории. Проводилась серия работ: «Загадки соснового леса» (из сосновой коры), «Сказочный герой» (из корешков, листьев, плодов), «Необычный зверь» (из листьев, плодов, семян), «Оживи листья» (из листьев, семян, коры). Дети с удовольствием рассказывали о своих героях, придуманных и сделанных с помощью природного материала. Дети сами стали инициаторами бесед и рассуждений на темы: «О чем загрустил старый дуб?», «История тоненькой березки», «О чем задумался пенек?», «О чем болтают сороки?» и мн.др.

Несомненно, данные дидактические игры и беседы имеют педагогическую ценность. Они направлены на формирование творчества, выдумки, смекалки, позволяют развивать стремление и умение настойчиво решать задачи независимо от взрослого, применяя имеющийся опыт, используя накопленные знания. При этом такие игры развивают речь и создают атмосферу свободного и счастливого творчества, помогают ребенку думать, общаться с другими, спорить, ошибаться, радоваться успехам, что не делает большинство компьютерных игр, фильмов и телевизионных передач.

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ИНИЦИАТИВНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ТРЕТЬЕГО ГОДА ЖИЗНИ**

Т.М. Юртайкина,  
старший научный сотрудник ИППД РАО  
Л.Н. Сохацкая,  
дошкольное образовательное учреждение №448,  
г. Москва

Развитие речи и речевого общения детей третьего года жизни является необходимой предпосылкой их полноценного психического, социального и личностного развития, условием формирования всех детских деятельностей.

Учитывая важность начальных этапов онтогенеза, мы считаем правильным обратиться к периоду третьего года жизни детей, который характеризуется бурным развитием языковых средств (лексика, фонетика, грамматика) и форм общения со взрослым и детьми.

Анализ литературы по вопросам речевого общения (М.И.Лисина, Т.А.Репина, Н.И.Лепская) показывает, что все исследователи рассматривают его как явление субъект-субъектного взаимодействия людей с целью достижения общего результата, как необходимое условие любой коллективной деятельности.

Исследователи общения в дошкольном детстве (М.И.Лисина, А.Г.Рузская и др.) выделяют несколько взаимосвязанных генетически форм общения детей со взрослым и сверстниками. По их данным, на третьем году жизни основной формой является ситуативно-деловое общение ребенка со взрослым. В ней сосуществует эмоциональное ситуативно-

личностное общение. Зарождается внеситуативно- познавательное общение со взрослым, которое складывается к трем годам. Общение со сверстниками существует пока в форме непосредственно-эмоционального общения.

Общение — это проявление свободного волеизъявления партнеров, в котором они имеют равные права на инициативу. В этом проявляется субъектность общения. Логика разворачивания общения рождается во взаимодействии и не может быть жестко запрограммирована одним из партнеров. В любой момент субъект может отказаться от общения, либо предложить новое содержание для него. Лидирующая позиция взрослого может определяться лишь степенью заинтересованности в нем ребенка (заинтересованности в нем как носителя информации, эмоций, как заинтересованном слушателе).

Исходя из такого понимания общения, а также учитывая, что для третьего года характерно ситуативно-деловое общение, мы предположили, что развитие речевого общения может осуществляться в совместной деятельности ребенка со взрослым, опосредствованной общением. Для третьего года важнейшей деятельностью является сюжетно-отобразительная игра (С.Л.Новоселова, Е В Зворыгина и др.). Поэтому за основу развития речи и речевого общения детей третьего года жизни и была взята совместная игра взрослого и детей, создание в игре условий для проявления творческих речевых высказываний. Для данного возраста характерны игры рядом. Тем не менее, само присутствие другого ребенка во время деятельности является важным активизирующим фактором: дети психологически соучаствуют в деятельности друг друга, хотя и заняты каждый своим делом. В игру, организуемую взрослым, приглашалось несколько детей.

Рассмотрим игры, которые предлагались детям. Как уже отмечалось, основной для третьего года жизни является сюжетно-отобразительная игра.

В ней ребенок отображает свои впечатления, представления в форме предметных изобразительных действий с игрушками, разворачивает сюжет. То есть действует в воображаемой ситуации, не принимая на себя определенной роли.

Игра-инсценировка может строиться на основе отражения впечатлений из личного опыта, как сюжетно-отобразительная игра, а может иметь литературную основу, готовый сюжет, например, сюжет народной сказки. В обоих случаях это самостоятельная детская активность, импровизация.

Для детей данного возраста характерна речь произвольная, ситуативная. Характерно общение, включенное в практическую деятельность, использование невербальных средств общения (мимика, жесты, взгляды, движения, предметные действия). Учитывая это, предусматривалась ориентировочная фаза — та часть времени, когда дети действуют по своему усмотрению с предметами и игрушками, обследуют их, произвольно высказываются, выражают свои чувства, впечатления, обращаются к взрослому и друг другу, радостно вскрикивают и т.д. Чтобы каждый ребенок был вовлечен в разговор, подбирается большое количество однородных



предметов, атрибутов, игрушек. При рассказывании сказки, истории, дети "подговаривают", держа в руках игрушки (такие же, как у взрослого), и действуют с ними.

Такое психологическое соучастие в совместной игре очень важно. Это этап освоения смысла деятельности взрослого. Ребенок пока не действует адекватно, находится рядом, но психологически он внутри происходящего, активный деятель. Организованные совместные действия взрослого с детьми активизируют их речь, фантазию, эмоции. После такой организованной игры предусматривалась возможность для перенесения опыта совместной деятельности в личный опыт. Взрослый обязательно предлагал детям самостоятельно поиграть. В процессе самостоятельных игр он индивидуально общался с отдельными детьми, задавал вопросы, поощрял инициативу, отвечал на вопросы, подсказывал отдельные действия, звукоподражания.

Для развития познавательной, речевой активности детей третьего года жизни необходимо достаточное количество игрушек, возможность самостоятельно действовать с ними, неформальное общение, отсутствие жесткой регламентации, свободная организация и добровольность участия в общем деле.

## **СОТРУДНИЧЕСТВО КАФЕДРЫ ТЕОРИИ И МЕТОДИКИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ МПГУ И ИППД РАО В КОНТЕКСТЕ ИНТЕГРАЦИИ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ**

В.И. Яшина, кандидат пед. наук,  
профессор, зав. кафедрой МПГУ  
О.С. Ушакова, доктор пед. наук,  
профессор зав. лабораторией ИППД РАО,  
г. Москва

Актуальность идеи интеграции науки и образования, сформулированной еще в начале XIX века А. Гумбольдтом, в современных условиях определяется необходимостью дальнейшего реформирования образования, основу которого должны составлять научные знания.

Давнее и плодотворное сотрудничество в подготовке высококвалифицированных кадров для системы дошкольного образования связывает факультет дошкольной педагогики и психологии МПГУ и НИИ дошкольного воспитания (ныне ИППД) Российской академии образования.

У его истоков были ведущие специалисты в области психологии и педагогики дошкольного детства — А.В. Запорожец, М.М. Кониная, В.И. Ядэшко, М.М. Алексеева.

Взаимодействие академической науки с образовательным процессом на факультете осуществлялось в разных формах: привлечение высококвали-

фицированных научно-педагогических кадров к учебному процессу; работа преподавателей факультета в качестве сотрудников НИИ, разработка и совершенствование нормативных курсов, спецкурсов и лабораторных практикумов, связанных с проводимыми в институте исследованиями, издание учебных пособий, подготовка научно-педагогических кадров, а также использование опытно-экспериментальной базы института для практических и лабораторных занятий, исследовательской работы студентов и аспирантов.

К сожалению, в последние десятилетия по известным причинам многие позиции такого широкого сотрудничества быстро утрачиваются.

Однако удалось сохранить и во многом приумножить эффективный опыт взаимодействия с лабораторией развития речи, с которой была установлена тесная связь с самого начала ее создания в начале семидесятых годов прошлого века. Подавляющее большинство научных сотрудников лаборатории составляли выпускники МГПИ. В этот период было разработано содержание специализации для студентов в области речевого и лингвистического развития дошкольников. В разработке содержания ряда спецкурсов и спецсеминаров, помимо ведущих преподавателей факультета, непосредственное участие принимали руководители лаборатории Ф.А. Сохин, О.С. Ушакова, в чтении лекций и проведении семинаров — практически вся лаборатория.

Расширенные заседания лаборатории, ученых советов, научные конференции, совместные публикации, анализ научной продукции — все это повышало педагогический и научный потенциал кадров.

В настоящее время на основе сложившейся практики взаимодействия образовательного и научно-исследовательского процессов между МПГУ и ИПИД РАО заключен договор, который предусматривает следующие основные направления сотрудничества:

- развитие совместных исследований, проводимых на кафедре и в лаборатории;
- обеспечение взаимодействия академической науки с образовательным процессом на факультете;
- формирование информационной базы исследований в целях совершенствования учебного процесса в университете;
- использование опытно-экспериментальной базы лаборатории для педагогической практики, совместных исследований преподавателями, студентами и аспирантами кафедры;
- подготовку научно-педагогических кадров;
- повышение квалификации преподавательского состава на основе их непосредственного участия в научной работе;
- включение студентов в научно-исследовательскую работу высококвалифицированных специалистов с глубокими теоретическими и необходимыми практическими знаниями по специальности, владеющих новейшими достижениями отечественной и зарубежной науки;
- совместные научные и методические публикации;
- совершенствование совместной экспериментальной базы.

Решение перечисленных задач в рамках договора о сотрудничестве способствует развитию исследований и повышению качества образования.

Результаты исследований включаются в содержание лекционных и практических занятий. В исследованиях показано, что развитие речевых и коммуникативных способностей является важнейшей задачей развивающего образования, воспитания культуры личности и речевой компетенции на дошкольной ступени. Речевая компетенция включает элементарное осознание явлений языка и речи, владение всеми сторонами речи — фонетической, лексической, грамматической, в единстве с формированием коммуникативных умений, а на этой основе развиваются навыки диалогической и монологической речи.

Центром формирования языковой способности является семантический компонент. Работа над семантикой слова, расширением семантического поля, использованием ассоциативного принципа усвоения лексики, формирование языковых обобщений в усвоении грамматического строя речи, интонационная выразительность в звуковом оформлении высказывания развивают у дошкольников произвольность и осознанность речи, то есть умение отбирать точные и выразительные средства при построении связных высказываний разных типов.

Обучение языку, развитие речи рассматривается в наших исследованиях не только в лингвистической сфере (как овладение ребенком языковыми навыками — фонетическими, грамматическими, лексическими), но и в контексте развития общения детей друг с другом и с взрослыми (как становление коммуникативных способностей). Поэтому существенной задачей речевого воспитания является не только формирование культуры речи, но и культуры общения.

Полноценное овладение родным языком, развитие языковых способностей является основой полноценного формирования личности ребенка-дошкольника, которая предоставляет большие возможности для решения многих задач умственного, эстетического и нравственного воспитания детей.

Обучение родному языку и формирование коммуникативных способностей происходит во всех видах деятельности и, в первую очередь, на специальных занятиях. Речевые занятия должны решать задачи усвоения ребенком языка как системы в единстве его составляющих (лексики, фонетики, грамматики), как средства общения с взрослыми и сверстниками (развитие диалогической и монологической речи), как предпосылки готовности к школьному обучению.

Особое значение мы придаем использованию **экспериментальных площадок лаборатории** в обеспечении качества подготовки студентов.

На протяжении нескольких десятилетий экспериментальной площадкой лаборатории развития речи и творческих способностей детей выступает детский сад № 1021 СЗАО города Москвы, являющийся структурным подразделением Общевойсковой Академии ВС РФ. На базе детского сада ведётся научно-исследовательская работа, связанная с разработкой,

апробацией и внедрением современных технологий речевого и лингвистического развития дошкольников (руководитель — О. С. Ушакова).

В дошкольном учреждении сложился высококвалифицированный педагогический коллектив. Концептуальные идеи, заложенные в программе экспериментальной площадки, требуют от него высокого уровня профессионального мастерства. Детский сад неоднократно экспонировался на ВДНХ, занимал ведущее место среди дошкольных учреждений столицы. Заведующая детским садом Е.В. Шатилова, выпускница МПГУ, принимает непосредственное участие в создании экспериментальной базы и в работе со студентами.

С момента образования кафедры теории и методики дошкольного образования (1988) укрепляются основные направления сотрудничества. Образовательный процесс кафедры университета строится с расчетом на опытно-экспериментальную базу лаборатории.

Детский сад становится экспериментальной площадкой и для научных исследований, проводимых на кафедре. На базе детского сада активизируется научно-исследовательская деятельность студентов, магистрантов и аспирантов МПГУ, организуется методическая и педагогическая практика студентов, лабораторный практикум по дисциплине «Теория и методика развития речи дошкольников». Будущие педагоги ведут работу с использованием инновационных образовательных технологий, выполняют в этом учреждении курсовые и выпускные квалификационные работы.

Исследовательская и педагогическая работа базируется на теоретическом подходе к проблеме речевого развития, согласно которому речь ребенка развивается в результате генерализации языковых явлений, восприятия речи взрослых и собственной речевой активности; ведущей задачей в обучении родному языку является формирование языковых обобщений и элементарного осознания явлений языка и речи; ориентировка ребенка в языковых явлениях создает условия для самостоятельных наблюдений над языком, для саморазвития речи (Ф.А.Сохин). Процесс овладения родным языком, развития языковых способностей рассматривается во взаимосвязи с интеллектуальным, нравственным, эстетическим развитием детей, выступающий при этом условием как стержень полноценного формирования личности ребенка-дошкольника. Основной задачей речевого развития детей справедливо считается овладение нормами и правилами родного языка, определяемыми для каждого возрастного этапа, и развитие их коммуникативных способностей. На этой основе создана программа, в которой подробно раскрываются основные направления работы по развитию детской речи, обосновывается комплексный подход к речевому развитию, взаимосвязь разных речевых задач при ведущей роли развития связной речи. Внутри каждой задачи выделяются приоритетные линии, имеющие значение для развития связной речи и навыков речевого общения.

Особый акцент делается на формировании у детей монологической речи, формировании разных типов связных высказываний, представлений

о структуре связного высказывания, о способах связи между отдельными фразами и его частями.

Одним из достоинств данной программы является детальная разработка технологии обучения, которая предполагает оптимальное построение педагогического процесса на основе культурологического, антропологического, системно-структурного, комплексного, коммуникативно — деятельностного подходов.

Внедрение программы развития речи и сочетание ее с программами дополнительного образования и технологиями обеспечивают полноценное речевое и личностное развитие детей. Педагогическая работа с учетом ведущих, стержневых направлений речевого развития в каждой возрастной группе способствует эффективному формированию речи и речевого творчества детей, саморазвитию детской речи. Об этом свидетельствуют результаты сравнительного изучения уровня речевого развития детей в дошкольных учреждениях, работающих по разным образовательным программам (более 20 дошкольных учреждений). Исследование проводилось при участии студентов, магистрантов и аспирантов кафедры; использовалась одна и та же методика обследования детской речи. Обследование речи детей подготовительных к школе групп детского сада № 1021 обнаружило более высокий уровень общеречевой подготовки (тестирование проводилось в сентябре-октябре 2008 г.). Только 6% обследованных детей обнаружили речевое развитие несколько ниже среднего коэффициента речевого развития по методике Ф.Г. Даскаловой (составил 41), основная масса имела достаточно высокий КоРР — от 47 до 91.

В период практики студенты выполняют исследовательские проекты, участвуют в организации методической службы на диагностической основе в соответствии с инновационной деятельностью ДОУ. Руководство этими проектами осуществляет доцент кафедры теории и методики дошкольного образования, кандидат филологических наук А.В. Лияскина.

Например, тематический контроль по теме: «Театрализованная деятельность в условиях ДОУ» включал:

- обследование уровня развития художественно-речевых умений детей в процессе театрализованной деятельности;
- оценку профессиональных умений воспитателя;
- анализ и оценку создания условий для развития художественно-речевой деятельности;
- изучение и анализ состояния планирования работы;
- изучение и анализ содержания и форм взаимодействия с родителями по данной проблеме.

Студенты, выполнявшие исследование по данной проблеме в рамках выпускной квалификационной работы, апробировали разработанные ими игры и занятия.

При подготовке заседания совета педагогов «Готовность детей к обучению в школе» студенты изучили состояние работы по подготовке детей к школе, применяя методы наблюдения, анкетирования воспитателей и

родителей, беседы с другими специалистами, работающими в детском саду, уровень речевого развития старших дошкольников и их готовность к обучению математике в школе. В процессе диагностики были использованы разные методики, что позволило составить более точную характеристику развития детей подготовительных к школе групп, а использование разных методик решало и учебную задачу — сравнение диагностических методик разных авторов. По результатам составлены таблицы и диаграммы, демонстрирующие уровневую шкалу, даны грамотные и конкретные методические рекомендации по совершенствованию работы.

На базе другой экспериментальной площадки ИППД РАО — Центр развития ребенка — детский сад № 215 ЗАО г. Москвы (директор Т.В. Луговкина) руководителями кафедры и лаборатории проведен городской семинар для методистов округов по проблемам развития речи и творчества детей. На основе совместного исследования создано методическое пособие по проверке качества работы по развитию речи в дошкольных образовательных учреждениях и выявлению уровня коммуникативных и речевых умений выпускников ДООУ. Пособие используется как практическими работниками, так и студентами.

Опыт показывает эффективность взаимодействия, обеспечивающего интеграцию учебного процесса и научных исследований. Студенты получают возможность работать в сильном научном и педагогическом коллективе, проникнуться атмосферой научного поиска. Работа базового дошкольного образовательного учреждения в инновационном режиме демонстрирует студентам высокое качество воспитательно-образовательного процесса, а технологичность осуществляемой педагогической деятельности дает возможность ее трансляции в другие дошкольные учреждения.

Непосредственное участие в научных исследованиях является самым оптимальным способом получения качественного образования. Результаты студенческих исследований докладываются на научных студенческих конференциях, а некоторые становятся составной частью кандидатских диссертаций. На основе студенческих исследований также обогащается содержание спецкурсов и лабораторных работ.

Укрепление и расширение связей кафедры, организация многоаспектной работы на экспериментальных площадках академического института является одной из важных форм использования науки в образовательном процессе и имеет обширное поле для дальнейшего развития. Перспективное направление в современных условиях — сотрудничество в целях комплексной подготовки магистров.

# **РАБОТА С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

## **РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ РУК ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

Е.В. Барсукова  
студентка,  
Ю.А. Михеева  
ассистент кафедры ПЛСПКП  
ГОУ ВПО «РГУ имени С.А. Есенина»,  
г. Рязань

Вопросы коррекции нарушений, которые имеются у детей с ограниченными возможностями здоровья, на сегодняшний день остаются особо актуальными. В настоящее время создано достаточно большое количество центров, оказывающих помощь данной категории детей. Например, в г. Рязани в течение продолжительного времени благополучно функционирует коррекционно-развивающий центр «Наши дети». В нём проводятся занятия для детей дошкольного возраста с самыми различными нарушениями в развитии. Это дети с ранним детским аутизмом, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, интеллектуальной недостаточностью, задержкой психического и речевого развития. Контингент в данном центре неоднороден, к каждому ребёнку необходим индивидуальный подход не только исходя из особенностей характера и возраста, но и из-за особенностей нарушения. Вследствие этого педагогам необходимо постоянно совершенствоваться, пробовать применять в работе большое количество систем и методов обучения, так как, повторимся, каждый ребёнок уникален и индивидуален.

Методы обучения выбираются в зависимости от вида нарушения и возраста ребёнка. Опыт работы показывает, что чаще всего у детей с ограниченными возможностями здоровья, независимо от диагноза, страдает мелкая моторика рук. Все мы знаем, что мелкая моторика рук имеет большое значение не только в развитии мышц пальцев, кисти, запястья, но и в развитии мыслительной деятельности, памяти, внимания и речи ребёнка. Нам хотелось бы отметить, что большинство детей, обучающихся в данном центре, имеют большие трудности в речевом развитии. Таким образом, определённа видна связь между состоянием развития мелкой моторики рук и речи детей. Вследствие чего, мы стараемся включать в занятия как можно больше игр и упражнений, направленных на развитие руки ребёнка.

Многие выдающиеся философы и педагоги говорили о том, что руки — это уникальный инструмент всех инструментов, это внешний мозг. В.А.

Сухомлинский, в частности, говорил, что ум ребенка находится на кончиках его пальцев.

В наши занятия мы включаем самые разнообразные игры и упражнения, но начинаем всегда с малого. Известно, что в течение первых пяти месяцев жизни ребенка ему необходимо делать массаж кистей рук, это так называемая, пассивная гимнастика для пальцев рук. Пассивная гимнастика рекомендуется как предварительный этап перед активной гимнастикой детям с низким уровнем развития мелкой моторики. Чаще всего, наша работа с детьми начинается именно с массажа. Если у ребёнка низкий уровень развития мелкой моторики, мы делаем ему массаж сами, при этом сопровождая его стишками. В массаже мы используем поглаживание, легкое растирание, вибрацию, сгибание и разгибание пальчиков, выполнение ими круговых движений, приподнимание вверх поочередно каждого пальчика. Если же ребёнок сам может сделать себе массаж, то мы просто показываем ему эти упражнения, одновременно читая стишки, а он повторяет за нами движения рук и, по возможности, стихи. Существует огромное количество всевозможных стихов, сопровождающих массаж рук; мы чаще всего используем следующие: «Пальчики мы растираем...», «Пунктиры», «Пиление», «Дорожки на ладошке», «Массажисты», «Пила», «Каток», «Буравчик», «Согреем ладошки», «Спиральки» и др. Для активизации ладошки мы используем свечу: греем ладони, затем их растираем, после чего начинается массаж или самомассаж.

Только после этого мы переходим к упражнениям активной пальцевой гимнастики. Все упражнения проводятся в игровой форме. Сложность их выбирается в зависимости от уровня развития мелкой моторики рук и возраста ребенка. Во время пальчиковых игр с детьми, имеющими более выраженные нарушения, мы изучаем названия пальчиков, стараемся, чтобы ребёнок делал движения пальцами сам. На это может уходить несколько недель или месяцев, но всё-таки ребёнок начинает проявлять самостоятельность в этих упражнениях. Это же касается и детей с аутизмом, которые поначалу нередко отказываются сами выполнять движения руками и не потому, что не умеют, а потому что им комфортнее, когда за них совершают эту работу. Тем не менее, в нашем центре при помощи времени и коррекции аутичные дети начинают самостоятельно выполнять пальчиковые упражнения.

Активная пальчиковая гимнастика начинается, как правило, с движения кистями, кулачками и пальцами. Эти движения могут сопровождаться стишками, например: «Волшебники», «Флажок», «Грабли», «Грибок» и т.д. В пальчиковых играх могут использоваться мелкие предметы. Например, это могут быть различные игры, где нужно перекладывать мелкие предметы («Кухня», «На стройке», «Перевозка» и т.д.). Хотелось бы отметить полезность этих сюжетных игр для детей с аутизмом, так как их деятельности необходимо постоянно придавать смысл. Также в качестве мелких предметов мы используем прищепки, пуговицы, природные материалы.



После того, как мы хорошенько разогреем ручки, можно начинать творческую деятельность. Это может быть аппликация, лепка или рисование. Чаще всего эти виды деятельности чередуются на разных занятиях. В детском центре «Наши дети» проводятся специальные занятия по лепке, на которых используется разнообразный материал, в зависимости от предпочтений ребёнка (глина, пластилин или солёное тесто). На рисовании дети учатся правильно держать в руках карандаши, параллельно идёт развитие цветовосприятия, а также правильного восприятия пространства (верх, низ, правая, левая стороны листа). Постепенно дети учатся обводить линии (вертикальные, горизонтальные, косые и т.д.), затем начинают рисовать их самостоятельно. Постепенно увеличивая количество заданий, мы тем самым, формируем у ребёнка всё большую усидчивость и внимательность.

Как и на рисовании, на лепке и аппликации также идёт коррекция внимания (например, упражнения с чередованием), мелкой моторики рук, обучение использованию возможностей рук (это определённая амплитуда, направленность движений, захват и т.д.). При помощи творческих занятий мы развиваем ещё и воображение, которое также играет важную роль в полноценном и разностороннем развитии детей, в частности, детей с ограниченными возможностями здоровья.

Таким образом, делая большой акцент на развитии мелкой моторики рук, мы видим, что эта работа, несмотря на её длительность, приносит результаты. Пусть они пока небольшие, но они есть, и мы будем продолжать работать в данном направлении, постоянно совершенствуя и дополняя наши знания и умения по этому вопросу.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СКАЗОК В ВОСПИТАНИИ, ОБРАЗОВАНИИ И КОРРЕКЦИИ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА**

М.В. Беликова,  
студентка,  
Ю.А. Михеева,  
ассистент кафедры ПЛСПКП  
ГОУ ВПО «РГУ имени С.А. Есенина»,  
г. Рязань

В последние годы арттерапия все больше включается в коррекционно-развивающий процесс в специальных образовательных учреждениях для детей с различными вариантами нарушений развития и дает положительные результаты. Одним из эффективных методов работы с детьми, испытывающими те или иные эмоциональные и поведенческие затруднения, является сказкотерапия, которая используется и в воспитании, и в образовании, и в развитии, и в тренинговом воздействии, и как инструмент психотерапии. Этот метод позволяет решать ряд проблем, возникающих у детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Следует подчеркнуть, что сказки являются важным образовательным и воспитательным средством, в течение столетий выработанным и проверенным народом. Сказка входит в жизнь ребёнка с самого раннего возраста, сопровождает на протяжении всего детства и остаётся с ним на всю жизнь. Со сказки начинается его знакомство с миром литературы, с миром человеческих взаимоотношений и со всем окружающим миром в целом. Сказки преподносят детям поэтический и многогранный образ своих героев, оставляя при этом простор воображению. Нравственные понятия, ярко представленные в образах героев, закрепляются в реальной жизни и взаимоотношениях с близкими людьми, превращаясь в нравственные эталоны, которыми регулируются желания и поступки ребёнка. Сказка, её композиция, яркое противопоставление добра и зла, фантастические и определённые по своей нравственной сути образы, выразительный язык, динамика событий — всё это делает сказку особенно интересной и волнующей для детей, превращая её в незаменимый инструмент формирования нравственно здоровой личности ребёнка.

Сказка наиболее эффективна при работе с детьми, особенно в дошкольном и младшем школьном возрасте. Во-первых, в дошкольном возрасте восприятие сказки является специфической деятельностью ребенка, которая позволяет ему свободно мечтать и фантазировать. При этом сказка для ребенка не только вымысел и фантазия. Это еще и особая реальность, которая позволяет раздвигать рамки обычной жизни, сталкиваться со сложными явлениями и чувствами и в доступной для понимания ребенка сказочной форме постигать взрослый мир чувств и переживаний. Во-вторых, у маленького ребенка сильно развит процесс эмоционального объединения себя с другим человеком, персонажем и присвоения его норм, ценностей, образцов как своих. Поэтому, воспринимая сказку, ребенок, с одной стороны, сравнивает себя со сказочным героем, и это позволяет ему почувствовать и понять, что такие проблемы и переживания есть у других людей. С другой стороны, сказочные образы помогают ребенку найти выходы из различных сложных ситуаций, пути решения возникших конфликтов, обеспечивают позитивную поддержку его возможностей и веру в себя. При этом ребенок переносит свой образ на образ положительного героя. Происходит это не потому, что дошкольник так хорошо разбирается в человеческих взаимоотношениях, а потому, что положение главного героя более привлекательно по сравнению с другими персонажами. Это позволяет ребенку усваивать правильные моральные нормы и ценности, различать добро и зло.

Необходимо отметить, что, кроме поучительной и воспитательной, у сказки есть ещё одна, не менее важная функция — развлекательная. Слушая сказки, дети отдыхают, радуются, смеются и сопереживают героям.

Интерес сказок для психокоррекции и развития личности ребенка заключается в следующем:

1. В сказках нет прямых нравоучений, назиданий. События сказочной истории просты, естественны, вытекают одно из другого, что позволяет ребенку усваивать логические связи, существующие в мире.

2. Через события в сказке ребенок знакомится с жизненным опытом многих поколений. В сказочных сюжетах встречаются ситуации и проблемы, которые переживает в своей жизни каждый человек: отделение от родителей; жизненный выбор; взаимопомощь; любовь; борьба добра со злом. Победа добра в сказках обеспечивает ребенку психологическую уверенность: чтобы ни происходило в сказке — все заканчивается хорошо. Испытания, выпавшие на долю героев, помогают им стать умнее, добрее, сильнее, мудрее. Таким образом, ребенок усваивает все, что происходит в реальной жизни человека, через сказку.

3. Ребенку легче сравнить себя с героем сказки и стать участником сказочных событий. Главный герой — это собирательный образ.

Подбору персонажей для сказки и установлению отношений между ними придается особое значение. В сказку необходимо включать героев в соответствии с реальными участниками конфликта и устанавливать с ними символические отношения, сходные с реальными. Например, если в реальности основная проблема заключается в несогласованности методов воспитания между родителями, где папа предъявляет завышенные требования к ребенку, тогда как мама всячески защищает и заступается за него, то сказочный сюжет может разворачиваться между членами команды волшебного корабля, состоящей из строгого капитана, доброго помощника капитана и молодого неумелого юнги.

В сказкотерапии можно выделить несколько коррекционных направлений, определяющих решение следующих проблем: межличностные трудности детей (со сверстниками и родителями), чувство неполноценности, страхи и тревоги по самым различным поводам, проблемы, связанные со спецификой возраста.

Для того чтобы сказка или история обрела силу и оказала помощь, необходимо придерживаться определенных правил ее создания:

— сказка должна быть в чем-то сходна проблеме ребенка, но ни в коем случае не иметь с ней прямого сходства;

— сказка должна предлагать замещающий опыт, используя который ребенок может сделать новый выбор при решении своей проблемы. Либо в этом должен помочь психолог;

— сказочный сюжет должен разворачиваться в определенной последовательности.

Помимо этого, большую роль в воспитании и развитии детей сказками играет и то, как взрослый преподнесёт сказку. Например, в книге В.А. Сухомлинского «Сердце отдаю детям» есть рекомендации, как следует читать сказки:

— дети должны слушать сказки в обстановке, которая помогает более глубокому восприятию сказочных образов;

— рассказы должны быть яркими, образными и небольшими;

— ребёнок должен уметь не только слушать, но и осмысливать новое, поэтому взрослому необходимо давать ребёнку время подумать.

Таким образом, при особой организации занятий с использованием сказок, при выполнении вышеперечисленных требований у детей обогащается их внутренний мир, развивается воображение и произвольное внимание, преодолевается барьер в общении, повышается уверенность в себе, развивается система самооценки и самоконтроля.

## **ОСОБЕННОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

Л.В. Боровских  
МДОУ «Детский сад комбинированного вида № 2»,  
г. Сухой Лог, Свердловская область

Обучение детей навыкам здорового образа жизни является приоритетной задачей в программе модернизации российского образования. Постоянный рост числа детей с отклонениями в развитии выдвигает диагностическое, коррекционное и профилактическое направление деятельности дошкольных образовательных учреждений в ряд наиболее значимых.

Поэтому одним из приоритетных направлений деятельности выступают познавательно-речевое развитие, коррекция и оздоровление воспитанников. Особую актуальность данные направления деятельности приобретают в работе с воспитанниками с ограниченными возможностями здоровья. Поиск новых методов и приемов оздоровления и их интеграция в познавательно-речевое, физкультурно-оздоровительное и художественно-эстетическое направления работы дошкольного образовательного учреждения позволит обеспечить полноценное личностное развитие дошкольника и его подготовку к школе.

Для организации эффективной работы сформулированы следующие задачи:

1. Создать условия для максимально полного раскрытия общих и речевых способностей детей с ограниченными возможностями здоровья на основе использования здоровьесберегающих технологий.
2. Содействовать успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья посредством развития коммуникативных умений.
3. Создать условия для повышения психолого-педагогической культуры родителей по вопросам общего и речевого развития дошкольников.
4. Воспитывать у детей ценностное отношение к себе, своему здоровью, окружающему миру и людям.

В основе используемых при реализации коррекционных и оздоровительно-развивающих технологий в работе с дошкольниками с ограниченными возможностями здоровья лежат следующие принципы:

— принцип научности — проведение научно обоснованных и практически апробированных мероприятий, направленных на укрепление здоровья;

— принцип интегрированности — решение оздоровительных задач во всех видах воспитательно-образовательной деятельности, где игра — основной метод организации, понятный и доступный для ребенка;

— принцип активности и сознательности;

— принцип адресности и преемственности — учет особенностей развития и состояния здоровья и детей с ограниченными возможностями здоровья;

— принцип индивидуально-дифференцированной направленности содержания, форм и методов образовательно-воспитательного процесса;

— принцип субъект-субъектного взаимодействия в системе «родители-дети-педагоги»;

— принцип системности и последовательности;

— принцип организации игрового познания;

— принцип прочности усвоения знаний;

— принцип комплексного решения задач образования, воспитания и развития личности.

Познавательное-речевое направление интегрирует в себе формы и средства собственно педагогической работы по развитию речи дошкольников и элементы логопедической работы. Логопедические занятия по развитию связной речи, артикуляционные, пальчиковые гимнастики проводятся с использованием метода сказкотерапии. Сказки используются в процессе работы по развитию дыхания, артикуляционной и мелкой моторики, автоматизации и дифференциации звуков, обогащению словарного запаса, закреплению лексико-грамматических категорий, развитию связной речи и обучению грамоте.

Специфика работы заключается во включении в каждое занятие коррекционных задач по активизации и обогащению словаря, отработке правильных грамматических конструкций, воспитанию навыков связной речи, закреплению правильного звукопроизношения.

Структура логопедического занятия имеет свою особенность. Каждое начинается с использования самомассажа активных точек как эффективного средства восстановления работоспособности, снятия усталости, предупреждения и профилактики заболеваний, оздоровления организма. Обязательные компоненты логопедического занятия: релаксационная минутка — укрепляет нервную систему, приводит в норму дыхательный процесс, раскрепощает различные группы мышц, восстанавливает работоспособность, улучшает психоэмоциональное состояние дошкольника; динамическая пауза для предупреждения гиподинамии на занятиях, формирования правильной осанки, мышечного «корсета», развития познавательных процессов; пальчиковая гимнастика — для развития мелкой моторики детей; зрительная гимнастика — способствует снятию статического напряжения с глаз; дыхательная гимнастика — способствует развитию грудной клетки, учит технике дыхания, способствует профилактике заболеваний органов дыхания.

На логопедических занятиях с детьми с ограниченными возможностями здоровья используются мимическая разминка, биоэнергопластика, алфавит телодвижений, театрализованная деятельность.

Мимическая разминка — способствует выразительности мимики, жеста и движения, снимает напряжение в речедвигательном аппарате, развивает речевую эмоциональность детей, содействует развитию основных психических процессов.

Биоэнергопластика — содружественное взаимодействие руки и языка на материале сказок. Этот прием способствует достижению лучших результатов в работе по постановке звуков, создает условия реабилитации детей с органическим поражением центральной нервной системы, тяжелыми речевыми нарушениями.

Алфавит телодвижений, разработанный С.И. Веневцевым, используемый в подготовительной группе, состоит из 33 двигательных поз, образно представляющих буквы алфавита. Дети на слух или зрительно воспринимают название буквы и, используя мышечные движения, изображают эту букву. И, наоборот, анализируя ту или иную позу, дети называют изображаемую букву. В данном случае соединяется абстрактное представление буквы с мышечными ощущениями, благодаря чему условные связи в коре головного мозга укрепляются и впоследствии легко воспроизводятся, что способствует улучшению показателей двигательной сферы детей, осанки, улучшению двигательной памяти и фонематического слуха.

Логоритмические занятия — способствуют выработке двигательных, слуховых, речевых и певческих навыков. Логоритмические занятия проводятся 1 раз в месяц в тесной взаимосвязи с музыкальными занятиями и включают элементы оздоровительной направленности (общеразвивающие упражнения, работа над певческим дыханием и развитием певческого голоса, приемы самомассажа, пальчиковой гимнастики, гимнастики для глаз, фонетические упражнения по методу В.В. Емельянова, упражнения для развития мимических мышц, упражнения на релаксацию, музыкальные и коммуникативные игры). Занятия строятся в форме спектаклей, сказок, игр и создают доброжелательную, эмоционально-насыщенную атмосферу совместного творчества детей и взрослых.

Театрализованная деятельность — стимулирует творческую активность, повышая мотивацию речевого общения, способствует развитию памяти, расширению словарного запаса, автоматизации звукопроизношения, развитию просодической стороны речи, ее выразительности, укрепляет психическое здоровье, способствует улучшению социальной адаптации. Используются разные виды театральных спектаклей (пальчиковый, настольный, кукольный, драматический, теневой, бибабо, перчаточный). Занятия по театрализованной деятельности включают в себя игры-драматизации, коррекционно-развивающие игры, артикуляционную гимнастику, игры-превращения, упражнения на развитие пластики; ритмические минутки; пальчиковый игротренинг; мимические упражнения; теат-

ральные этюды; инсценировка сказок; задания для развития речевой интонационной выразительности.

Система работы по оздоровлению дошкольников с ограниченными возможностями здоровья, разработанная в дошкольном образовательном учреждении, позволит:

- снизить численность часто болеющих воспитанников из числа детей с ограниченными возможностями здоровья;
- создать условия для стимулирования речевой активности и формирования коммуникативной функции речи;
- создать условия для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья навыкам социального взаимодействия в защищенной среде, включения в участие в массовых мероприятиях (праздники, развлечения, конкурсы).

### **ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЁНКА СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ, ОБУЧАЮЩЕГОСЯ ПО БРИТАНСКОЙ СИСТЕМЕ «PORTAGE»**

А.С. Верозуб  
ассистент кафедры ПЛСПКП  
Д.А. Давыдова,  
студентка ГОУ ВПО «РГУ имени С.А. Есенина»,  
г. Рязань

В настоящее время существует множество систем обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями. Одна из таких систем, которая стремительно развивается по всему миру (страны Восточной Европы, США, Японии и др.), — «Portage». Это модель педагогического сопровождения детей с особенностями в развитии, ориентированная на их нужды. Она представляет собой многоступенчатую систему обучения, которая определяет основные потребности ребенка с особыми образовательными потребностями. На основе зоны актуального развития ребенка, то есть того, что он УМЕЕТ на данный момент, выявляется зона ближайшего развития и выстраивается долгосрочный поэтапный план работы, учитывающий индивидуальные потребности каждого ребёнка. Система развития ребенка включает в себя 5 областей: социализация, познавательная деятельность, самообслуживание, двигательная активность, язык.

Одним из многочисленных результатов работы стала возможность включения детей в массовые общеобразовательные школы. Известно, что включение особенных детей в существующую систему общественных отношений требует от общества специальных программ обучения. В данном случае, «Portage» может служить перспективной основой для развития ре-

бёнка с ограниченными возможностями здоровья, так как эта система осуществляется при содействии различных специалистов (психологов, логопедов, физиотерапевтов и др.), которые оказывают консультативную помощь семье, воспитывающей такого ребёнка. Исследования, проведённые российскими специалистами (РГУ имени С.А. Есенина) показали, что обучение по системе «Portage» способствует более успешной социально-бытовой адаптации детей с проблемами обучения и воспитания.

В данном исследовании принял участие мальчик Гоша в возрасте 6 лет 9 месяцев с заключением психолого-медико-педагогической комиссии «моторная алалия». Работа с ним по системе обучения «Portage» началась в ноябре 2008 года, когда Гоше было 4 года 5 месяцев. В соответствии с проверочным листом (списком базовых навыков) модели «Portage» Георгий имел отставание в развитии по следующим направлениям обучения: в сфере социализации, самообслуживания и познавательной деятельности — на 1 год, языка — на 2 года; развитие двигательной активности соответствовало возрастной норме.

Заключение «моторная (экспрессивная) алалия» предполагает системное недоразвитие экспрессивной речи центрального органического характера, которое обусловлено несформированностью языковых операций процесса порождения речевых высказываний при относительной сохранности смысловых и сенсомоторных операций. В результате данного речевого расстройства происходит патологическое усвоение в онтогенезе единиц языка, особенно правил его функционирования. В процессе порождения речи эта патология проявляется в невозможности или в разделе производства всех или части языковых операций (семантических, синтаксических, морфологических, морфосинтаксических и фонематических) при сохранности неязыковых семантических и моторных (артикуляторных) операций.

Для оценки актуального уровня развития Георгия была использована методика исследования интеллекта у детей Давида Векслера. Тест Векслера состоит из 12 отдельных методик-субтестов, разделенных на группы. Вербальный показатель включает задания на осведомленность, понятливость, воспроизведение цифровых рядов, навыки счёта, способности находить сходства, а также на свободное оперирование словами. В структуру невербального показателя входят субтесты — недостающие детали в картинке, последовательность сюжетных картинок, кубики Кооса, складывание фигур, шифровка, лабиринты.

Выполнение каждого субтеста оценивается в баллах с их последующим переводом в унифицированные шкальные оценки, позволяющие анализировать разграничение нормы и отклонений от нормы в интеллектуальном развитии. Также учитывается общий интеллектуальный коэффициент (IQ), соотношение «вербального и невербального» интеллекта, происходит анализ выполнения каждого задания.

Результаты исследования уровня интеллектуального развития мальчика Гоши представлены в таблице 1 и диаграмме 1.



## Шкальные оценки

Субтесты	Шкальная оценка
1. Осведомленность	4
2. Понятливость	3
3. Арифметический	6
4. Сходство	5
5. Словарный	5
6. Повторение цифр	2
Сумма вербальных оценок	25
7. Недостающие детали	18
8. Последовательные картинки	10
9. Кубики Косса	12
10. Складывание фигур	12
11. Шифровка	6
12. Лабиринты	20
Сумма невербальных оценок	78
<i>Общая оценка</i>	103
Вербальный показатель	69
Невербальный показатель	139
Общий показатель	102

Диаграмма 1

## Интеллектуальный профиль



В целом, полученные данные общего уровня интеллектуального развития (IQ=102) в ходе проведённого исследования свидетельствуют о незначительном отставании в развитии. Следует отметить высокий уровень развития невербального показателя (IQ=139) в отличие от вербального (IQ=69). По мнению Н. Дубровиной, невербальные субтесты гораздо богаче в своих диагностических возможностях, поскольку невербальный интеллект играет определяющую роль в общей структуре интеллекта. Причем эта роль постепенно увеличивает свое значение после 5-8-летнего возраста. Выполнение невербальных заданий не столь сильно зависит от наличия у ребенка определенного запаса знаний, и поэтому может фиксировать «зону ближайшего развития», «потенциальные возможности интеллекта» в целом.

Таким образом, у Георгия вербальный интеллект не соответствует возрастному уровню, скорее всего это обусловлено системным недоразвитием экспрессивной речи центрального органического характера. Стоит отметить, что по мере взросления ребёнка при регулярных последовательных занятиях вербальные показатели могут увеличиваться, так как вербальный интеллект теснейшим образом связан с полученным образованием, многообразием индивидуального жизненного опыта, всей совокупностью условий социализации человека.

Невербальные показатели мальчика значительно выше, так как известно, что деятельность невербального интеллекта связана не столько со знаниями, сколько со сформировавшимися на их основе умениями индивида и особенностями его психофизических, сенсомоторных, перцептивных характеристик. Систематические занятия по программе «Portage» в течение 2,5 лет способствовали успешному развитию у ребёнка невербального интеллекта. На данный момент по проверочному листу «Portage» Георгий близок по развитию к нормально развивающимся сверстникам. Он готовится к поступлению в первый класс речевой школы.

## **ОПЫТ РАЗРАБОТКИ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

В.А.Герасимова, И.В. Коновалова  
МДОУ «Детский сад комбинированного вида № 2»,  
г. Сухой Лог, Свердловская область

Уровень психического развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья (далее — ребенок с ОВЗ) и успешность его социальной адаптации напрямую связан с качеством образования, содержание которого зависит от профессионального взаимодействия специалистов дошкольного образовательного учреждения в процессе коррекционно-развивающей деятельности.

Одним из аспектов обеспечения условий доступного и качественного образования для ребенка с ОВЗ в дошкольном образовательном учреждении является составление индивидуальной программы сопровождения воспитанника. Индивидуальная программа сопровождения отражает содержание коррекционно-развивающей работы различных специалистов с ребенком с ОВЗ на определенном временном промежутке.

В МДОУ №2 коллективом специалистов разработана и в течение нескольких лет апробирована «Индивидуальная программа сопровождения ребенка с ОВЗ». Опыт разработки и реализации индивидуальной программы сопровождения позволил организовать и содержательно наполнить коррекционно-развивающий процесс в соответствии с индивидуальными потребностями и психофизическими возможностями конкретного воспитанника с ОВЗ.

Несмотря на достаточно продолжительный опыт организации обучения и воспитания детей с ОВЗ на основе индивидуальных программ, у специалистов детского сада возникла необходимость обновления структуры и содержания индивидуальной программы сопровождения ребенка в ОВЗ в соответствии с *федеральными государственными требованиями к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования*.

Разработанный вариант «Индивидуальной программы сопровождения ребенка с ОВЗ» наиболее полно гарантирует детям удовлетворение как общих, так и особых образовательных потребностей, возможность освоения программы и ее интеграцию в образовательном учреждении с учетом федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования.

В данной статье представлен фрагмент индивидуальной программы сопровождения, в котором раскрывается содержание индивидуально ориентированных коррекционных мероприятий с ребенком, реализуемых учителем-дефектологом (см. таблицу).

Содержание деятельности учителя-дефектолога реализуется по четырем направлениям. В каждом направлении раскрывается содержание психолого-педагогической работы по освоению детьми образовательных областей:

1. Познавательное-речевое развитие: познание, коммуникация, чтение художественной литературы.
2. Физическое развитие: физическая культура, здоровье, безопасность.
3. Социально-личностное развитие: социализация, труд.
4. Художественно-эстетическое развитие: художественное творчество, музыка.

*Алгоритм заполнения листа индивидуального сопровождения ребенка с ОВЗ учителем-дефектологом:*

1. Планирование содержания образовательной деятельности и коррекционно-развивающей работы с ребенком с ОВЗ с учетом возраста и индивидуального развития по образовательным областям.

2. Разработка интеграции образовательных областей через реализацию взаимосвязи с другими специалистами.

3. Подбор необходимых методов и приемов работы с ребенком с учетом имеющихся нарушений в развитии и возможностей их коррекции и компенсации.

4. Определение форм деятельности, в рамках которых будет осуществляться коррекционно-развивающая работа.

5. Динамическое наблюдение за достижениями ребенка с ОВЗ.

Предложенный алгоритм заполнения листа индивидуального сопровождения ребенка с ОВЗ учителем-дефектологом не включает описание конкретных игр и игровых заданий с ребенком, так как в коррекционно-педагогической практике они подбираются с учетом возрастных и индивидуальных особенностей ребенка. Опыт апробации разработанной программы сопровождения специалисты оценивают как положительный. В дальнейшем планируется продолжить работу по совершенствованию структуры и содержания индивидуальной программы сопровождения ребенка с ОВЗ.

Представленный подход к разработке индивидуальной программы сопровождения воспитанника с ОВЗ позволяет специалистам дошкольного образовательного учреждения максимально конкретизировать содержание образовательной деятельности и коррекционно-развивающей работы в соответствии с индивидуальными потребностями и возможностями ребенка, а также выстроить процесс сопровождения ребенка в контексте федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования

Таблица

### Деятельность учителя-дефектолога

Фамилия, имя ребенка (3-4 года)		
<i>Содержание образовательной деятельности и интеграция образовательных областей</i>	<i>Формы работы</i>	<i>Динамическое наблюдение (сентябрь-декабрь)</i>
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
<b>1. Направление «Познавательно-речевое развитие»:</b> ● Образовательная область «Познание»: — развитие сенсорного восприятия; — развитие конструктивной деятельности; — формирование элементарных математических представлений; — развитие познавательной деятельности.	— в процессе непосредственной образовательной деятельности по ознакомлению с окружающим миром; — через дидактические игры, сюжетно-ролевые игры, игры-эксперименты, наблюдения, беседы, рассматривание иллюстраций — в процессе совместной деятельности с педагогом.	

1	2	3
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Образовательная область «Коммуникация»:               <ul style="list-style-type: none"> <li>— развитие всех компонентов устной речи;</li> <li>— овладение конструктивными способами и средствами взаимодействия с окружающими детьми.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— в процессе непосредственной образовательной деятельности по развитию речи;</li> <li>— через все виды игровой деятельности;</li> <li>— в процессе режимных моментов.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Образовательная область «Чтение художественной литературы»:               <ul style="list-style-type: none"> <li>— формирование целостной культуры мира, первичных ценностных представлений;</li> <li>— формирование интереса к чтению.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— через использование малых фольклорных форм; чтения художественной литературы в процессе непосредственной образовательной деятельности по развитию речи, ознакомлению с окружающим миром.</li> </ul>	
<p><b>2. Направление «Физическое развитие»:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Образовательная область «Физическая культура»:               <ul style="list-style-type: none"> <li>— развитие общей и мелкой моторики, координации движений.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— через использование физминуток, речедвигательных миниатюр, пальчиковых игр и упражнений, игр малой подвижности, упражнений на развитие координации движений с речью в совместной деятельности с педагогом, в процессе непосредственной образовательной деятельности и индивидуальных занятиях.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Образовательная область «Здоровье»:               <ul style="list-style-type: none"> <li>— осуществление профилактики нарушения зрения (ангиопатия сетчатки).</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— через использование здоровьесберегающих технологий (гимнастика для глаз, массаж БАТ).</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Образовательная область «Безопасность»:               <ul style="list-style-type: none"> <li>— формирование основ безопасности собственной жизни.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— через беседы, рассматривание иллюстраций;</li> <li>— проведения дидактические игр по основам безопасности жизнедеятельности, правилам дорожного движения, пожарной безопасности.</li> </ul>	
<p><b>3. Направление «Социально-личностное развитие»:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Образовательная область «Социализация»:               <ul style="list-style-type: none"> <li>— развитие игровой деятельности.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— через все виды игр.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Образовательная область «Труд»:               <ul style="list-style-type: none"> <li>— формирование положительного отношения к труду;</li> <li>— формирование первичных представлений о труде взрослых.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— через беседы, рассматривание картин, наблюдение за трудом взрослых;</li> <li>— через дидактические игры.</li> </ul>	

1	2	3
<p><b>4. Направление «Художественно-эстетическое развитие»:</b></p> <p>● Образовательная область «Художественное творчество»:</p> <p>— развитие продуктивных видов деятельности;</p> <p>— формирование интереса к эстетической стороне окружающей действительности.</p> <p>Рекомендации специалистам:</p> <p>— использовать различные приемы разговорной речи (объяснение, комментирование действий и т.д.);</p> <p>— применять сюжетно-игровой и иллюстративный материал.</p> <p>Использовать в 1 периоде обучающую помощь, помощь по показу, по образцу, словесно направляющую помощь.</p>	<p>— на индивидуальных занятиях по развитию мелкой моторики и начальных графических навыков;</p> <p>— посредством игровых заданий с элементами рисования красками, карандашами и лепкой.</p> <p>— посредством рассматривания картин, репродуктивных альбомов, открыток и т.д.</p>	

## **ХАРАКТЕРИСТИКА СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ ДОШКОЛЬНИКА С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА**

Д.А. Давыдова  
студентка  
Ю.А. Михеева  
ассистент кафедры ПЛСПКП  
ГОУ ВПО «РГУ имени С.А. Есенина»,  
г. Рязань

По данным Министра здравоохранения и социального развития на август 2009 года численность детей-инвалидов в России составила 545 тысяч человек. Из них 87,8% детей воспитываются в семьях. 23,1% от общего числа детей-инвалидов имеют различные двигательные нарушения.

В настоящее время разработаны и апробированы различные приёмы и методы обучения детей с заболеванием ДЦП. Одной из систем сопровождения детей с ограниченными возможностями является «Portage». Это британская система педагогического сопровождения детей с особенностями в развитии, представляющая собой многоступенчатую программу обучения по 5 направлениям: социализация, познавательная деятельность, самообслуживание, двигательная активность, язык. Модель «Portage» суще-

ствуется в городе Рязани с 2006 года и ориентирована на совместную работу сотрудника и семьи, воспитывающего ребёнка с отклонениями в развитии.

С декабря 2010 года нами ведётся коррекционно-развивающая работа с ребёнком с церебральным параличом и его родителями. Следует пояснить, что термин «церебральный паралич» обозначает двигательные расстройства, возникающие в результате повреждения мозга на ранних этапах его развития. Детские церебральные параличи (ДЦП) являются резидуальным состоянием с непрогрессирующим течением.

Мы видим, что рождение ребёнка с патологией развития наложило отпечаток на все сферы жизнедеятельности данной семьи. Мать постоянно находится рядом с мальчиком, ведь известно, что основа дальнейшего развития ребёнка с ДЦП — тесный физический контакт с матерью. К счастью, мальчик воспитывается обоими родителями, хотя очень часто отцы при рождении детей-инвалидов не выдерживают такого испытания и уходят из семьи. За материальную сторону жизнедеятельности данной семьи отвечает отец. Из-за необходимости всегда находиться рядом с сыном мать была вынуждена оставить основное место работы. Более 6 лет женщина не имеет постоянной работы и лишь иногда может подрабатывать, оставляя ребёнка всего на 1-2 часа в день. Можно предположить, что семья имеет некоторые материальные затруднения, ведь ребёнку с ДЦП нужен особый уход, специальные приспособления для нормальной жизнедеятельности и помощь различных специалистов, а государственная поддержка не может покрыть всех расходов.

Также мы наблюдаем разрыв социальных связей данной семьи. Из-за случившейся трагедии круг общения родителей значительно сузился до самых близких родственников (бабушки, дедушки, родные братья и сестры самих родителей) в силу непонимания и неприятия ситуации некоторыми знакомыми и невозможности постоянно поддерживать дружеские отношения из-за недостатка свободного времени.

Как показывает практика, сложности в контакте и проблема ухода за ребёнком, невозможность самореализации в нём нарушают воспитательную функцию семьи. Известно, что семья — это основанная на единой общесемейной деятельности общность людей, связанных узами супружества-родительства-родства, и тем самым осуществляющая воспроизводство населения и преемственность семейных поколений, а также социализацию детей и поддержание существования членов семьи.

Рождение в данной семье ребёнка с церебральным параличом дезадаптировало всех членов семьи, заставило родителей привыкать к новой жизни. По словам самих родителей, после рождения сына с патологией развития изменился их взгляд на мир, отношение к самим себе, к другим людям, жизни вообще и, прежде всего, своему ребёнку — не такому, как все. Ежедневно родители сталкиваются с различными проблемами по уходу за ребёнком: со специфическими трудностями при кормлении (несогласованность глотания и закрытия гортани, частые срыгивания, неконтролируемое слюнотечение), вегетативно-сосудистыми и соматическими нарушениями (запоры, повышенная жажда, периодическое повышение температуры без видимых причин и пр.),

нарушенным сном, нарушениями активного коммуникативно-познавательного поведения и мн. др. Боль и отчаяние, которые испытали родители, узнав о диагнозе своего ребёнка, безусловно, нарушили эмоциональную стабильность и психическое здоровье семьи.

Некоторое время после родов мать находилась под постоянным наблюдением специалистов медицинской сферы, её душевное здоровье было под угрозой. Со временем родители приняли и осознали случившееся с ними несчастье, выбрали активную внутреннюю и внешнюю стратегии по преодолению хронического стресса, связанного с воспитанием собственного ребёнка. Они ищут различные способы идентификации условий, которые в силах изменить в сложившейся ситуации, принимают активные действия на пути решения возникающих трудностей при обучении и воспитании сына с церебральным параличом. Также отец и мать научились умело опираться на различные экстрасенсорные системы: сумели использовать существующие ресурсы государственной поддержки, привлекли на помощь различные организации с компетентными специалистами, нашли способность находить духовную поддержку друг в друге и близких родственниках.

Таким образом, мы уверены, что, чем раньше родители сумеют овладеть своими чувствами, принять ситуацию, тем больше они помогут своему малышу. Ребёнку с нарушениями необходимо то же, что и здоровому: чтобы его любили и принимали таким, какой он есть, со всеми проблемами и трудностями. Когда малыш войдёт в мир уверенным в себе, доброжелательным и полезным обществу, таким, какой он есть — с двигательными нарушениями или какими-либо другими отклонениями от нормального развития, только тогда он будет социально адаптирован. Важно помнить, что любому ребёнку, а нездоровому особенно, нужна счастливая и полноценная семья, понимающая и принимающая его трудности в освоении жизненного пространства, семья, которая помогает преодолевать возникающие препятствия для полноценной жизнедеятельности в социокультурной среде.

## **СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ПРОЦЕССЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С СОЦИАЛЬНЫМИ ПАРТНЕРАМИ**

Е.А. Жданова  
МДОУ «Детский сад комбинированного вида № 2»,  
г. Сухой Лог, Свердловская область

Социализация — развитие и самореализация человека на протяжении всей жизни в процессе усвоения и воспроизводства культуры обще-



ства. Сущность социализации состоит в том, что в процессе ее человек формируется как член того общества, к которому принадлежит.

Ведущим и определяющим началом социализации является дошкольное образование. Движущей силой социального развития выступает деятельность, в процессе которой в рамках сотрудничества со взрослыми, самостоятельной деятельности путем научения, подражания, идентификации ребенок приобретает социальный опыт.

В настоящее время одним из стратегических направлений модернизации российского образования является обновление федеральных государственных образовательных стандартов. Основным документом для системы дошкольного образования являются федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования. Поэтому дошкольное образовательное учреждение встало перед необходимостью обновления содержания деятельности в соответствии с федеральными государственными требованиями.

В федеральных государственных требованиях к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования, устанавливаются обязательные для реализации учреждениями, имеющими государственную аккредитацию, нормы и положения. В федеральных государственных требованиях определена направленность программ, которая включает в себя кроме развития у воспитанников физических, интеллектуальных и личностных качеств, также формирование общей культуры и предпосылок учебной деятельности, обеспечивающих социальную успешность детей.

Содержание образовательных областей «Социализация», «Коммуникация» направлено на достижение целей освоения первоначальных представлений социального характера, включение детей в систему социальных отношений, овладение конструктивными способами и средствами взаимодействия с окружающими людьми. Качественная реализация поставленных задач способствует формированию у дошкольников интегративных качеств личности, таких, как любознательность и активность, эмоциональная отзывчивость, овладение средствами общения и способами взаимодействия, способность управлять своим поведением и планировать свои действия на основе первичных ценностных представлений.

Особое внимание в детском саду сосредоточено на создании условий для полноценного включения в образовательное пространство и успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья. Содержание коррекционной работы с такими детьми формируется с акцентом на социализацию воспитанников и формирование у них практико-ориентированных навыков. У детей данной категории в силу имеющихся особенностей, недостаточно сформирована эмоционально-волевая сфера, что затрудняет выстраивание взаимодействия с окружающими людьми, применение полученных знаний в повседневной жизни. С целью коррекции и компенсации нарушений в развитии у детей с ограниченными возможностями здоровья в детском саду создано образовательное простран-

ство, способствующее формированию у воспитанников положительной мотивации к сотрудничеству с социумом, развитию потребности самовыражения в социально-приемлемой деятельности, соответствующей возрасту, индивидуальным потребностям и возможностям детей.

С 2008 года МДОУ № 2 является базовой площадкой ГБОУ ДПО СО «Институт развития образования» г. Екатеринбурга по отработке модели социальной адаптации и интеграции в общество детей дошкольного возраста, имеющих ограниченные возможности здоровья.

Дошкольное образовательное учреждение в качестве приоритетной задачи рассматривает оптимизацию комплекса условий, способствующих успешной социальной адаптации детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья.

В процессе решения стоящих перед дошкольным учреждением проблем развития детей с ограниченными возможностями здоровья, формирования интегративных качеств личности, обеспечивающих общую готовность к школьному обучению, создания условий для ранней социализации, специалисты детского сада успешно используют потенциал социокультурных учреждений города.

Основными социальными партнерами образовательного учреждения являются: детская библиотека имени А.П. Гайдара, детская юношеская спортивная школа, детская школа искусств, детская музыкальная школа, городской краеведческий музей, ГБОУ СО «Сухоложская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа», МОУ «Гимназия №1», ГИБДД, ОГПН, ГБУ СОН СО «Комплексный центр социального обслуживания населения» и др.

Совместная деятельность осуществляется в рамках социального партнерства, призванного интегрировать имеющиеся культурно-образовательные, социально-воспитательные, социально-экономические, общественные ресурсы городского округа.

При выстраивании взаимодействия с социальными партнерами в процессе создания условий для социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья мы придерживаемся следующих принципов:

- добровольность признания партнерами друг друга в качестве участников общественных отношений;
- доверие, уважение, доброжелательность;
- обоюдная ответственность за общее дело, обязательность выполнения достигнутых договоренностей;
- взаимная заинтересованность сторон, учет интересов друг друга;
- равноправие и самостоятельность в выборе путей и средств достижения общей цели.

Сотрудничество с социальными партнерами направлено на обогащение знаний и умений детей с ограниченными возможностями здоровья в различных видах спорта, искусства, художественного творчества и др. Педагоги МДОУ № 2 учат делать правильный выбор по интересам, обучают

культуре поведения в общественных местах, развивают личностные качества, такие, как коммуникабельность, инициативность, толерантность, эмоциональная отзывчивость.

Взаимодействие с каждым учреждением строится на основе планов совместной деятельности с определением задач по развитию ребенка и конкретной деятельности в течение учебного года.

Воспитанники любят посещать в библиотеку. Общение с сотрудниками библиотеки способствует формированию у детей нравственных чувств и оценок, развитию познавательных интересов, приобщение к художественной литературе. И все это происходит через игры, викторины, тематические беседы и развлечения. В последующем полученные знания дети применяют, участвуя в театрализованных представлениях, конкурсах чтецов, выставках детского творчества, организуемых в детском саду.

Совместные мероприятия с художественной и музыкальной школами помогают развивать у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья эстетическое восприятие, общую культуру, творчество. Посещая концерты, выставки картин дети учатся выражать эстетические чувства, проявлять эмоции при рассматривании предметов декоративно-прикладного искусства и прослушивании музыкальных произведений, и как результат — самостоятельное создание своих художественных образов в изобразительной, музыкальной деятельности. Так воспитанница МДОУ № 2 принимала участие в областной выставке изобразительного искусства «Новогодний маскарад в Теремке» областного проекта «Добрых рук мастерство» для детей с ограниченными возможностями здоровья. Таким образом, в процессе социального партнерства создаются условия для интеграции воспитанников с ограниченными возможностями здоровья в общество.

Экскурсии в краеведческий музей позволяют создать у детей целостное представление об окружающем мире, развить познавательную мотивацию и сформировать систему общечеловеческих ценностей.

Взаимодействие с комплексным центром социального обслуживания населения позволяет воспитанникам быть активными участниками ежегодного фестиваля творчества детей с ограниченными возможностями здоровья «Мы все можем!». С 2009 года дети являются дипломантами конкурса в разных номинациях. Участие в таких мероприятиях позволяет детям почувствовать себя уверенными, приобрести опыт взаимодействия и общения с окружающими людьми, повысить самооценку и самоуважение через осознание личных достоинств и достижений.

По данным мониторинга, проводимого в детском саду, выпускники МДОУ № 2 проявляют достаточную интеллектуальную, личностную, физическую готовность к школьному обучению, и, как правило, продолжают дальнейшее обучение по общеобразовательным программам в школах городского округа.

Деятельность дошкольного образовательного учреждения как открытой воспитательной системы, активное участие детей с ограниченными

возможностями здоровья не только в мероприятиях внутри детского сада, но и в социуме, повышает качество социальной адаптации выпускников и их интеграции в общеобразовательные учреждения, способствует адекватному восприятию каждым ребенком себя и своих социальных связей.

Таким образом, организация сотрудничества с социумом формирует устойчивую систему ценностей ребенка, выступающих в качестве внутренних регуляторов его поведения в любых ситуациях, оптимизирует взаимоотношения родителей и детей, способствует успешной социализации дошкольников с ограниченными возможностями здоровья, дает возможность реализации личностно-ориентированного подхода в процессе воспитательной и коррекционно-развивающей работы с детьми.

### **ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ В ДОУ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ**

Т.В. Кочерыгина  
инструктор по физической культуре,  
МДОУ «Детский сад №106» компенсирующего вида,  
г. Рязань

Инклюзивное образование включает в себя процесс развития общего образования, которое подразумевает доступное образование для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает образование детей с особыми потребностями.

Для нашего детского сада компенсирующего вида инклюзивное образование подразумевает введение в группу детей с косоглазием и амблиопией слепого или слабовидящего ребенка. У части детей посещающих детский сад понижение остроты зрения корригируется оптическими средствами, в таких случаях зрительные возможности детей не ограничиваются и, как правило, если нет сопутствующих заболеваний, не нарушаются процессы нормального развития. Большая же часть детей оказывается в условиях частичного восполнения недостатка зрения за счет оптической коррекции, у слепых же или слабовидящих детей вообще нет восполнения недостатков зрения, эта группа детей относится к детям с ограниченными зрительными возможностями, вследствие которых нарушается ход их нормального развития и им необходима специальная коррекционная психолого-педагогическая помощь. Закон РФ «Об образовании» предписывает создавать для слепых и слабовидящих детей специальные группы наполняемостью в соответствии с возрастом. Мы, вводя слепого ребенка в группу детей с более «легкими» диагнозами, решаем следующие проблемы:

— занятия воспитанников в коллективе имеют ряд преимуществ: в совместной работе дети активно влияют друг на друга, имеют возможность проявлять инициативность, смекалку, когда перед детьми ставятся задачи,

требующие общих усилий, возникают совместные переживания, формируется чувство коллективизма, вырабатываются навыки правильного поведения, чувство ответственности, привычка к трудовому усилию;

— слабовидящий или слепой ребенок чувствует себя частью коллектива, у него успешнее проходит процесс социализации;

— у детей формируется чувство ответственности за более слабого товарища, развивается эмпатия;

— решается проблема острой нехватки мест в дошкольных образовательных учреждениях.

Инклюзивное образование реализуется через ряд принципов.

Принцип вариативной развивающей среды. Включение в инклюзивную группу детей с особыми потребностями предполагает наличие необходимых развивающих пособий, средств обучения, без барьерной среды, с учетом структуры нарушения в развитии. Для реализации этого принципа нами был создан специальный коррекционный спортивный зал площадью 70 кв. метров оборудованный специальным инвентарем, пособиями и предметами для коррекции двигательных нарушений и вторичных отклонений согласно тифлопедагогическим требованиям. Зал имеет специальную разметку, которая помогает детям с остаточным зрением легче ориентироваться в пространстве при выполнении заданий педагога; имеются гимнастические скамейки различной высоты и цвета, с разметкой цветовой и тактильной, озвученные мишени для метания, гимнастическая стенка с тактильной разметкой для обучения различным способам лазания; ярко окрашенные и озвученные дуги для подлезания разных высот, доски гимнастические с разметкой и без нее; наборы мячей озвученных и нет; приспособление для обучения подбрасыванию и ловле мячей для слепых и слабовидящих детей и т.д.

Принцип вариативной методической базы обучения и воспитания. Междисциплинарная работа предполагает сотрудничество с другими специалистами ДООУ и использование в работе методов и средств из смежных областей (тифлопедагогики, логопедии и психологии). Учителя — дефектологи помогают выбрать наиболее рациональные средства развития и обучения детей, подобрать размеры и цвета пособий; педагог — психолог дает рекомендации по подбору различных подходов к детям с различными психологическими особенностями; совместно с учителем — логопедом разрабатывается дыхательная гимнастика, для развития правильного дыхания, что ведет к улучшению качества произношения у детей.

Принцип модульной организации образовательных программ. Программа проведения фронтальных занятий предполагает включение в базовую программу воспитания и обучения детей модулей из специальной коррекционной программы для детей с нарушением зрения под редакцией Л.И.Плаксиной.

Принцип самостоятельной активности ребенка. Для того чтобы ребенок успешно развивался, его нужно научить играть. С этой целью была сделана подборка игр для развития основных движений, разработано перспективное планирование подвижных игр для каждой возрастной группы.

Принцип семейно — ориентированного сопровождения. Только активная работа с родителями обеспечивает высокие результаты в успешном инклюзивном обучении. Многие родители не понимают физического состояния своего ребенка в силу того, что они являются нормальновидящими и им сложно понять своего слепого или слабовидящего ребенка. Такие родители либо предъявляют завышенные требования к своему ребенку, либо окружают ребенка гиперопекой, что сказывается не самым лучшим образом на развитии ребенка. Родителям приходится сообщать, разъяснять информацию об особенностях развития их детей, о сложностях восприятия детьми окружающего, необходимости подробного объяснения каждого движения. Эта работа проводится на индивидуальных консультациях.

Этапы работы по инклюзивному образованию

1 этап: основной формой организации педагогического процесса является занятие (групповое, подгрупповое, индивидуальное). Со слепым или слабовидящим ребенком на первом этапе обучения мы проводим только индивидуальную работу. Совместно с тифлопедагогом на каждого «особенного» ребенка разрабатывается программа индивидуального физического развития, с учетом его основного и сопряженных диагнозов, ранее накопленного сенсорного опыта, индивидуальных, психофизических и возрастных особенностей.

Знакомя детей с движением, широко применяется прием сопряженных действий. Совместно с педагогом слепой или слабовидящий ребенок выполняет движения, положив свои руки на руки педагога, ноги совместив с ногами педагога, то есть работа на «теле» педагога с подробным четким речевым объяснением. Обучение новому движению начинается с выполнения его сопряженно с педагогом, затем ребенок выполняет движения за педагогом «отраженно», потом по словесной инструкции, затем самостоятельно. Задачами данного этапа являются:

- накопление сенсорного опыта,
- накопление базового запаса двигательных умений,
- воспитание доверия к педагогу.

Пока ребенок принимает только пассивное участие в мероприятиях детского сада.

2 этап: на этом этапе обучения ребенок постепенно вводится в подгруппу (3-5 детей), где на основе симпатической привязанности формируются патронажные отношения «особенный» ребенок — ребенок — помощник (это дети обладающие незначительными отклонениями в зрении и способные помочь своему хуже видящему товарищу, это дети с развитой эмпатией). На данном этапе обучения решаются следующие задачи:

- закрепление, уточнение ранее приобретенных навыков;
- расширение сенсорного опыта;
- увеличение запаса двигательных умений;
- осознанность выполнения движений;
- воспитание доверия к сверстникам;
- развитие эмпатии у детей.

В мероприятиях детского сада на этом этапе ребенок принимает частично активное участие (выполняются индивидуальные задания).

3 этап: на данном этапе ребенок с ограниченными возможностями с помощью патронажа вводится в общегрупповое занятие, ребенок принимает активное участие во всех мероприятиях детского сада (спортивные праздники, развлечения и т.д.). На данном этапе активнее и решаются все ранее поставленные задачи в развитии, воспитании и обучении детей с нарушением зрения, совершенствуются полученные ранее умения и навыки.

В результате инклюзивного обучения и воспитания у детей с ограниченными возможностями формируются основные движения, дети активно применяют сформированные навыки в повседневной жизни, свободно чувствуют себя в окружающем пространстве, стремятся активно обследовать его, участвуют в коллективных играх, спортивных праздниках и развлечениях. У всех участников образовательного процесса развивается чувство эмпатии, сопереживания товарищу. Инклюзивное обучение способствует сохранению, укреплению здоровья, коррекции физического развития детей с нарушением зрения, преодолению недостатков возникающих на фоне зрительной патологии при овладении движениями, формированию навыков социально — бытовой ориентировки, успешной адаптации в обществе, а также решению проблемы недостатка свободных мест в дошкольных образовательных учреждениях.

## **РОЛЬ СЕМЬИ В ВОСПИТАНИИ ДОШКОЛЬНИКА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА**

Ю.А. Михеева  
ассистент кафедры ПЛСПКП  
ГОУ ВПО «РГУ имени С.А. Есенина»,  
г. Рязань

Одной из ключевых проблем психологической теории и практики является проблема развития личности в разнообразных условиях. Реальная действительность, в условиях которой происходит развитие человека, называется средой. Известно, что на формирование личности влияют разнообразные внешние условия (географические, социальные, семейные). Психологи, как правило, говоря о среде, имеют в виду среду социальную и домашнюю. Первую относят к отдалённому окружению, вторую — к ближайшему. В понятие «социальная среда» входят такие общие характеристики, как общественный строй, система производственных отношений, материальные условия жизни, характер протекания производственных и социальных процессов и др. Ближняя среда — это, конечно же, семья.

На каждом этапе развития личности доминирующим является определенный институт социализации. Так, скажем, в дошкольном возрасте (стадия ранней социализации) все исследователи указывают на ведущую роль семьи.

Семья выступает первым социальным институтом и определяет особенности личности ребёнка. В семье обычно происходят первые, решающие для становления, развития и формирования годы жизни человека. Семья для ребенка-дошкольника — первое и основное звено, которое связывает его жизнь с общественной средой. Семья не может существовать вне связи с окружающим. Общественные интересы взрослых, любовь к труду, доброе отношение к людям — залог того, что ребенок с детства стремится и дома, и в детском саду следовать тем нормам поведения, правилам взаимоотношений, которые усваивает от взрослых; думать не только о себе, но и о других людях, дружить с братьями, сестрами и товарищами, помогать взрослым, быть дисциплинированным, честным и т.д. Как правило, ребёнок представляет собой довольно точное отражение той семьи, в которой он растёт. Семья во многом определяет круг его интересов и потребностей, взглядов и ценностных ориентаций; предоставляет условия для развития природных задатков.

Для нормального психического развития ребенок с момента рождения должен находиться в постоянном и непрерывном взаимодействии с социальным окружением, причем это должна быть такая среда, которая может обеспечить ему нормальное развитие. Особенно это важно для дошкольника с отклонениями в развитии, который нуждается в особой поддержке и помощи близких ему людей.

В жизни каждого человека родители играют большую и ответственную роль. С первых дней жизни ребёнка родители приобретают статус жизненно важных фигур автоматически, так как физическая жизнь в самом прямом смысле зависит от них. В дальнейшем потребность в родительской любви и одобрении приобретают для ребёнка такое же значение.

Родители дают первые образцы поведения. Ребёнок подражает и стремится быть похожим на мать и отца. Когда родители понимают, что во многом от них самих зависит формирование личности ребёнка, то они ведут себя так, что все их поступки и поведение в целом способствуют формированию у ребёнка тех качеств и такого понимания человеческих ценностей, которые они хотят ему передать. Такой процесс воспитания можно считать вполне сознательным, так как постоянный контроль над своим поведением, отношением к другим людям, внимание к организации семейной жизни позволяет воспитывать детей в наиболее благоприятных условиях, способствующих их всестороннему и гармоничному развитию.

Ранняя социализация ребенка в семье имеет решающее значение для становления семейных потребностей. Общий семейный климат прямо влияет на восприятие детьми семейных ролей и на желание обзавестись в будущем своей семьей. Семья создает личность или разрушает ее, во власти семьи укрепить или подорвать психическое здоровье ее членов. Семья поощряет одни личностные влечения, одновременно препятствуя другим, удовлетворяет или пресекает личные потребности. Семья структурирует возможности достиже-



ния безопасности, удовольствия и самореализации. Она указывает границы идентификации, способствует появлению у личности образа своего “Я”.

Как известно, семья обладает значительным реабилитационным потенциалом, который может быть направлен в помощь ребёнку с ограниченными возможностями здоровья. Однако его использование возможно лишь при адекватном восприятии проблем ребёнка его родителями и сформированностью в сознании понимания их роли в развитии ребёнка. В свою очередь, взаимопонимание в вопросе отношения к болезни ребёнка между родителями и специалистами является неотъемлемым условием его успешного лечения, обучения, воспитания и социальной адаптации.

Впервые изучение особенностей семей, воспитывающих детей с нарушениями развития, было предпринято за рубежом в середине XX века. В отечественной же науке и практике лишь в последние десятилетия уделяется большое внимание поиску оптимальных и эффективных путей оказания помощи родителям, воспитывающим детей с отклонениями в развитии. Включение родителей в коррекционно-педагогический процесс является важнейшим условием полноценного психического развития ребенка с особыми образовательными потребностями.

Практические работники (психологи, педагоги) постоянно сталкиваются с тем, что проблемы детей напрямую связаны с их жизнью в семье. Ситуация в семье определяет дальнейшее развитие ребёнка, его поведение, обучение и т.д. Сегодня очень остро стоит вопрос разработки оптимальной и психологически обоснованной тактики оказания помощи, направленной на работу с семьёй в целом и на ребёнка, воспитывающегося в ней, с учётом особенностей его семейной ситуации.

Помощь дошкольникам с нарушением интеллекта предполагает оказание поддержки их родителям, которая должна быть направлена на развитие у них уверенности в себе и своих действиях, формирование чёткой родительской позиции, обеспечение их реальных потребностей, поэтому в настоящее время работа с семьёй является одним из важнейших направлений в системе медико-социального и психолого-педагогического сопровождения детей с отклонениями в развитии. Помощь семье со стороны специалистов, государства и общества является составной частью любой коррекционной программы.

## **ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА**

Ю.А. Михеева  
ассистент кафедры ПЛСПКП  
А.В. Пальникова  
студентка  
ГОУ ВПО «РГУ имени С.А. Есенина»,

Каждый человек занимает в обществе вполне определённое место и, следовательно, всегда находится в соответствующих отношениях с окружающими людьми. Через процесс общения у человека появляется возможность понять себя и других людей, оценить их чувства и действия, а это, в свою очередь, позволяет реализовать себя и свои возможности в жизни и занять собственное место в обществе. Следовательно, общение — важнейший фактор формирования личности, один из главных видов деятельности человека, устремлённый на познание и оценку самого себя через взаимодействие с другими людьми.

Изучение особенностей общения детей с умственной отсталостью имеет ключевое значение для понимания своеобразия становления их психики.

Общение — это сложный процесс нахождения и развития контактов между людьми, вызванный потребностью в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единого направления взаимодействия, восприятия и понимания собеседника. Общение рассматривается как один из основных факторов развития ребенка, важнейшего условия формирования его личности.

Для результативного образования детей с ограниченными возможностями здоровья необходимо развивать их способность к общению. Этот вопрос требует серьезного психолого-педагогического изучения. Выявление характерных особенностей развития коммуникации у умственно отсталых детей дошкольного возраста необходимо для их дальнейшей успешной социализации.

Коммуникация играет особую роль в психическом развитии ребенка, ведь развитие психики ребенка — процесс, совершающийся путем постижения детьми общественно-исторического опыта человечества с помощью общения. Начиная с самого раннего возраста, общение приобретает личностный характер и определяет возможность взаимодействия ребенка и взрослого. Интенсивность общения, многообразие его содержания, целей и средств являются основными факторами, предопределяющими собственное развитие ребенка. Общение развивает человека как личность, выделяет существенные черты его характера, влечения, привычки, наклонности, помогает освоить нормы и виды нравственного поведения.

В младшем возрасте ведущим является эмоциональное общение ребёнка со взрослым, затем оно сменяется предметно-деловым и, наконец, речевым общением. У детей с умственной отсталостью первого года жизни отсутствует ярко выраженное, особое отношение к матери (так называемый «комплекс оживления») — ее узнавание, выделение из множества других взрослых. Задержанность и сложность построения эмоционального контакта ребенка со взрослым негативно отражается и на формировании более сложных видов коммуникации.

У детей с ограниченными возможностями здоровья без специального коррекционного обучения не формируется речевая деятельность, не развиваются невербальные виды общения с окружающими. Для речевого развития умственно отсталых детей характерным является отсутствие или позднее появление спонтанного лепета в ответ на речь взрослого. Отмечается существенное запаздывание возникновения первых слов; весьма замедленно протекает процесс овладения фразовой речью, переход от произнесения отдельных слов к построению двухсловного предложения происходит на протяжении долгого времени.

Выраженные отклонения в ходе раннего развития, вызванные самим характером нарушений, значительно препятствуют своевременному и полноценному развитию речевого общения, оно формируется у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью весьма слабо, его мотивы исходят в большинстве из органических потребностей детей. Необходимость в общении часто определяется физиологическими потребностями.

В дошкольном возрасте дети с недоразвитием интеллекта больше внимания уделяют игре, чем совместной деятельности со взрослым, что указывает на низкую потребность в общении с окружающими. Но стоит помнить, что необходимость вербального контакта ребенка со взрослым постоянно возникает в ходе занятий. В данных условиях надо не забывать о том, чтобы на каждом этапе ребенок получал необходимые для реализации своей потребности средства общения, которые доступны для осознания и воспроизведения. Сначала это может быть однословная фраза, затем двусловная, и, наконец, развернутая.

Слабое осознание потребностей социальной адаптации приводит к тому, что к концу дошкольного возраста дети, имеющие нарушение интеллекта, с большим трудом овладевают средствами речевого общения даже тогда, когда у них существует достаточный словарный запас и нормальное понимание обращенной речи.

Затруднения, возникающие при общении умственно отсталых детей со взрослыми, напрямую связаны со слабо развитой инициативой в общении, особенно при контакте с незнакомыми людьми. Часто дети чувствуют смущение, страх, неловкость, что в непривычной обстановке может привести к прекращению общения. Серьезные трудности умственно отсталые дошкольники испытывают при вступлении в контакт, получении новых сведений во время ведения беседы, а также при использовании полученных знаний на практике.

Чем выше уровень общего психического развития ребенка, тем большую роль в его общении играет речь. Особое значение речь обретает в коллективных видах деятельности детей, главным образом в игре. При помощи речи дети договариваются о содержании игры, создают ее план, распределяют роли игроков. С помощью речи осуществляются и взаимоотношения детей в ходе самой игры. Наблюдения показывают, что умственно отсталые дети мало разговаривают между собой. Даже общаясь друг с другом в ситуации игры, они недостаточно пользуются речью, заменяя обсуждения и беседы

произношением отдельных слов, служащих побуждением к выполнению тех или иных действий. В отдельных случаях школьники не прочь заменить словесный ответ кивком головы или другим выразительным движением.

Дети с ограниченными возможностями здоровья в ситуации неорганизованной игровой деятельности используют две формы коммуникации — большинство детей старшего дошкольного возраста применяют внеситуативно-познавательную форму общения; остальные дети прибегают к еще более элементарной форме — ситуативно-деловой, в то время как для их нормально развивающихся сверстников характерной является внеситуативно-личностная форма общения.

Часто дети с интеллектуальной недостаточностью стремятся избегать речевого общения. Если речевой контакт неизбежен, то ребенок старается ограничиться короткими односложными фразами. Такое нежелание общаться обуславливается определенными факторами. Такими как:

- быстрая истощаемость стимулов к общению;
- малый запас знаний, необходимых для поддержания беседы, скудный словарный запас, ограничивающий создание высказывания;
- непонимание собеседника — ребенок не пытается понять, что ему говорят, поэтому его реакция на беседу может быть бурной и неадекватной.

Общение со взрослыми и начало развития предметной деятельности приводят к возникновению предпосылок общения между сверстниками. Но эти предпосылки не найдут реализации, если взрослые не будут целенаправленно руководить данным процессом. Необходимо искусственно формировать условия, в которых у детей возникнет потребность в общении, а затем подсказывать им подходящие средства коммуникации.

Обширные возможности для развития коммуникации детей между собой представляют разные виды коллективной деятельности — совместный труд (дежурства, уборка игрушек, работа с растениями), совместное создание поделок, рисунков, панно на занятиях по изобразительной деятельности.

Воспитатели и педагоги должны стремиться к тому, чтобы общение с детьми происходило при помощи речи. Необходимо знать и учитывать речевые и индивидуальные возможности каждого ребенка и умело сочетать словесное и жестовое общение.

В процессе организации речевого общения необходимо постоянно следить за тем, чтобы не разрушить эмоциональную сторону общения, чтобы речь для ребенка не стала самоцелью, не заместила собой деятельность. В ином случае желание общаться постепенно затихнет, а сама речь станет формальной.

## **МЕДИКО-СОЦИАЛЬНЫЙ РЕСУРС ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Е.А. Сагайдачная,  
кандидат пед. наук,

Актуальность проблемы качества дошкольного образования возрастает с каждым днём. Перед работниками ДООУ стоит непрерывная задача — построить свою работу так, чтобы она соответствовала изменяющимся запросам семей и обеспечивала индивидуализацию развития с учетом особенностей каждого ребенка.

**По данным НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков Научного центра здоровья детей РАМН, за последнее время число здоровых дошкольников уменьшилось более чем в 2,2 раза и составляет лишь около 10% от контингента детей, поступающих в школу.**

Очевидно, что успешность образовательного процесса в дошкольных учреждениях сегодня во многом зависит от создания специальных условий и организации деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья, менее всего защищенными при наличии различных заболеваний и особенностей в развитии.

Общепринято рассматривать здоровье как состояние, характеризующееся не только отсутствием болезней или психофизических дефектов, но и полным физическим, духовным и социальным благополучием. Применительно к детям эта достаточно известная в отношении здоровья позиция Всемирной Организации Здоровья дополнена двумя критериями (Р.И. Айзман, М.М. Безруких, Э. М. Казин, В.П. Казначеев и др.):

1. Здоровье ребенка — это, прежде всего, оптимальный уровень достигнутого физического, психического и личностного развития, соответствие его биологическому возрасту.

2. Здоровье ребенка — это его позитивная психическая и социальная адаптация, определенная сопротивляемость по отношению к неблагоприятным воздействиям.

Современным методологическим подходом к определению новой концепции формирования здоровья детей является гуманитарно-антропологическая теория развития образования (Л.С. Выготский, А.М. Новиков, А.Г. Асмолов, В.И. Слободчиков, В.В. Абрамова и др.). Исходя из базовых принципов данного подхода, все социально ориентированные учреждения и все специалисты «помогающих» профессий — педагоги, психологи, дефектологи, педиатры, социологи должны быть:

во-первых, развернуты, в первую очередь, к семье, ее микросоциуму;  
во-вторых, открыты для активного обращения родителей и детей с их проблемами;

в-третьих, способны активно взаимодействовать друг с другом при решении ключевых проблем ребенка и семьи.

Мировой опыт оказания социальной помощи семье многообразен и многолик. В большинстве Западных стран деятельность специалистов ориентирована на защиту прав ребенка. В азиатских же странах она, прежде всего, направлена на сохранение семейных связей, несмотря на возможное

ущемление по западным меркам индивидуальных интересов личности (А.П. Горкина, Г.Н. Карелова, М.Т. Степанянц). Следует отметить, что при наличии вариативности медико-социальной помощи, во всех странах мира первостепенной сферой деятельности является работа с детьми.

В настоящее время в РФ преобладающая модель медико-социального обслуживания — это территориальные центры социальной помощи семье и детям. В отличие от других учреждений социального обслуживания они предоставляют систему медико-социально-педагогических услуг и оказывают помощь семье в целях поддержания и улучшения состояния здоровья детей, страдающих тяжелыми заболеваниями, но не требующих помещения в специализированные учреждения (Е.Г. Студенова, Е.В. Ханжина, М.В. Фирсов).

В рамках современной инфраструктуры дошкольного учреждения сегодня интенсивно развивается инновационная — *медико-социальная модель* — образовательной деятельности. Основная задача медико-социальной службы в ДООУ — помочь ребенку и членам семьи (независимо от социального положения и образовательного статуса) решать проблему, которая мешает нормальному развитию и полноценной жизнедеятельности их ребенка посредством использования комплекса современных методов работы. Основными направлениями практической деятельности данной службы являются:

- работа медико-психолого-педагогической комиссии; мониторинг здоровья и физического развития; составление индивидуального маршрута развития;
- система реабилитационных мероприятий;
- коррекционная помощь детям с нарушениями зрения, слуха, ОДА, речевого развития, страдающим аутизмом, неврозами и другими заболеваниями;
- психодиагностика, психопрофилактика и психолого-педагогическая помощь;
- консультирование членов семьи; психотерапевтическая помощь семье (индивидуальная, групповая, семейная);
- медицинское и психолого-педагогическое просвещение родителей;
- организация групп поддержки, родительских клубов;
- совместная программа оздоровительно-досуговой деятельности ДООУ и семьи.

Практика показывает, что организация медико-социального обеспечения в условиях ДООУ изначально определяет круг детей и семей, нуждающихся в адресной и комплексной помощи. Предлагаемый спектр медико-социальных услуг достаточно широк и вариативен, он требует от дошкольных работников большого профессионализма и такта во взаимоотношениях с членами семьи. Кроме того, важную роль в реализации мероприятий медико-социального сопровождения детей играет междисциплинарное взаимодействие специалистов детства — воспитателей, психологов,

учителей-дефектологов, педагогов дополнительного образования, педиатров, социальных работников и др.

Вместе с тем чрезвычайная значимость проблем и задач, которые решает медико-социальная служба в ДООУ, обуславливает необходимость обоснования требований к условиям и содержанию комплексного сопровождения детей, опираясь на принципы антропологического подхода к образованию. Вышесказанное определяет выбор целевой установки и направлений исследования. *Цель исследовательской деятельности:* повысить эффективность образовательного процесса на основе использования медико-социальных ресурсов в процессе комплексного сопровождения детей в условиях дошкольного образовательного учреждения. *Предполагаемая практическая значимость результатов НИР:*

— реализация Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования в части обеспечения комплексного сопровождения детей с проблемами здоровья (Приказ Министерства образования и науки РФ от 23 ноября 2009 г. N 655);

— индивидуализация образовательных маршрутов на основе внедрения современных технологий социокультурной направленности;

— разработка системы целевых показателей, оценивающих результативность и эффективность инновационного развития образовательных услуг.

## **ПРОГРАММНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

С.В. Соловьева  
кандидат пед. наук, доцент  
ГБОУ ДПО СО «Институт развития образования»,  
г. Екатеринбург

В соответствии с приоритетами государственной политики в сфере образования одним из направлений является обеспечение гарантий доступности получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья как на этапе дошкольного образования, так и в процессе получения образования в школе, получении профессионального образования.

Институт развития образования реализует научно-образовательный проект «Обеспечение условий доступности получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья в образовательных учреждениях различных типов и видов», одним из тематических направлений которого является создание вариативных условий обучения детей дошкольного

возраста с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в дошкольных образовательных учреждениях.

В настоящее время дети дошкольного возраста, имеющие ограниченные возможности здоровья, могут получать дошкольное образование в специализированных группах и интегрированных группах дошкольных образовательных учреждений, группах кратковременного пребывания, а также в форме индивидуального обучения на дому. Приоритет при организации работы с детьми дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья отдается их индивидуальному сопровождению специалистами психолого-педагогического и медицинского профиля.

В связи с этим достаточно остро стоит вопрос программно-методического обеспечения процесса индивидуального сопровождения детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. В данной статье мы излагаем опыт разработки данной тематики на экспериментальных площадках Свердловской области, работающих в рамках научно-образовательного проекта.

Одним из направлений работы является разработка и апробация индивидуальных программ сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья. В научно-методической литературе представлен ряд подходов к определению структуры и содержания индивидуальных коррекционно-развивающих программ для детей дошкольного возраста, имеющих отклонения в развитии. Разработкой данного вопроса применительно к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья раннего и дошкольного возраста занимаются такие ученые, как М. В. Браткова, А. В. Закрепина, Ю. А. Разенкова, Е. А. Стребелева и др. Вместе с тем практика индивидуального сопровождения детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья показывает недостаточность изложенных в литературе подходов и актуализирует необходимость апробации различных вариантов программ индивидуального сопровождения.

Организационные условия разработки индивидуальной программы сопровождения ребенка дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья предполагают следующее:

- психолого-педагогическое изучение особенностей познавательной и эмоционально-волевой сферы ребенка;

- коллегиальное обсуждение результатов психолого-педагогической диагностики, определение направлений и методов коррекционно-развивающей работы с ребенком, принятие решения о необходимости разработки индивидуальной программы сопровождения;

- распределение ответственности между различными специалистами за содержательное наполнение и качественную реализацию индивидуальной программы;

- включение родителей в процесс разработки индивидуальной программы.

На наш взгляд, определение целесообразности разработки для ребенка с ограниченными возможностями здоровья индивидуальной программы сопровождения, распределение обязанностей специалистов сопровожде-



ния, а также мониторинг результативности проводимых коррекционно-развивающих мероприятий следует проводить в рамках психолого-медико-педагогического консилиума.

Структура индивидуальной программы сопровождения представляет собой единую систему, состоящую из нескольких взаимосвязанных разделов, каждый из которых имеет свою смысловую нагрузку. Данные разделы в совокупности позволяют обеспечить психолого-педагогическую работу с дошкольником с ограниченными возможностями здоровья по различным направлениям. Содержание разделов индивидуальной программы группируется вокруг главных образовательных объектов, концентрирующих в себе основной материал.

Опыт работы показывает, что целесообразно отдать приоритет комплексному подходу к разработке индивидуальной программы сопровождения, т.е. обеспечить комплексное обучение, воспитание и коррекцию психофизических нарушений у ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

При проектировании как структуры, так и содержания индивидуальных программ для детей различных возрастных групп следует учитывать особенности каждого возрастного периода и выделять соответствующие задачи и основные направления коррекционно-педагогической работы в рамках индивидуальной программы. При проектировании структуры индивидуальной программы для ребенка дошкольного возраста и ее содержательном наполнении следует опираться на формирование ведущего вида деятельности и достижение задач развития ребенка на каждом возрастном этапе. Структура и содержание индивидуальной программы для ребенка дошкольного возраста преимущественно строятся исходя из основных разделов программ дошкольного обучения и воспитания.

На наш взгляд, обязательными компонентами индивидуальной программы сопровождения являются краткая психолого-педагогическая характеристика ребенка, цель и задачи коррекционно-развивающей работы, содержание программы, а также мониторинг достижений ребенка как основание оценки качества индивидуального сопровождения и динамики коррекционно-развивающей работы.

Компонентный состав структуры индивидуальной образовательной программы для обучающегося с ограниченными возможностями здоровья, который апробирован в нашей педагогической практике, может быть представлен следующим образом:

1. Титульный лист, который включает в себя наименование учреждения, назначение программы, срок реализации, адресность программы (фамилия, имя ребенка, год обучения), гриф утверждения руководителем, согласование с родителями. При необходимости программа может быть согласована с председателем психолого-медико-педагогического консилиума. На титульном листе можно указать специалиста, который является ответственным за реализацию индивидуальной программы.

2. Пояснительная записка: излагается краткая психолого-педагогическая характеристика ребенка с перечнем умений и навыков

сформированных и тех, которые не сформированы в должной степени. На основе данных психолого-педагогической диагностики формулируются цель и задачи сопровождения ребенка на определенный временной промежуток. Следует отметить, что данный блок должен быть единым для всех специалистов сопровождения, так как, владея различной системой методов, специалисты решают единую цель и задачи. Часто в индивидуальных программах специалисты пишут задачи, каждый в своем разделе, зачастую дублируя информацию.

3. Содержание программы. Раздел, раскрывающий содержание индивидуальной программы сопровождения. Данный блок целесообразно разбить на подразделы: содержание деятельности учителя-логопеда, содержание деятельности учителя-дефектолога, содержание деятельности воспитателя, инструктора по физической культуре и др. Целесообразно представлять данный раздел графически в виде таблицы, раскрыв основные направления деятельности специалиста и содержание работы на уровне методических приемов. Следует отметить, что ошибочным является подход, когда специалисты излишне детализируют содержание индивидуальной программы.

4. Мониторинг достижений ребенка. В данном разделе следует соотнести цель и задачи индивидуальной программы сопровождения и планируемые результаты ее реализации. Также конкретно сформулировать результаты реализации программы на уровне динамики показателей психического развития ребенка дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Эти требования являются основой для осуществления промежуточной и итоговой оценки результативности индивидуальной программы сопровождения. При определении критериев и показателей мониторинга, с одной стороны, целесообразно ориентироваться на требования программы дошкольного обучения и воспитания, с другой стороны, на индивидуальные достижения ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Это зависит от характера и тяжести нарушений развития у ребенка.

Опыт разработки и апробации индивидуальной программы сопровождения для ребенка дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья показывает, что целесообразным является комплексный подход к разработке критериев и показателей мониторинга достижений ребенка. Такой подход на основе указания в знаково-символической форме сформированных и несформированных навыков позволяет в целом увидеть «картину» развития ребенка.

5. Заключение и рекомендации. В данном разделе формулируется обоснование внесения корректив по результатам промежуточной диагностики и заключение о реализации индивидуальной программы сопровождения в целом при обсуждении данного вопроса в рамках итогового психолого-медико-педагогического консилиума в конце учебного года. Рекомендации формулируются с целью обеспечения преемственности в процессе индивидуального сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья специалистами на следующем этапе его обучения.

Изложенный подход к разработке индивидуальной программы сопровождения ребенка дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья был нами успешно апробирован. В настоящее время назрела необходимость переработки данной структуры индивидуальной программы в соответствии с федеральными государственными требованиями к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования.



<b>Варенцова Н.С.</b>	
Развитие способностей детей в процессе детской проектной деятельности .....	46
<b>Вашурина О.А.</b>	
Творческая деятельность как субъект самовыражения, саморазвития личности ребенка .....	49
<b>Виноградова А.М.</b>	
К проблеме нравственного развития ребенка с позиций психолого-педагогической антропологии .....	53
<b>Волокитина Т.Ф.</b>	
Коммуникативное взаимодействие как метод формирования собственных игровых замыслов у детей дошкольного возраста .....	55
<b>Вылегжанина О.Ю.</b>	
Праздники в жизни дошкольника .....	59
<b>Гришина Ю.А., Михеева Ю.А.</b>	
К вопросу о семейном воспитании дошкольников .....	63
<b>Груздова И.В.</b>	
Вопросы раннего приобщения ребенка к музыкально-эстетической деятельности .....	66
<b>Губанова Н.Ф.</b>	
К вопросу художественно-эстетического воспитания и развития детей в свете современных государственных требований .....	70
<b>Гулимова О.В., Михеева Ю.А.</b>	
Современные аспекты подготовки детей к обучению в школе .....	73
<b>Дементьева М.Н.</b>	
Развитие дошкольников в игре: историко-педагогический аспект .....	75
<b>Демидова С.Б.</b>	
Теоретические основы нравственного воспитания старших дошкольников средствами фольклора .....	80
<b>Дергунова Т.А.</b>	
Портфолио как инструмент комплексной оценки уровня развития дошкольника .....	84
<b>Доценко Э.В., Шип А.А.</b>	
Взаимодействие с семьей ребенка с дцп в условиях группы кратковременного пребывания .....	87
<b>Егорова О.Л.</b>	
Прогностическая модель нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста посредством игровой деятельности .....	90

<b>Еремкина О.В.</b>	
Формирование творческого компонента психодиагностической культуры воспитателей детских садов в условиях вузовского обучения на заочном отделении .....	94
<b>Захарчук Л.А.</b>	
Зоны конфликтов на уровне дошкольного образовательного учреждения .....	98
<b>Ивкина Т.В.</b>	
Педагогическая оценка детских рисунков как средство развития художественно-эстетического восприятия у старших дошкольников .....	102
<b>Комратова Н.Г.</b>	
Социализация детей дошкольного возраста: технологический аспект .....	108
<b>Копейна В.Н. , Масленникова Ю.С., Шабаета Г.Ф.</b>	
Особенности процесса адаптации детей раннего возраста к ДООУ .....	111
<b>Королев М.Г.</b>	
Ответственное родительство как социо-педагогическая проблема .....	115
<b>Коротаева А.С.</b>	
О ценностях и ценностных ориентациях будущего педагога-воспитателя .....	117
<b>Кошелева А.Д.</b>	
Проблема психологического здоровья ребенка в контексте взаимодействия детского сада и семьи .....	120
<b>Красова Т.Д., Дорогова Т.В.</b>	
Специфика проявления неуверенности у детей дошкольного возраста .....	125
<b>Лазарева М.В.</b>	
Содержательный компонент теоретической модели интегрированного обучения детей в ДООУ .....	129
<b>Макеева Е.А.</b>	
Детский сад как среда психологической безопасности личности .....	135
<b>Медведева М.Ю.</b>	
Особенности профессиональных действий воспитателя при взаимодействии и общении с детьми в детском саду .....	139
<b>Новикова Г.П.</b>	
Исследование чувствительности учреждений дошкольного образования к проблемам их образовательной деятельности .....	142
<b>Ошкина А.А., Цветкова О.Г.</b>	
Формирование самостоятельности и двигательного творчества у старших дошкольников в организации подвижных игр посредством модели .....	146

<b>Павлова Л.Н.</b> Развивающее образование — приоритетное направление образовательной работы ДООУ .....	148
<b>Савушкина Е.В.</b> Ознакомление с произведениями изобразительного искусства детей дошкольного возраста .....	150
<b>Савушкина Е.В., Дементьева М.Н.</b> Становление и развитие дошкольного воспитания в Рязанском крае (XIX—XX в.в.) .....	153
<b>Самборенко Л.Ф.</b> Инновационные технологии как средство активизации образовательного процесса в ДООУ .....	161
<b>Синельников В.Б., Данилова Н.И.</b> Основания диагностики детского творчества в развивающем дошкольном образовании .....	165
<b>Смольникова Н.Г.</b> Интеграция в дошкольном образовании .....	169
<b>Томилова О.В., Плаксина Е.А.</b> Проблема создания эстетосферы ребенка в дошкольном образовательном учреждении .....	172
<b>Трубицына С.А.</b> Организация свободной творческой игры в условиях вальдорфского детского сада .....	177
<b>Филиппова Р.М., Сунагатуллина З.З., Масленникова Ю.С.</b> Организация предметно-развивающей среды в группах раннего возраста .....	181
<b>Царегородцева Е.А.</b> Влияние оценочных высказываний педагогов на личностный рост дошкольников .....	185
<b>Цветкова О.Г., Лялина Е.Д.</b> Развитие творческих способностей дошкольников средствами театрального искусства .....	190
<b>Чуйкова Ж.В.</b> Становление и развитие методики обучения дошкольников родному языку в отечественной педагогике .....	192
<b>Шатова А.Д.</b> Реклама как педагогическая проблема (вопросы методики) .....	196
<b>Шебеко В.Н.</b> Формирование физкультурных знаний у детей дошкольного возраста .....	198
<b>Яковлева А.В., Никитина Е.В.</b> Интегративный подход в музыкально-эстетическом воспитании дошкольников .....	201
<b>Яфаева В.Г.</b> Влияние интеграции деятельности педагогов ДООУ на интеллектуальное развитие дошкольников .....	204

## РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ

<b>Ушакова О.С.</b> Развитие языковых способностей в дошкольном детстве .....	208
<b>Андрюшина И.И.</b> Научно-педагогическая деятельность Галины Михайловны Ляминой .....	211
<b>Астахова Н.Ю., Сысоева Е.А.</b> Выявление словообразовательных умений и способности к словотворчеству у детей старшего дошкольного возраста .....	215
<b>Багменко И.Н.</b> Особенности использования технологии развития наглядно-образного мышления старших дошкольников на основе загадок .....	218
<b>Гавриш Н.В., Барна Х.В.</b> Современные подходы к использованию художественного слова в образовательном процессе детского сада .....	224
<b>Гасанова Л.Н.</b> Выявление особенности восприятия Башкирского народного фольклора детьми старшего дошкольного возраста .....	231
<b>Гасанова Р.Х., Шигапова Л.В.</b> Проектирование речевого развития дошкольников .....	236
<b>Ильяшенко М.В.</b> Теоретические основы развития речевого общения в дошкольном детстве .....	238
<b>Кудашова Т.А.</b> Диалоговая речь в режимных моментах .....	242
<b>Кузеванова О.В., Карева Т.А.</b> Интегративный подход в развитии образной речи дошкольников .....	246
<b>Лаврентьева А.И.</b> Овладение родным языком в его эвристической функции .....	248
<b>Лаврентьева А.И., Галиева М.Г.</b> Развитие лексико-сематического компонента языковой способности детей в зависимости от психолого-социальных условий в семье .....	250
<b>Макарова В.Н.</b> Обучение речи дошкольников и их речевое и лингвистическое развитие .....	253
<b>Смага А.А.</b> Специфика знакомства дошкольников с многозначными словами .....	257



<b>Смирнова Е.А.</b> Преемственность в развитии коммуникативных умений детей на ступенях дошкольного и школьного образования .....	260
<b>Советникова З.П.</b> Роль литературных викторин в развитии речи детей дошкольного возраста .....	262
<b>Ставцева Е.А.</b> Развитие словесного творчества детей в театрализованной игре .....	265
<b>Струнина Е.М.</b> Вопросы преемственности в обучении родному языку .....	268
<b>Филиппова Р.М., Шабаета Г.Ф.</b> Актуальные вопросы речевого развития детей раннего возраста в ходе театрализованной деятельности .....	269
<b>Шабаета Г.Ф.</b> Особенности речевого развития детей раннего возраста .....	273
<b>Шадрина Л.Г.</b> Речевое и умственное развитие дошкольников в процессе обучения рассуждению .....	276
<b>Широких О.И.</b> Развитие творческого воображения через загадки и беседы .....	282
<b>Юртайкина Т.М.</b> Психолого-педагогические особенности развития инициативной речи у детей третьего года жизни .....	285
<b>Яшина В.И., Ушакова О.С.</b> Сотрудничество кафедры теории и методики дошкольного образования МПГУ и ИППД РАО в контексте интеграции науки и образования .....	287

## РАБОТА С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

<b>Барсукова Е.В., Михеева Ю.А.</b> Развитие мелкой моторики рук детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья .....	293
<b>Беликова М.В., Михеева Ю.А.</b> Использование сказок в воспитании, образовании и коррекции личности дошкольника .....	295
<b>Боровских Л.В.</b> Особенности логопедической работы с детьми дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья .....	298



Научное издание

ТРАДИЦИИ, ЗАДАЧИ И ПЕРСПЕКТИВЫ  
РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Материалы Международной  
научно-практической конференции,  
2—4 июня 2011 года

Под редакцией  
*Дементьевой Маргариты Николаевны*  
*Ушаковой Оксаны Семеновны*  
*Савушкиной Елены Васильевны*

В авторской редакции

Технический редактор *А.Д. Полянкова*

Подписано в печать 21.04.11. Бумага офсетная. Формат 60x84 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>.

Гарнитура Times New Roman. Печать трафаретная.

Усл. печ. л. 19,53. Уч.-изд. л. 24,0. Тираж 500 экз. Заказ №

Государственное образовательное учреждение  
высшего профессионального образования  
«Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»  
390000, г. Рязань, ул. Свободы, 46

Редакционно-издательский центр РГУ имени С.А. Есенина  
390023, г. Рязань, ул. Урицкого, 22