

Департамент образования и науки
Ханты-Мансийского автономного округа — Югры
ГОУ ВПО «Нижневартовский государственный гуманитарный университет»
Факультет педагогики и психологии

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ТРУДЫ КАФЕДРЫ МЕТОДИК ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Выпуск 3

*Посвящается 20-летию кафедры
дошкольного образования НГГУ*



Издательство
Нижневартовского государственного
гуманитарного университета
2009

ББК 72
НЗ4

Печатается по постановлению Редакционно-издательского совета
Нижевартовского государственного гуманитарного университета

Редакционная коллегия:
Н.С.Малетина (отв. редактор),
Е.В.Гончарова, О.А.Бизикова

НЗ4 **Научно-методические труды кафедры методик дошкольного и начального образования:** Сборник статей. Вып. 3 / Отв. ред. Н.С.Малетина. — Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2009. — 160 с.

ISBN 978–5–89988–647–1

В сборнике представлены труды преподавателей кафедры, аспирантов и соискателей, отражающие основные направления научно-исследовательской деятельности кафедры. В представленных статьях рассмотрены научные, методические и практические аспекты психолого-педагогических разработок и экспериментов по различным вопросам дошкольного и начального образования.

Статьи носят научно-методическую направленность и могут быть адресованы научным и практическим работникам в области дошкольного образования, студентам и аспирантам.

ББК 72

Изд. лиц. ЛР № 020742. Подписано в печать 28.09.09. Формат 60×84/16
Бумага для множительных аппаратов. Гарнитура Times
Усл. печ. листов 10. Тираж 500 экз. Заказ 956

*Отпечатано в Издательстве
Нижевартовского государственного гуманитарного университета
628615, Тюменская область, г.Нижневартовск, ул.Дзержинского, 11
Тел./факс: (3466) 43-75-73, E-mail: izdatelstvo@nggu.ru*

ISBN 978–5–89988–647–1

© Издательство НГТУ, 2009

Труды преподавателей кафедры

РАЗВИТИЕ КАФЕДРЫ МЕТОДИК ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ИЗ НАСТОЯЩЕГО В БУДУЩЕЕ

Гончарова Елена Владимировна, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой методик дошкольного и начального образования.

Защитила докторскую диссертацию в Сургутском государственном педагогическом университете в 2005 году на тему: «Социально-экологическое развитие личности ребенка в условиях гуманистического дошкольного образования». Продолжает работать по данной теме. Является автором более 120 научных и научно-методических публикаций.



Кафедра методик дошкольного и начального образования в 2009 г. отмечает свой 20-летний юбилей. Данная кафедра была образована в 1989 г., в настоящее время включает в свой состав 14 преподавателей. Преподаватели кафедры готовят целый спектр специалистов — от воспитателя, методиста и заведующего ДОУ — до преподавателя педагогического колледжа, что отвечает требованиям доктрины образования РФ (2000 г.), в которых указывается, что специалист дошкольного учреждения должен обладать высшим образованием.

Деятельность кафедры связана с отдельными персоналиями, которые внесли свою научную лепту в ее создание и развитие. Екатерина Александровна Тарханова является представителем Ленинградской научной школы А.М.Леушиной. Одной из традиций этой школы было формирование у начинающего исследователя глубокого интереса к научному поиску, умения осуществлять теоретическую и экспериментальную разработку проблемы исследования, тщательно анализировать материал, обеспечивая

точность и достоверность выводов. В рамках данной школы шло становление молодого ученого Е.А.Тархановой. В процессе научной работы под руководством А.М.Леушиной у нее возник интерес к проблеме исследовательских методов, особенностям их использования в изучении вопросов дошкольной педагогики.

Блестящим примером реализации сложившихся подходов стала кандидатская диссертация Е.А.Тархановой «Формирование у детей седьмого года жизни арифметических действий сложения и вычитания» (1978 г.). Для этой работы характерно проведение широкомасштабного эксперимента с большой выборкой испытуемых. Глубокий теоретический анализ, предвещающий создание программы исследования, позволил определить цель, задачи и содержание констатирующего, формирующего и контрольного экспериментов. Диссертация Е.А.Тархановой внесла существенный вклад в развитие математического образования дошкольников.

Научные труды Е.А.Тархановой всегда востребованы, ее имя в области дошкольного образования широко известно. На протяжении ряда лет она являлась членом научно-методической комиссии Министерства Просвещения СССР, неоднократно участвовала в работе министерских комиссий по проведению инспектирования вузов страны. Е.А.Тарханова — отличник народного просвещения, награждена медалью «Ветеран труда».

С 1993 по 2005 гг. кафедрой руководила доцент, кандидат педагогических наук Надежда Сергеевна Малетина, внесшая большой научно-практический вклад в ее становление и развитие. Н.С.Малетина является представителем Московской научной школы В.В.Гербовай. Постоянно поддерживая связь с органами образования и дошкольными учреждениями города и округа, Н.С.Малетина организует методические объединения по проблеме развития речи дошкольников, работает в институте повышения квалификации для разных категорий дошкольных работников, принимает участие в работе августовских совещаний работников образования. В течение ряда лет Н.С.Малетина является членом жюри окружного, городского и районного конкурсов «Воспитатель года». Под ее руководством коллектив кафедры разработал и подготовил материалы к лицензированию специальности «Педагогика и методика дошкольного образования» с квалификацией «Организатор-методист дошкольного образования» и направления

образования как «Педагогика» с квалификацией «Бакалавр педагогики» по профилям: «Игровые технологии», «Технология подготовки специалистов дошкольного образования», «Управление дошкольным образованием», «Речевое дошкольное образование».

С 2005 г. кафедрой заведует доктор педагогических наук, профессор, действительный член Академии социальных и педагогических наук Елена Владимировна Гончарова, автор 120 публикаций, в том числе 68 научных.

С 1998 по 2004 г. руководя работой экспериментальных площадок при ДОУ № 71 г. Нижневартовска, «Радуга» п. Приобье, «Олененок» п. Варьеган, Е.В. Гончарова апробировала педагогическую технологию экологического образования детей дошкольного возраста. В период с 1998 по 2006 гг. в городах округа (Нижневартовск, Радужный, Мегион, Лангепас, Сургут, Ханты-Мансийск) на базе дошкольных образовательных учреждений по разработанной Е.В. Гончаровой программе «Экология для малышей» проводилась экспериментальная работа по социально-экологическому развитию личности ребенка.

Е.В. Гончарова разработала учебно-методический комплекс для детей дошкольного возраста (программа, методические рекомендации, учебные пособия для воспитателей, рабочие тетради для детей). Созданным УМК пользуются педагоги Ханты-Мансийского автономного округа, Свердловской и Курганской областей в педагогическом процессе образовательных учреждений для реализации задач социально-экологического образования детей.

В 2002 г. Е.В. Гончарова награждена почетной грамотой Министерства образования и науки Российской Федерации за значительные успехи в организации и совершенствовании учебно-воспитательного процесса, в формировании интеллектуального, культурного и нравственного развития студентов, подготовку к лицензированию материалов специализации студентов «Экологическое воспитание детей» (031105).

Кафедра является выпускающей, обеспечивая базовую и профильную подготовку бакалавров по направлению 050700.62 «Педагогика» и специалистов по специальностям 050703.65 «Дошкольная педагогика и психология» и 050707.65 «Педагогика и методика дошкольного образования».

Преподавателями кафедры читаются базовые педагогические и методические курсы, профильные дисциплины. На кафедре действует аспирантура по специальности 13.00.07 — теория и методика дошкольного образования, где ведущими специалистами в организации научных исследований являются: д.п.н., профессор Л.В.Моисеева, д.п.н., профессор Е.В.Гончарова, профессор Р.М.Чумичева, к.п.н., доцент Н.С.Малетина.

В настоящее время сложился ряд объективных предпосылок, обуславливающих новые перспективы развития кафедры. В качестве *первой* из них могут быть обозначены результаты научных исследований кафедры последнего десятилетия.

Кафедра активно участвует в научно-исследовательской деятельности на уровне грантов и хоздоговорных тем: «Разработка модели внедрения механизма рейтингования оплаты труда работников учреждений профессионального образования», «Научно-методическое обеспечение и структуры стандартов в области дошкольного образования», «Разработка и внедрение в практику дошкольного и начального образования «языкового портфеля» ученика, включающего речевые навыки, грамотность письма и чтения», «Разработка научно-методического обеспечения программы речевого развития детей дошкольного возраста из семей мигрантов».

На кафедре работают три ВНИКа:

- по внедрению компетентного подхода в разработку учебных курсов;

- по разработке научно-методического обеспечения и структуры стандартов в области дошкольного образования ХМАО — Югры;

- по разработке программы речевого развития дошкольников из семей мигрантов.

Второй предпосылкой, определяющей перспективы развития кафедры, можно обозначить пространство современного высшего образования, его модернизацию, что отражается на процессах подготовки кафедрой специалистов. За последние годы на кафедре появился достаточный потенциал, позволяющий решать данные задачи (докторское исследование Е.В.Гончаровой, исследования О.Е.Дрень, О.А.Бизиковой).

Проектирование содержания и технологий подготовки специалиста дошкольного и начального образования на кафедре определяется общей идеологией понимания педагогической профессии в современных условиях. Особый интерес сегодня вызывает компетентностный подход к анализу педагогической деятельности, рассматривающий ее в контексте решения профессионально-педагогических задач (Е.В.Гончарова, Е.А.Тарханова, И.И.Левашова).

Данный подход предполагает целевую ориентацию процесса подготовки будущего педагога на становление профессиональной компетентности — интегральной характеристики, определяющей способность решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной педагогической деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей.

Базовая профессиональная компетентность современного педагога, по мнению И.А.Зимней, А.Г.Гогоберидзе и др., определяется готовностью к решению пяти основных групп задач:

- видеть ребенка в образовательном процессе;
- строить образовательный процесс, ориентированный на достижение целей конкретной ситуации ступени образования;
- устанавливать взаимодействие с другими субъектами образовательного процесса, партнерами образовательного учреждения;
- создавать и использовать в педагогических целях образовательную среду (образовательное пространство);
- проектировать и осуществлять профессиональное самообразование.

Конкретизация данных задач позволяет определить содержание профессиональной деятельности педагога периода детства, которая будет складываться из опыта решения:

1) диагностических задач, решение которых позволит педагогу: знать индивидуальные особенности и возможности ребенка и учитывать их в педагогическом процессе; отслеживать характер изменений и продвижений в развитии, происходящих с ребенком в условиях педагогического процесса; определять эффективность влияния реализуемых педагогических условий;

2) задач проектирования педагогического процесса и его организации, содействующего целостному развитию здорового ребенка;

3) задач взаимодействия с профессионально-педагогическим и культурным сообществом — педагогами образовательного учреждения, родителями;

4) задач проектирования и организации развивающей образовательной природы ДООУ как одного из эффективнейших условий, инициирующих процессы развития и воспитания ребенка;

5) задач личностно-профессионального развития, образования и самообразования, обогащения профессиональной компетентности.

Перспективы развития кафедры методик дошкольного и начального образования в данном аспекте связаны с разработкой научно-методического обеспечения процесса подготовки кадров дошкольного и начального профилей, и в частности, с созданием учебников и учебных пособий нового типа.

Принципами проектирования пособий нового типа как формы научно-методического сопровождения студента являются:

— принцип фундаментальности, определяющий логику учебного материала в контексте логики развития педагогической науки на современном этапе. В учебном пособии данный принцип может реализоваться через содержательную характеристику теоретических основ предмета изложения;

— принцип гуманизации, предполагающий ориентацию студентов в поликонцептуальном пространстве современного научно-педагогического знания, сопоставление различных теорий, концепций, систем. Это отвергает догматический подход изложения точки зрения автора пособия как единственно верной и предполагает дискуссионный характер презентации информации;

— принцип гуманитаризации, способствующий становлению индивидуальной педагогической позиции студента, позволяющей выстраивать ценностно-смысловую систему целостного научно-педагогического знания. Реализация этого принципа обуславливает особый язык пособия, инициирующий студента к интерактивному включению в процесс освоения учебной дисциплины;

— принцип диалогового взаимодействия и общения, учитывающий адресную направленность предлагаемой информации, ориентацию автора на гипотетического, но «конкретного» студента, а не абстрактного читателя. В связи с этим, необходимо проектирование новых форм изложения учебной информации, позволяющих читателю вступать в диалог с автором;

— принцип активизации индивидуального личностно-профессионального потенциала студента и права на самообразование, в соответствии с которым пособие выполняет не только информационную, но и образовательную функцию, что позволяет студенту осуществлять самодиагностику качества образовательных результатов в процессе выполнения разного рода заданий, тестов, ответов на вопросы.

В 2005 г. кафедра организовала региональную научно-практическую конференцию «Мониторинг качества дошкольного и начального школьного образования», на которой было представлено 37 докладов. В 2006 г. прошла Всероссийская научно-практическая конференция «Компетентностный подход к развитию личности», в работе которой приняли участие 36 человек из 21 вуза (включая МГОПУ им. М.А.Шолохова, Московский государственный институт психологии и педагогики, Тобольский государственный педагогический университет им. Д.И.Менделеева, Тюменский государственный университет, Ростовский государственный педагогический университет, Югорский государственный университет и др.). В 2007 г. проведена заочная Всероссийская научно-практическая конференция «Проблема патриотического воспитания детей и молодежи в свете современной образовательной политики», в ходе которой представлено 38 докладов, в том числе из 17 вузов России.

Преподаватели кафедры работают над созданием УМК по всем читаемым курсам на бумажных и электронных носителях, т.к. проведенный опрос показал, что студенты хотят получать дополнительные знания и имеют доступ к мультимедийным компьютерам. Это позволяет в скором будущем организовать массовое дистанционное обучение с использованием современных средств обучения для этой аудитории. Под дистанционным обучением мы понимаем обучение без контакта (или при минимальном контакте) с преподавателем с помощью специально подготовленных учебников, ориентированных на самообучение и излагающих материал так, что он понятен без обращения к другим источникам, и, кроме того, содержащих проверочные, закрепляющие и развивающие вопросы, позволяющие студентам самостоятельно управлять процессом своего обучения.

Из приведенного определения дистанционного обучения (ДО) следует, что главной особенностью ДО является специальный учебник. От того, насколько качественно написан этот учебник, в решающей степени зависит успех в данной системе обучения.

Основные требования, предъявляемые к учебнику для ДО, заключаются в следующем:

1. Учебник должен максимально активизировать мысль студента и учить его работать самостоятельно.

2. Изложение материала должно быть достаточно подробным, чтобы не возникло никаких трудностей в понимании этого материала. Вместе с тем не должно быть излишеств.

3. Изложение материала в учебнике должно быть замкнутым, т.е. все используемые понятия должны быть введены здесь же, чтобы не обращаться к другим учебникам.

4. Изложение не должно быть рецептурным, должна быть ясна мотивировка всех описываемых действий, примеров и т.д.

5. Рассматриваемые вопросы должны быть упорядочены по степени важности, и более важным вопросам должно быть уделено больше внимания. То же относится к ранжированию вопросов по степени сложности.

6. Изложение материала должно быть достаточно конкретным. С этой целью следует говорить о возможных практических применениях излагаемых понятий, теорий, результатов.

7. Объем материала, излагаемого в учебнике, должен быть строго привязан к программе; в нем не должно быть ничего лишнего. Сам учебник не должен быть «толстым».

8. Объем материала должен излагаться не формально, а содержательно, т.е. не только при помощи математики и формул, но и словесно.

9. В тексте учебника в обязательном порядке должны содержаться методические и педагогические приемы, облегчающие самостоятельное освоение предмета (например, вопросы для закрепления пройденного материала, проверки уровня усвоения, развитие знаний, умений, мышления, специальные разъяснения трудных мест и т.д.).

10. В конце каждого раздела обязательно должны содержаться проверенные вопросы, позволяющие студенту самостоятельно

проверить уровень своих знаний и соответственно этому принять решение о порядке дальнейшего изучения курса.

11. В основном тексте не должно быть никаких справочных сведений, все они должны быть вынесены в приложение.

В сложившихся условиях вхождения российского высшего образования в Болонский процесс актуализируется проблема подготовки современных специалистов, компетентных в проблемах психологии и педагогики детства, решении задач целостного непрерывного развития и образования ребенка в период детства. Социокультурная и образовательная ситуация диктуют разработку новых дисциплин и модулей, обеспечивающих подготовку педагогов периода детства (педагогов дошкольного и предшкольного образования).

Таким образом, можно подчеркнуть, что на кафедре методик дошкольного и начального образования происходит прогрессивное развитие научных идей, что свидетельствует о перспективном будущем Нижневартонской научной школы педагогики детства.

ТЕХНОЛОГИЯ «ЯЗЫКОВОЙ ПОРТФЕЛЬ» В ПРАКТИКЕ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ



Малетина Надежда Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры методик дошкольного и начального образования.

Защитила кандидатскую диссертацию в 1991 году в Московском открытом педагогическом институте на тему «Воспитание словесной вежливости у детей 4—6 лет в разновозрастной группе». Возглавляла кафедру с 1994 по 2005 год. Работает над темой «Управление развитием речевого общения дошкольников». Является автором 80 работ научно-методического характера.

Одной из новых технологий обучения и развития детей является папка личных достижений, или Портфолио. Эта технология, учитывая различные достижения детей, позволяет объективно оценить уровень их готовности к продолжению образования и создает основу для внедрения в массовую практику механизмов обучения детей самоконтролю образования и развития.

В настоящее время в теории и практике образования отрабатываются различные варианты «портфолио», наиболее оптимальные для разных возрастных уровней и целей образования. В первую очередь состав портфолио зависит именно от конкретных целей обучения. Целенаправленный сбор материалов портфолио позволяет представить всевозможные свидетельства усилий, достижений и прогресса каждого ребенка.

Портфолио является не только современной эффективной формой оценивания, но и помогает решать важные педагогические задачи, включая:

- постоянную поддержку высокой учебной мотивации детей;
- поощрение их активности и самостоятельности, расширение возможности обучения и самообучения;

- развитие навыков их рефлексивной и оценочной деятельности;
- формирование умения учиться — ставить цели, планировать и организовывать собственную учебную деятельность;
- поощрение самообучения;
- расширение возможностей обучения;
- расширение возможностей изучения процесса обучения;
- демонстрацию развития по отношению к выявленным результатам;
- создание общего подхода для инструкций и оценки полученных результатов;
- обеспечение подхода, при котором дети могут самостоятельно оценивать свое обучение;
- возможность одинаковой поддержки развития детей.

Как индивидуальная папка ребенка, в которой фиксируются, накапливаются и оцениваются его индивидуальные достижения в развитии, портфолио может:

- ускорить процесс оценки, показывая диапазон усвоенных навыков и умений детей;
- поддерживать образовательные цели;
- фиксировать изменения и рост ребенка за определенный период времени;
- поощрять результаты детей, педагогов и родителей;
- обеспечивать непрерывность процесса обучения от года к году [5].

Среди различных видов портфолио по содержанию особое место занимает **языковой портфель**. В разработке структуры и содержания языкового портфеля приняли участие представители разных европейских стран. Результатом их деятельности явилось создание так называемого «*Европейского Языкового Портфолио*» — документа, или, точнее, пакета документов, в которых каждый человек, изучающий иностранный язык, может собрать за определенный период времени и представить в систематизированном виде свидетельства своих достижений и опыта в изучении иностранного языка, включая образцы самостоятельной речевой активности. Портфолио призван помочь детям и взрослым, изучающим иностранные языки, самостоятельно **определить достигнутый**

уровень, наметить дальнейшие шаги в изучении языка и более активно участвовать в учебном процессе [2, 4].

«Европейский языковой портфель» призван мотивировать молодежь к совершенствованию своих речевых навыков и умений, необходимых для общеевропейского гражданства в обновленной Европе, для межкультурного понимания между людьми. «Языковой портфель» поддерживает и укрепляет желание изучать языки в течение всей жизни, а также облегчает планирование учебного процесса, контроль и оценку уровня знаний.

Языковой портфель — инструмент самооценки собственного познавательного, творческого труда ребенка, рефлексия его собственной деятельности, направленной на овладение языком (родным и неродным). По форме «Языковой портфель» — новый тип рабочей тетради-папки, фиксирующей самооценку речевых умений учащихся. Это комплект документов самостоятельных работ учащегося, чаще всего состоящий из трех частей: «Языковой паспорт», «Языковая биография» и «Досье».

«Языковой паспорт» признается Советом Европы в качестве документа, отражающего достижения в изучении неродных языков, который может использоваться в продолжение учебы. В паспорте учащийся в краткой форме отражает свою коммуникативную компетенцию (ее речевые и неречевые средства). Речь идет обо всех неродных изучаемых им языках, экзаменах и результатах, межкультурных контактах. Паспорт языкового портфеля учащихся школы и студента вуза включает в себя следующие разделы:

- языки общения в моей семье и языки, на которых говорят мои ближайшие родственники;
- где я учился (училась);
- языки, которые я изучал(-ю);
- пребывание за границей;
- языки обучения (билингвальное обучение).

«Языковая биография» содержит листы оценки и самооценки развития речевых умений и навыков. В языковой биографии содержатся дескрипторы, то есть параметры, по которым уточняется и оценивается (как пользователем, так и педагогом) уровень владения учащимся иностранным языком. Дескрипторы русского языкового портфеля применительно к разным видам речевой деятельности ориентированы по ситуации межкультурного общения.

В языковой биографии учащийся определяет свой уровень владения изучаемым языком по таблице самооценки. Он изучает описание коммуникативных умений в листах самооценки, затем отмечает те коммуникативные умения, которыми он, по его мнению, уже овладел, и те, которыми ему предстоит овладеть. Учитель помогает учащемуся увидеть свои достижения и недостатки и наметить путь устранения недостатков.

«Досье» представляет коллекцию материальных свидетельств сформированности речевых умений, достижения определенного уровня коммуникативной компетентности: дипломы, свидетельства, сертификаты, тексты выполненных работ или записи детских высказываний. В досье учащийся собирает весь материал, свидетельствующий о его успехах в овладении языками. Это могут быть работы, подтверждающие достижения пользователя портфеля в изучении языка. К ним относятся работы, выполненные им самостоятельно:

- на уроке (контрольные работы, тесты, сочинения и т.п.);
- дома, на внеклассных занятиях (проекты, рефераты, доклады, дипломы, сертификаты, свидетельства).

Отбор работ может проводиться в течение одного года или одной четверти, или на протяжении всех лет обучения.

Портфель или отдельные работы предваряются комментарием ученика о том, почему он считает необходимым отобрать именно эти работы (желательно, чтобы все комментарии ребенок выполнял на иностранном языке, начиная с одной — двух коротких фраз, постепенно расширяя и углубляя их). Если это сложно, то все свои рассуждения он делает на родном языке. Каждая работа также сопровождается кратким комментарием ученика: что у него в этой работе получилось, а что — нет; согласен ли он с оценкой учителя и какие выводы может сделать из результатов этой работы. Разумеется, такая работа предусматривает аргументированное корректирование ошибок. Преподаватель может предложить отдельным ребятам или всей группе составить такой портфель по отдельной изучаемой теме, разделу, подготовив об этом серию вопросов, заданий, страницу портфеля. Главное в такой работе — самооценка учащегося в виде рассуждения, аргументации, обоснования.

Можно сказать, языковой портфель выполняет наряду с педагогической функцией также и социальную функцию. Последнее означает, что в условиях поликультурной среды каждый ребенок может иметь при себе документ, в котором зафиксирован и документально подтвержден тот или иной уровень владения языком межнационального общения, и претендовать в случае его предъявления на продолжение обучения на изучаемом языке.

Общеввропейские компетенции владения иностранным языком позволяют сделать учащимся правильный выбор курса, а также дают возможность всеми участникам учебного процесса на основе единых параметров и критериев информировать друг друга о ходе и результатах данного процесса.

«Европейский языковой портфель» определяет цели и задачи обучения, помогает выбрать правильный подход — методику обучения, регламентирует и стандартизирует шкалу уровней владения иностранным языком, нормирует соотношение субъективной (самооценки) учащегося и объективной оценки владения иностранным языком [2].

Практика использования языкового портфеля в образовательных учреждениях разного уровня вносит изменения и дополнения в структуру языкового портфеля. В одних случаях «Языковой портфель» может состоять из таких разделов:

- языковой паспорт владельца;
- контрольные листы для самооценки и оценки учителем;
- языковой архив ученика;
- отзывы, качественная характеристика достижений и самооценка учащегося; памятки и т.д. [6]

В опыте других учреждений содержание «Портфеля...» может включать в себя следующие компоненты:

- творчески оформленную обложку;
- оглавление;
- творческие работы (удачные и не очень), имеющие законченный вид, а также те, которые могут быть использованы в перспективе в качестве исходных для трансформации их в высказывания других жанров;
- лист самооценки;
- высказывания, прошедшие этап рефлексии;
- комментарии, рекомендации педагога к отдельным работам;

- высказывания, созданные на основе трансформации «опорных» работ;
- результаты работы в малых группах (черновики, планы);
- рабочие материалы, необходимые для создания высказывания на заданную тему [4].

Не смотря на различия в структуре, любой **языковой портфель** предназначен для самооценки и собственного познавательного, творческого труда ученика, рефлексии его собственной деятельности.

Анализ опыта работы использования языкового портфеля выявил различные возможности данного средства в формировании языковой компетентности. Так, на факультетах иностранного языка в вузе использование Языкового портфеля позволяет лучше организовать самостоятельную работу студентов, учит студентов анализировать учебный процесс, исходя из их самооценки, его потребностей, мотивации, корректировать содержание обучения, находить индивидуальный подход к учащимся. Кроме того, проводится интересная работа по самостоятельному определению студентами собственных достижений в овладении различными видами речевой деятельности.

Отмечая в контрольном листе то, что он уже, по его мнению, умеет «делать», студент подтверждает соответствие своего уровня овладения уровню, отмеченному в таблице для самооценки. Если студент считает, что требования данного контрольного листа занижены или завышены, он обращается к более высокому или низкому уровню и ставит перед собой цель в рамках самостоятельной и аудиторной работы выйти на иной, более подходящий, уровень [3].

В школьной практике **«Языковой портфель»** рассматривается не только как комплект документов, необходимых для овладения иностранным языком, но и для подготовки к ЕГЭ по русскому языку, и самостоятельных работ детей (сочинения, эссе, изложения, анализы текстов). «Языковой портфель» способствует осознанию школьником собственной познавательной деятельности, направленной на овладение родным языком [7].

Выпускники понимают, что в современном обществе востребованы те, кто умеет самостоятельно и осознанно приобретать знания и осваивать технологии, те, кто обладает желанием и способностью учиться. Данная технология помогает им подготовиться

к дальнейшей познавательной деятельности в вузах. Применение «Языкового портфеля» на уроках и дома помогло выпускникам:

- систематизировать теоретические и практические знания в подготовке к ЕГЭ по русскому языку;

- отработать навыки и умения при работе с тестами, укладываясь во времени со всеми типами заданий и на всех уровнях сложности.

Работа с тестами в процессе ведения «Языкового портфеля» помогла выпускникам объективно и экономно проконтролировать состояние всего комплекса языковой и речевой подготовки к ЕГЭ [7].

Языковой портфель (My Language Portfolio) — новый компонент УМК для российских общеобразовательных школ, способствующий:

- развитию умений самоанализа и самооценки учащихся, рефлексии способов деятельности в процессе овладения родным и иностранным языками;

- качественной фиксации уровня овладения основными видами речевой деятельности (аудированием, говорением, чтением, письмом);

- сохранению данных мониторинговых исследований;

- презентации (по выбору) наиболее удачных письменных работ, разнообразных по жанру;

- определению личной позиции обучающихся по отношению к языку на определенном этапе обучения.

Как видно из анализа опыта, практика использования технологии «Языковой портфель» апробирована в работе с учениками средней школы и студентами вузов, как инструмент самооценки языковой компетентности и как документ, свидетельствующий об ее уровне, о степени владения родным и иностранными языками.

Данная технология стала применяться и в начальной школе для самооценки, рефлексии собственного познавательного, творческого труда младшего школьника, изучающего иностранный язык. Российский языковой портфель для начальной школы, разработанный Д.Н.Гальсковой и З.Н.Никитенко, является документом, «в котором ученик фиксирует свои достижения и опыт в овладении неродными языками» [1].

Языковой портфель ученика начальной школы также состоит из трех частей, выделяемых в Европейском языковом портфеле,

но они конкретизируются и названием, и наполнением каждой части:

I часть — Языковой паспорт («Языки, которые я знаю») — предназначен для внесения учеником заметок, касающихся особенностей овладения изучаемым языком (языками) а также опыта межкультурного общения.

II часть — Биография («Мои успехи») — предназначена для самостоятельной оценки учащимися своего уровня владения изучаемым языком (языками).

III часть — Досье («Моя копилка») — папка для хранения письменных и проектных работ ученика. По сути, является иллюстрацией результатов, достигаемых учеником в процессе овладения иностранным языком (языками) за период ведения языкового портфеля.

Приоритетным направлением в работе с языковым портфелем является заполнение учащимися второй части портфеля, носящей название «Мои успехи». Она состоит из четырех разделов — в соответствии с видами речевой деятельности:

- 1) аудирование («Когда я слушаю, я понимаю...»);
- 2) говорение («Когда я разговариваю, я умею...»);
- 3) чтение («Я умею читать и понимать...»);
- 4) письмо («Я умею писать...»).

Каждый раздел содержит дескрипторы и задания, предназначенные для самооценки и оценки уровня овладения детьми умений.

Например, для самооценки говорения среди других предлагается такой дескриптор: «Когда я разговариваю, я умею называть цвета, животных, продукты питания». Чтобы определить, насколько хорошо ученик усвоил лексику, приведенную в данном дескрипторе, ему предлагается задание найти отличия в картинках. Предполагаемые ответы:

Картинка 1	Картинка 2
Это сумка. Она красная и желтая. Это птицы в небе. Небо голубое и розовое. Над водой рыба. У мальчика бутерброд. Это кошка с рыбой. Рыба серая.	А здесь ящик, он коричневый. Здесь самолет в небе. Небо голубое, желтое, оранжевое и розовое. На воде лодка. У мальчика печенье. А это собака с мячом. Мяч красный и белый.

Для самооценки умений, связанных с чтением в качестве примера можно привести такой дескриптор: «Я умею соотносить слова с картинками». Для данного дескриптора предложено задание альтернативного типа: «Посмотри на картинку и прочитай. Так ли изображено на картинке? Напиши **да** или **нет**».

Примеры предложений:

По телевизору идет фильм. Да или нет? _____

Это ваза с яблоками. _____

Возле дивана спят две кошки. _____

Обивка дивана зеленая и желтая. _____

Возле дивана стоит большая лампа. _____

Перед телевизором стоит круглый стол. _____

По задумке составителей языкового портфеля в рамках каждого вида речевой деятельности детям предлагается выбрать, а затем закрасить то, что они умеют делать, то есть оценить свои успехи. Проверка результатов самооценки проводится в форме коммуникативной задачи, которую ученик выполняет. Ученик может закрашивать картинку, если его компетенция доказана или в результате беседы с учителем или в результате проверки с помощью опражнения [1].

Анализ источников, посвященных языковому портфелю, показал, что данная технология уже апробирована на разных возрастных этапах, начиная с младшего школьного возраста, и заканчивая студенческим возрастом. Использование *языкового портфеля* в дошкольном образовании пока не нашло своего отражения в доступных нам публикациях, хотя *общий портфель достижений дошкольника* встречается в практике работы ДОУ. Следует отметить, что в портфолио дошкольника собираются, в основном документы о достижениях ребенка в спортивной и творческих видах деятельности (музыкальной, изобразительной). Собираются:

грамоты со спортивных соревнований, спартакиад;

грамоты и дипломы с творческих конкурсов (песенных, танцевальных);

рисунки, фотографии и другие «документы», свидетельствующие об успехах ребенка.

Письменная самооценка и самооценка вообще, касающаяся речевых достижений дошкольника, затруднена в силу его возрастных

особенностей. Возможно, именно по этой причине языковые портфели не используются в практике дошкольного образования так широко, как в школе. Между тем, оценивать речевые достижения детей дошкольного возраста могут сами педагоги и родители, и сами дети при помощи заинтересованных взрослых. Об этом позволяет говорить проведенный анализ литературы, раскрывающей технологии работы с портфелем достижений детей дошкольного возраста и с языковым портфелем на более поздних этапах.

«Языковой портфель дошкольника» может быть:

- документом, отражающим речевое развитие ребенка, результаты его творческой речевой деятельности;
- тетрадью для анализа и оценки детьми собственной речевой деятельности;
- основой для организации работы по формированию новых речевых умений для создания высказываний разных видов и жанров.

Литература

1. Гальскова Д.Н., Никитенко З.Н. Российский языковой портфель для начальной школы: руководство для учителей и родителей. М., 2003.
2. Европейский языковой портфель для России. М.; СПб.; Златоуст, 2001.
3. Комарова Л.И. Диалог культур в обучении иностранным языкам // Проблемы германской филологии и преподавания немецкого языка. Балашов, 2005. С. 21—25.
4. Лабазина Л.Н. Европейский языковой портфель — средство оценки и самооценки знаний учащихся по иностранному языку // Ярославский педагогический вестник. 2003. № 2 (35).
5. Новикова Т.Г., Прутченков А.С. Папка личных достижений школьника. М., 2006.
6. Полат Е.С. Портфель ученика // Иностранный язык в школе. 2002. № 1. С. 22—27.
7. Рыбченкова Л.М. О ЕГЭ и мониторинге по русскому языку // Русский язык в школе. 2004. № 3.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ДЕКОРАТИВНОГО РИСОВАНИЯ



Телегина Ия Степановна, к.п.н., доцент кафедры методик дошкольного и начального образования.

Является автором более 55 публикаций. Защитила кандидатскую диссертацию в 2000 году в УрГПУ на тему «Психолого-педагогические условия становления экологического мышления у детей в процессе ознакомления с природой». Работает в НГГУ с 1990 года.

Одной из актуальных задач эстетического образования дошкольников является содействие их творческому саморазвитию, которое может осуществляться в процессе приобщения детей к народной культуре и созданию ее элементов в процессе продуктивных видов деятельности.

По мнению Б.М.Теплова каждый ребенок способен к успешному, полноценному художественному творчеству в области искусства, наиболее близкой ему, соответствующей его индивидуальным психологическим особенностям [4].

Как отмечал В.Г.Золотников «художественное творчество характеризует непрерывное единство познания и воображения, практической деятельности и психических процессов. Оно является специфической духовно-практической деятельностью, в результате которой возникает особый материальный продукт — произведение искусства» [4].

По утверждению Л.С.Выготского художественное творчество детей дошкольного возраста — это создание ребенком значимого, прежде всего для него субъективно нового продукта; дополнение к уже известным ранее не использованным деталям, по-новому характеризующих создаваемый образ; придумывание сюжетных элементов, действий и т.п.; применение усвоенных способов изображения или средств выразительности в новой ситуации;

использование и создание разных вариантов изображения, ситуаций, движений, проявление инициативы во всем [1].

Декоративное рисование, как один из видов изобразительного искусства не только развивает у ребенка чувство прекрасного, но и является одним из средств развития художественного творчества у старших дошкольников.

В своих исследованиях А.П.Усова, Е.А.Флерина, Н.П.Сакулина не раз отмечали, что ребенок тянется ко всему яркому, красочному. В процессе художественной деятельности он сам тяготеет к чистым локальным цветам, ритму, симметрии. Многие работы народных мастеров маленькие дети воспринимают глубже и полнее, чем большие полотна живописи и станковую скульптуру. Это очень помогает педагогу в формировании у детей художественного вкуса и в руководстве их художественным творчеством [3].

Декоративное народное искусство — часть национальной культуры. В нем проявляются лучшие черты народа, общечеловеческие ценности. В то же время в искусстве каждого народа отчетливо проступает его самобытность: нравы, обычаи, образ мышления, эстетические пристрастия, национальная психология, культура, история. Все это богатство представлено в ярчайшей, максимально выразительной форме искусства, обращенной в первую очередь к чувствам и мыслям людей. Высокие художественные достоинства содержания и формы народного искусства при одновременной доступности его детям делают его незаменимым средством воспитания личности[1].

Результаты приведенного нами исследования, свидетельствовали о необходимости создания педагогической технологии, способствующей развитию художественного творчества старших дошкольников посредством декоративного рисования.

Разработанную педагогическую технологию, исходя из ее сути, можно охарактеризовать по следующим ее параметрам так:

- по уровню применения — общепедагогическая;
- по философской основе — гуманистическая;
- по основному фактору развития — комплексная;
- по концепции усвоения — развивающая;
- по ориентации на личностные структуры — эвристическая;

- по характеру содержания и структуры — воспитательная, обучающая;
- по организационным формам — групповая, индивидуальная;
- по типу управления познавательной деятельностью — современное традиционное обучение;
- по подходу к ребенку — личностно-ориентированная;
- по преобладающему методу — развивающая, творческая.

Разрабатывая педагогическую технологию, мы опирались на основные направления развития художественного творчества посредством декоративного рисования:

- знакомство с историей народного промысла и выделение простейших элементов узора;
- углубление знаний о промыслах, выделение более сложных элементов узора и знакомство с особенностями декоративной композиции;
- творческое использование полученных знаний, умений и навыков.

На основе этих направлений нами были поставлены следующие цели по развитию художественного творчества у старших дошкольников посредством декоративного рисования:

✓ через систему специально разработанных игровых и дидактических упражнений, занятий по вариативному образцу проследить возможность формирования художественного творчества в декоративном рисовании;

✓ через специально-организованную деятельность, совместную деятельность педагога и детей, закрепить знания умения и навыки дошкольников в декоративном рисовании;

✓ через специально-организованную, совместную, самостоятельную деятельность побуждать дошкольников к использованию усвоенных знаний умений и навыков в создании выразительных, оригинальных узоров и композиций в своих работах.

Исходя из целей по развитию художественного творчества у старших дошкольников, наша педагогическая технология решала следующие задачи:

на первом этапе знакомить детей с истоками народного искусства, краткой историей. Вызвать желание научиться рисовать

декоративные узоры; познакомить с характерными элементами, колоритом, композицией типичными для той или иной росписи. Побуждать всматриваться в узоры, учить последовательности их анализа. Формировать обобщенные знания и умения в декоративном рисовании по определенному виду росписи. Развивать чувство формы, композиции и способности выполнять узор в силуэте. Воспитывать интерес к произведениям народного творчества;

на втором этапе формировать у детей представления о видах изобразительного искусства и народного творчества, о средствах художественной выразительности. Учить предварительному замысливанию декоративного узора, определению общей композиции. Учить самостоятельно, создавать композиции, украшать их элементами народных росписей. Развивать художественное восприятие произведений народного искусства. Воспитывать интерес к декоративному рисованию, аккуратность;

на третьем этапе учить самостоятельно, применять изобразительные умения и навыки в декоративной деятельности, используя выразительные средства народной росписи. Развивать художественное творчество на основе усвоения народного искусства. Воспитывать эстетическое отношение к предметам народного декоративно-прикладного искусства.

В соответствии с логикой развития творчества, поставленные задачи решались поэтапно.

На *подготовительном этапе* работы с дошкольниками, перед нами стояла задача по оснащению развивающей среды предметами декоративно-прикладного искусства. Реализована она была путем внесения в интерьер элементов народного творчества, а также изделий народных промыслов.

В группе периодически организовывались выставки декоративно-прикладного искусства: сюда помещались небольшие предметы, украшенные росписью, иллюстрации, открытки, книги. Все эти материалы были доступны детям. В уголок изобразительной деятельности помещались книжки-раскраски на тему декоративно-прикладного искусства, а также все необходимые материалы для художественно-творческой деятельности. Дошкольники могли свободно выбрать дидактические игры на составление узоров и композиций по народным промыслам.

Все это было необходимо для того, чтобы в самостоятельной и совместной с воспитателем деятельности дошкольники свободно знакомились с народным искусством, рассматривали композиции, вглядывались в узоры, создаваемые мастерами народных промыслов.

На данном этапе, были проведены и экскурсии, на которых дошкольники знакомились с русскими народными промыслами, их историей, расширяли свои знания о характерных особенностях росписи мастеров того или иного промысла.

Работа по созданию узора начиналась с прорисовывания отдельных элементов и построения простейших композиций, что позволяло усвоить один из главных способов создания выразительности в орнаментальной деятельности — ритмичность и чередование. Затем дошкольники составляли узор в круге, прямоугольнике, украшали различные формы, передающие образы одежды, посуды, игрушек.

На занятиях этого этапа: «Составление Дымковских узоров», «Рисование элементов гжельских узоров», «Роспись миски хохломским узором», «В гостях у мастеров Городца», возникали затруднения при рисовании концом кисти, получении нужных оттенков при смешивании цветов. Также ошибкой у многих ребят было и то, что они не дождавшись, когда подсохнет фон наносили узор, и поэтому не получали ожидаемого результата.

В процессе рисования дошкольники задавали много вопросов, например: «Скажите, а мне уже можно рисовать, у меня высохло?» (Яна Н.); или «А здесь тоже «примакиванием» рисовать?» (Вика Х.).

При прорисовывании элементов гжельской росписи на полосе затруднений не возникало, лишь у немногих детей (Яна Н., Саша Б.), у большинства старших дошкольников возникали трудности в выполнении волнистых линий. У Димы Х., Вовы Е. рисунок получился бледным не выразительным, так как они набирали краски на кисть очень мало.

Широко использовались и дидактические игры по народному творчеству. Дошкольники отдавали предпочтение таким играм как: «Узнай элементы узора»; «Найди лишнее»; «Разрезные картинки»; «Мастерская художника»; «Ярмарка народных умельцев»; «Я загадаю, а ты отгадай».

На втором — *конструктивном этапе* задачи по декоративному рисованию значительно усложнились, дошкольники рисовали более сложные элементы, создавали непростые композиции.

При анализе узора нанесенного на хохломские ложки дети давали следующие ответы: «А я знаю, почему так сделали, чтобы видно было, что ложка круглая, потому что по кругу» (Эдик И.), или «Узор идет по кругу, чтобы было место нарисовать ягоды» (Лера О.).

При выполнении данной работы детям предлагались разные варианты прорисовывания ягод (брусничка, смородина, крыжовник) и каждый из них стремился проявить как можно больше самостоятельности в выборе. Например, Клава С. нарисовала другую композицию, а Валерия Ш. ягоды нарисовала красным и зеленым цветом, объяснив это так: «Просто другие ягоды-то, еще зеленые», а Яна Н. тут же пояснила «Мои ягоды все спелые и поэтому даже много упало».

На занятии по украшению чайника гжельской росписью дети старались выполнить свою работу как можно красивее, аккуратнее наносили узоры с большим усердием, уже не было тех вопросов как на подготовительном этапе: «А у меня красиво?» или «А у меня получается как там?».

Интерес детей к красочным предметам декоративно-прикладного искусства возрастал с обогащением их представлений. От занятия к занятию, они свободно оперировали терминологией, характерной для определенного вида росписи в декоративном рисовании и пространственного расположения узора.

В совместной деятельности дошкольникам очень нравилось коллективное творчество — создание композиций по мотивам народного искусства. Это не только позволяло детям создавать коллективные композиции, в которых они еще раз убеждались в правильности построения узора, но и сближало детей.

Старшим дошкольникам предлагались игры по сочинительству загадок, сказок по мотивам народного творчества. Например, коллективное сочинение сказки «О гжельской розе».

В самостоятельной деятельности дети отдавали предпочтение разукрашиванию, дидактическим играм, загадыванию загадок по народному декоративно-прикладному искусству, где еще много раз закрепляли свои знания и умения. Дошкольникам очень

нравилось составление узоров из геометрических фигур на различных формах, а также составление композиций из мозаики.

На третьем, *творческом этапе* работы дети старшего дошкольного возраста, применяя полученные знания и умения, в декоративном рисовании самостоятельно составляли композиции по мотивам народного творчества.

Например, на занятии «Наряд Дымковской барыни» дошкольникам предлагалось самостоятельно выбрать цвета, характерные для дымковских узоров и украсить трафарет платья по своему усмотрению. По окончании занятия старшие дошкольники с гордостью показывали свои работы: «Посмотрите, моя барыня самая красивая» (Эдик И.) или «А я теперь такую, и еще другую дома нарисую, маме покажу» (Настя К.).

У детей появились любимые виды росписи, например: Алене Ш. больше нравится городецкая роспись — «Можно разными цветами рисовать, смешивать», Лауре Н. — хохломская — «Мне нравится хохломская роспись, в ней разные ягоды, я их люблю». Большинству мальчиков (Саша Б., Вова Е., Дима Х., Миша Ш.) нравится дымковская роспись.

С большим усердием и аккуратностью отнеслись девочки к украшению кокошника Снегурочки. Особенно видно это в работах: Ксюши П., Вики Х., Валерии Ш., Насти К.

При украшении настенных панно дети старшего дошкольного возраста самостоятельно выбирали вид росписи, которым в дальнейшем расписывали свою работу. Составляя композицию, каждый руководствовался своим выбором и при ее расположении, и при выборе элементов в узоре. Работы получались интересными, оригинальными и даже можно сказать, что у некоторых детей, (Алена Ш., Вика Х., Ксюша П.) появился свой индивидуальный почерк. Каждый старался выполнить работу так, чтобы она была не похожа на другие.

Оценивая занятия творческого этапа можно отметить, что значительно усовершенствовались технические умения детей в декоративном рисовании, дошкольники без затруднений составляли композиции по мотивам народного искусства. Работы выполнялись с особой аккуратностью, отличались выразительностью и оригинальностью.

Хотелось бы отметить, что такая последовательная работа, включающая три взаимосвязанных этапа, способствовала обогащению содержания рисунков детей элементами творчества. Умения и навыки, приобретенные детьми, позволяли им быть самостоятельнее и активнее в рисовании, дошкольники научились представлять себе будущий рисунок и воплощать задуманное изобразительными средствами.

Внедряя, педагогическую технологию в специально-организованной деятельности нами широко использовались, такие методы и приемы как: игровые и проблемные ситуации; вопросы поискового характера; использование мнемотаблиц; пооперационных карт, раскрывающих последовательность в рисовании; художественное слово, которым сопровождался показ; музыкальное сопровождение, все это способствовало достижению хорошего результата.

Одними из основных средств являлись произведения декоративно-прикладного искусства и художественная литература: С.Я.Маршак «Разноцветная книга»; Дж.Родари «Какого цвета ремесла?»; С.Т.Аксаков «Аленький цветочек»; Г.Х.Андерсен «Снежная королева»; П.Ершов «Конек-Горбунок», А.Волков «Волшебник Изумрудного города»; Л.Яхин «Веселое слово Хохлома»; В.Катаев «Цветик — семицветик».

Дошкольники знакомились с художественными произведениями, в которых просматривались вопросы народного творчества. Например, чтение русской народной сказки «Снегурочка» предшествовало украшению кокошника для Снегурочки, или чтение глав из сказки П.Ершова «Конек-Горбунок», (заучивание стихов о Городце) — рисованию городецких узоров.

Работой по ознакомлению детей с искусством народных мастеров заинтересовались и родители. Детские рисунки систематически помещались на стенде «Наши работы». В подготовленных консультациях родителям давались практические рекомендации, советовали посетить с детьми за период летнего отпуска музеи и выставки декоративно-прикладного искусства.

Работа по развитию художественного творчества у детей старшего дошкольного возраста, посредством декоративного рисования реализовывалась не только в специально-организованной, но также и в самостоятельной и совместной деятельности.

Следует отметить, что в результате значительно расширились знания дошкольников о декоративно-прикладном искусстве, возрос интерес детей к занятиям непосредственно декоративным рисованием.

Всем детям хотелось научиться рисовать узоры, как можно красивее и лучше, самостоятельно создавать композиции из элементов росписи с целью украшения своих рисунков.

Старшие дошкольники научились сравнивать, анализировать произведения декоративно-прикладного искусства, свои работы и работы товарищей, значительно обогатилась их речь. Они стали употреблять такие понятия, как орнамент, композиция, холодный и теплый цвета, фон и др.

Выполненное исследование подтверждает основные положения педагогики и психологии о том, что источником детского творчества являются как внутренние самозарождающиеся силы ребенка, так и окружающая жизнь, народное декоративно-прикладное искусство.

Большой потенциал для развития детского художественного творчества заключен в изобразительной деятельности дошкольников. Ознакомление дошкольников с народным творчеством и в частности декоративное рисование представляют собой доступную, интересную, привлекательную деятельность для детей старшего дошкольного возраста.

В результате проведенной работы доказана целесообразность поэтапной педагогической технологии развития художественного творчества у старших дошкольников посредством декоративного рисования: первый этап (подготовительный) способствует расширению знаний о народном декоративно-прикладном искусстве, а также формированию умений и навыков в декоративном рисовании; второй этап (конструктивный) способствует применению различных способов в декоративном рисовании; третий этап (творческий) способствует применению усвоенных знаний и умений в самостоятельном художественном творчестве.

У детей появилось стремление к творческим решениям, наличие и стойкость интереса к деятельности, способность использовать образы восприятия, памяти, продуктивность в сочетании с оригинальностью и гибкостью образов, эмоциональная насыщенность образов.

Предложенная педагогическая технология позволит педагогам пересмотреть традиционные взгляды на развитие у детей художественного творчества.

Литература

1. Григорьева Г.Г. Изобразительная деятельность дошкольников. М., 2000.
2. Ермолаева М.В. Практическая психология детского творчества. М., 2001.
3. Народное искусство в воспитании дошкольников / Под ред. Т.С.Комаровой. М., 2005.
4. Художественное творчество и ребенок / Под ред. Н.А.Ветлугиной. М., 1972.

ЭСТЕТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ ЭСТЕТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ



Дрень Олеся Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры методик дошкольного и начального образования.

Защитила кандидатскую диссертацию в 2003 году в Уральском государственном педагогическом университете на тему «Развитие чувства ритма у детей старшего дошкольного возраста в процессе музыкально-игровой деятельности». В НГТУ работает с 2003 года. Является автором более 70 работ научно-методического характера. Работает над темой «Антропологический подход к формированию эстетической картины мира у детей».

Природа эстетических проявлений личности связана с чувственным познанием мира. Поскольку эстетика (от греч. *aisthetikos* — чувствующий, чувственный) — это наука о чувственном познании закономерностей духовного и материального мира, который организован по законам меры, гармонии, совершенства, красоты, то эстетическое отношение личности представляет собой гармоничное, целостное, духовное чувствование мира, которое отражается в действиях, образах, знаках [1].

Одним из важнейших эстетических чувств является чувство ритма. На примере его рассмотрим особенности эстетических чувств. Предположения о значении ритма в формировании эстетического отношения к миру высказаны многими учеными. Н.И.Киященко и Н.Л.Лейзеров считают, что изучение ритмических закономерностей в любой творческой деятельности может помочь в объяснении процесса эстетических переживаний: «Исследование ритма и его закономерностей требует более глобального подхода, не ограниченного лишь рамками процесса художественного творчества. Сегодня же, на новом уровне научных достижений в области

психофизиологии, такой глобальный подход найдет еще больше весомых аргументов в свою пользу» [2, с. 52].

Исследования в области ритма подтверждают и углубляют эту мысль. В.Н.Ягодинский в своей монографии о биоритмах с физиологической точки зрения подступает к эстетической сущности данного понятия: «Допустим на минуту, что у чувства прекрасного есть физиологический компонент (а почему бы и нет!) — совпадение или несовпадение наших биоритмов с ритмами воспринимаемого произведения. Так не является ли ритм той первоосновой, что связывает в единое целое, заложенное в нас чувство красоты...» [3, с. 185].

В.Вундт правомерно утверждает, что ритм и окраска (цвет) связаны с сознанием, то есть именно ритм и цвет, вызвав мышечную реакцию, эмоционально пережитую и сознательно принятую, оказывают гармонизирующее воздействие на соматику, психику и ментальность человека.

Таким образом, природные, естественные ритмы и цвета, вызывая реакцию человека, сублимируются в чувство ритма и чувство цвета как эстетические феномены. Это подтверждает эстетическую природу чувства цвета, чувства ритма.

Каков же механизм возникновения эстетического чувства на соматическом уровне? Мы считаем, что в процессе какой-либо деятельности возникают так называемые «ритмические переживания» (термин Б.М.Теплова), которые в сочетании с оптимальным темпом и динамикой действий вызывают, по существу, эстетическую реакцию, эмоцию, чувство. На примере музыкального ритма Б.М.Теплов показал, что в процессе восприятия музыки у человека непроизвольно совершаются мускульные действия, движения, невидимые глазу, и что эти движения или мышечные сокращения являются не просто результатом, а условием ритмического переживания [4]. Именно эти движения становятся носителями эстетической информации, вызывая эстетические чувства. Но если Б.М.Теплов раскрыл основу музыкально-ритмического чувства, которое имеет свою специфику, то в психологии труда (Н.Д.Левитов, Л.Б.Ительсон) ритм, темп и динамика определены как важные и необходимые компоненты трудовой деятельности, влияющие как на состояние человека, так и на качество продукта труда.

В процессе такой деятельности человек стал осознавать движения, ритмы, динамику окружающей его жизни, составлять представления об эстетической картине мира, пытаться выразить увиденное и пережитое в образах. Так зародилось синкретическое искусство, а затем в связи с разделением, развитием и совершенствованием труда началась и дифференциация искусства, так как появилась необходимость «оттачивать» те или иные ощущения. Происходил своеобразный тренинг, который сопровождался особым неповторимым наслаждением, ощущением «тонких» физических и душевных движений, в результате которых вырабатывалось чувство меры, гармонии.

А.Ф.Яфальян выделяет соматический и психический уровни эстетических проявлений, на которых проявляются следующие чувства: чувство ритма, динамики, чувство цвета, колорита, композиции, чувство стиля и формы, чувство меры и гармонии, чувство такта и т.д. По ее мнению, именно они предшествуют возникновению основных «категориальных» эстетических чувств: чувства прекрасного, возвышенного, чувства трагического, героического, чувства безобразного, чувства комического [1].

При этом автор выделяет три уровня проявления чувств: *неэстетический, предэстетический, эстетический*. К неэстетическим относит те чувства, которые имеют негативную окраску, отрицательны по направленности, разрушительны по качеству. К ним можно отнести фундаментальные чувства страха, вины, ненависти и производные от них разнообразные чувства, такие как чувства гнева, презрения, превосходства и др.

Предэстетическими чувствами А.Ф.Яфальян называет состояния, которые могут быть при одних условиях эстетическими, при других неэстетическими. В действительности, это, скорее всего эстетические эмоции, так как они часто недолговременны, и даже если эмоциональное состояние затягивается, оно может смениться через день-два на противоположное. Традиционно такие эмоции называют чувствами. Это амбивалентные чувства, к ним относят чувства радости, восторга, восхищения, грусти, печали и т.д. Нередко педагог ошибочно принимает за эстетические чувства веселый смех, восторг детей. Как отличить эстетическое чувство радости от неэстетического? По качеству. Показателем

в данном случае будет чувство меры. А результатом испытанного чувства, переживаний, если они эстетические, будет катарсис.

Отсутствие меры в чувствах, гармонии души и разума, мыслей и действий становится причиной, которая разрушает эстетические возможности амбивалентных чувств, а точнее эмоций.

Стремление к проявлению эстетических чувств в совершенной форме, которая присуща, например, художественному произведению: завязка события, их развитие, конфликт, кульминация, завершение, катарсис — вот составляющие зарождения и переживания эстетического чувства. Отсутствие любого элемента нарушает гармоничность процесса и лишает его эстетической направленности.

Таким образом, амбивалентные чувства всегда связаны с содержанием события, с отношением к нему человека и с формой, в которой эти чувства переживаются. Эстетический уровень сопереживания всегда связан с гармонизацией внутреннего состояния, внешних проявлений, с обостренным чувством меры, которое уравнивает психические процессы.

Рассмотрим собственно эстетические чувства как качества личности, которые имеют глубинное содержание, иную природу, в отличие от эстетических чувств — эмоции [1]. Они более устойчивы и могут выражаться в действиях, поступках, мыслях.

К фундаментальным эстетическим чувствам А.Ф.Яфальян относит чувства цвета, линии, пропорции, симметрии (перцептивно-визуальные), чувства ритма, темпа, динамики (перцептивно-аудиальные) и чувства пространства и времени (перцептивно-кинестетические). Однако, по мнению автора, чувство ритма, чувство цвета или чувство темпа становятся эстетическими в том случае, если они из аудиального, визуального или кинестетического ощущения перерастают в целостное чувство. Так эстетическое чувство ритма представляет собой единство, целостность и визуальных, и аудиальных, и кинестетических ритмов окружающего мира в соответствии с внутренними ритмами человека.

Но эстетическими качествами обладают не все цвета, ритмы, звуки. Природа создана по эстетическим законам, поэтому все шумы, звуки, формы, цвета в природе, не тронутой человеком, целесообразны, гармоничны, естественны, то есть эстетичны. Социальная звуковая, цветовая среда может быть эстетически

организованной, а может и не являться таковой. Примером эстетически организованного духовного и материального мира является искусство.

В реальной жизни не все цвета, ритмы, звуки являются носителями эстетической информации. В данном случае они выступают в качестве средства эстетической выразительности.

К эстетическим средствам выразительности можно отнести все характеристики предметов и явлений, которые окружают человека, — это звуки, цвета, ритмы, темпы, линии, колорит. Они изначально автономны и независимы от человека. Именно отношение, то есть взаимосвязь человека с предметом, явлением, другими людьми, превращает, точнее, наделяет их эстетическими качествами. Даже стиль, тон, мера, гармония и др. также выступают как средства.

Сами по себе закономерности и свойства, например геометрические формы, цвета, звуки эстетически нейтральны. Лишь вступая во *взаимоотношения*, они могут выражать эстетическую направленность. Отношение «человек — окружающий мир» приобретает эстетическую направленность в процессе целесообразной, качественной, результативной деятельности, что приводит «к самонаслаждению человека» (В.В.Ванслов). «В этом наслаждении — зародыш эстетического отношения к действительности» [5, с. 48].

В процессе трудовой деятельности человек начинает осваивать, различать и дифференцировать ритм, формы, цвета, звуки. Осмысленные ритмичные движения, окрашенные чувством удовольствия, наслаждения, приобретают эстетические качества, то есть ритм становится эстетическим чувством. В нем присутствует в снятом виде соматическое, психическое, ментальное и духовное отражение сущности человека. В отличие от дикаря, который выполняет действия хаотично, непоследовательно, аритмично (К.Бюхер), человек разумный ощущает наполненность, действительность, осмысленность и предназначение действия. Оживление, одушевление, а в некоторых случаях и одухотворение физических и умственных процессов, основанных на навыках и умениях, которые представляют собой в снятом, символическом или знаковом виде целостное, объемное, живое знание, переживаются как эстетические чувства.

Что касается субъективных процессов, происходящих в человеке, то любое из перечисленных и названных средств выразительности становится эстетическим, если оно переживается и постепенно становится чувством. Мы говорим, например, что человек ритмичен или аритмичен, он обладает чувством ритма и т.д.

Аритмичность человека проявляется в неумении соотнести свои внутренние ритмы с внешними, неумение ощущать ритмы окружающего мира, их дифференцировать, находить оптимальные ритмы и включаться в них. Здесь отсутствует эстетический элемент. Чувство же ритма заключается в согласованности соматических, психических и ментальных ритмов человека, в умении улавливать благоприятные социальные ритмы и легко, свободно, точно пластично включаться в них, будь то ритмы аудиальные, визуальные или кинестетические. В таком случае ощущения, вызываемые ритмом, приобретают эстетическое качество. Попробуем доказать это рассуждение научными исследованиями, которые уже сделаны в данной области.

К фундаментальным информативным природным источникам эстетического характера относят цвет (визуальная информация), звук (аудиальная информация), движение (кинестетическая информация). Именно они являются основополагающими средствами выразительности в природе [149].

Известно, что в музыкальном искусстве и музыкальном образе к ним относят звук, ритм, темп, динамику, мелодию, гармонию и т.д. В изобразительном искусстве к выразительно-изобразительным средствам относят цвет, форму, линию, пропорции. В пластических видах искусства средствами выразительности считают жест, мимику, движения, позы и др.

Но все перечисленные явления есть качества природы. Человеку как эстетическому субъекту необходима рефлексия под воздействием чистых феноменов, которые по природе своей являются носителями эстетического содержания. Цвет и звук, пространство и время — уникальные явления, которые являются феноменальными качествами природы и требуют специального рассмотрения.

Цвет как средство эстетической выразительности при определенных условиях становится чувством цвета у человека разумного. Цвет (Л.С.Пиралишвили) — субстанция, благодаря формообразующей способности которой любой предмет приобретает

эстетическую ценность. Предмет благодаря цвету приобретает эмоциональный заряд. Предметный колорит или качественно оформленная человеком цветовая среда всегда содержит в себе многослойный комплекс информации, которая содержит историко-семантический, культурный, социальный, психологический (эмоциональный), генетический слои. Формообразующий импульс цвета дает для визуального осмысления мира цветовую выразительность [6].

Язык цветовой выразительности сложен, но полностью содержит в себе общекультурные, надвременные, непреходящие духовные ценности. Специфичность цветового мышления зависит от эпохи, уровня культуры, национальности. Чувство цвета генетически, в свернутом (не расшифрованном) виде передается по наследству, и в полном духовном, рациональном, психологическом объеме осваивается в социальном опыте.

Богатая по содержанию цветовая палитра позволяет заглянуть в глубины эпохи или истории человечества в целом. Семантика, полифункциональность и амбивалентность, цветовые аллегории, метафоры, символы, образный язык важны и в искусстве, и в действительности (Л.С.Пиралишвили). Каждая эпоха отличается цветовым осмыслением мира в зависимости от приоритетных колористических концепций.

Цвет в мифологическом сознании был имманентным компонентом самоощущения человека. В современном динамичном мире цвет вносит в жизнь человека внутреннюю экспрессию, но может уравнивать, гармонизировать. На современном этапе можно рассматривать на основе научных теорий цвет как выразительное средство, цвет как эстетический феномен, цвет как эстетическую ценность и цвет как форму эстетического сознания. Такой многоаспектный подход безусловно является основой для утверждения: *цвет — это эстетический феномен*.

Не менее важным *средством эстетической выразительности является звук*. Любое средство выразительности проявляется в движении. Звук — мгновение, лишь сочетание звуков, организованных ритмически, становится эстетическим или неэстетическим по содержанию. Таким образом, не звук в отдельности, а ритмическая организованная звуковая информация способствует возникновению чувства ритма. Эстетическое содержание аудиальной

информации рассматривается нами с учетом: 1) ее процессуальности; 2) шумо-звуко-музыкальных компонентов; 3) соматического, психического и ментального воздействия; 4) энергетической природы; 5) голографического воздействия. Такой подход позволяет определить степень эстетичности аудиальной информации.

Научные идеи, положенные в основу данного подхода, восходят к философам Древнего мира (Пифагор, Аристотель, Платон). Экспериментальные исследования в данной области проводили Б.Бахтияров, Л.С.Термен. Ритм как свойство звуков и ритмичность как качество человека разумного подробно изучил К.Бюхер. Музыковеды (Б.О.Асафьев, Е.Назайкинский, Р.И.Грубер, А.Н.Со-хор) нередко выходили на природу музыкального звука, связывая его рождение со звуками живой природы.

Особое значение имеет открытие в физике вибрационных полей. Все вибрирующее, звучащее вокруг нас можно определить по степени ясности, определенности, гармонии. Рассмотрим особенности звучащего мира с позиции хаоса и гармонии, его физиологического влияния и эстетического значения для человека. Одним из основных признаков музыкальности в понимании человека является точное интонирование. Интонация, тон, тонус, тональность — явления одного порядка, но они часто в жизни не соотносятся друг с другом, также как и музыка, полностью отошедшая от своих «прародителей» — шума и немзыкального звука, нередко теряет связь с человеком как с природным явлением.

На уровне восприятия человек отличает шумы от звуков. Шум не имеет определенной высоты, то есть тона, его нельзя воспроизвести певческим голосом, то есть потянуть, спеть. Шум — это неорганизованный звук, более сложный по структуре, чем звук с определенной высотой. В шуме отсутствует какая-либо система обертонов, он представляет собой вибрационный хаос. Но шум может обладать интенсивностью, силой. Чем громче шум, тем он разрушительнее. Люди, работающие в постоянном производственном шуме, раньше и чаще теряют слух, чем люди «нешумных» профессий.

Шумами переполнен космос. И космические шумы представляют собой не хаос, а атлас, то есть мировую гармонию (Пифагор, Лукреций). В масштабах человечества шумы — это хаос, в масштабах космоса — гармония. Это зависит также от способа

измерения. В линейном, земном измерении шум представляет собой вибрирующий хаос. Космическое, пространственное измерение, которое учитывали еще в древнем мире, меняет отношение к шумам. Философы древности (Аристотель, Платон, Пифагор и др.) утверждали, что космос — это звучащая гармония.

Поскольку звук отличается от шума тем, что он имеет определенную высоту, то он воспринимается человеком как более гармоничная и благоприятная вибрационная информация. Особенность звука в том, что он имеет один тон, что и дает гармоничную комбинацию обертонов. Звук, в отличие от шумов, может иметь эстетические характеристики без дополнительной работы человека с ним, поэтому он обладает терапевтическими возможностями. Этим в совершенстве пользовались маги, шаманы, колдуны.

Звук предшествует и музыке, и слову, поэтому вызывает глубинные бессознательные импульсы у человека. Современный человек ориентируется на смысл слов и художественный образ музыки, поэтому он потерял способность распознавать качество, направленность, полезность, лечебный или разрушающий эффект звука.

Музыка принципиально отличается от звуков и шумов, но ее природа основана на принципах шумов и звуков. Обертоны музыкального звука являются гармоничными по отношению к основному тону. Музыка всегда организована в определенном ритме, темпе, динамике. Она осмыслена и имеет художественную (музыкальную) форму. Звуки в музыке из средства эстетической выразительности превращаются в средства музыкальной выразительности.

Музыка объединяет космическую гармонию шумов с природной гармонией звуков, что позволяет ей примирить духовное и материальное начало в человеке разумном [1].

Подтверждением этой мысли является музыка XX века. Возвращение к первозвукам, звуковая хаотичность, отказ от чистого музыкального тона, ритмическая дисгармония создают подобие музыки космоса, эффекта первозвуков. Но это не реальная, точнее, не естественная музыка, а придуманная, созданная «земной», хотя, возможно, и значительной личностью.

Идеи, заложенные в современной атональной музыке, ярко выражены в творчестве известного нам представителя «новой музыки» А.Шенберга.

Таким образом, шумы не имеют определенного тона, они хаотичны, но лишь в линейном, земном, а не в пространственном, космическом измерении. Звуки имеют определенный тон, но обертоны его могут не гармонизировать с основным тоном. Звуки по отношению к человеку функциональны и способны гармонизировать физиологические процессы. Музыка имеет чистые тона с гармоничными по отношению к нему обертонами. Музыка как творение человека претендует на гармонизацию души и тела человека. И чем выше человеческое творение, тем выше вероятность его объективной гармонии.

Шумы представляют и олицетворяют собой гармонию космоса, звуки — гармонию живой, но неразумной природы. Музыка рождена человеком разумным, который еще не нашел гармонии между природой и космосом, между материальным и духовным миром, но стремится к этой гармонии. Шумы, звуки, музыка генетически связаны между собой. Они отражают разные стороны жизни, различны по качеству, по направленности и степени влияния на человека.

Предлагаемый подход к шумо-звуко-музыкальным системам подтверждает эстетичность природной аудиальной информации. В данном случае звуковая природная среда является естественной музыкой, то есть изначально звуки природы являются эстетическими. Они являются авторегуляторами, обслуживающими функционирование «системы» мира. Они представляют мир для описания, конструируют многообразие в связи с человеком. Звуки, как и цвета, являются протофеноменами (Гете), которые выполняют не только коммуникативно-информационную, но и эстетическо-художественную функции.

Таким образом, звуки и цвета как эстетические феномены имеют интегративное начало. Они являются носителями экзистенциальной, семантической, гносеологической, аксиологической, гедонистической функций. Можно выделить и другой ряд функций — художественная, коммуникативная и др.

При их взаимосвязи и взаимодополнении звуки и цвета автономны, обладают самодостаточной ценностью, которая вмещает

всю ценностную шкалу, включая эстетическую ценность, свободную от семантического содержания, хотя и объемлющую его.

Время и пространство как средства эстетической выразительности. Время как средство эстетической выразительности тесно связано с такими средствами выразительности, как пространство, ритм, темп и др. Время, по М.М.Бахтину, существует как субъективно-объективное явление: «... смысл, внутри которого существуют я сам и мое время, всегда больше и глубже самосознания моего и моей эпохи» [7]. Время и человек связаны между собой не извне, а изнутри.

Остановимся на сущности Хроноса. В XX веке произошла более сильная, чем в предыдущие века, разритмизация человека, природы и космоса. Именно чувство времени в эстетическом значении является духовным регулятором всех ритмических процессов в человеке внутри самого себя и вовне: химических, биологических, психических, физиологических, ментальных, социальных, исторических. Расщепление единого физического времени привело к нарушению чувства времени, заложенного в человеке. Благодаря времени, как эстетическому феномену, человек пытается восстановить полноту и целостность переживаний.

Время как эстетический феномен можно рассматривать на основе теории относительности А.Эйнштейна, биологической теории А.А.Ухтомского о хронотипе, идей М.М.Бахтина. Время исследовали А.Бергсон, О.Шпенглер, Х.Ортега-и-Гассет, М.Хайдеггер, К.Ясперс, Ж.П.Сартр, А.Камю, Р.Штейнер.

Остановимся на темпоральных структурах, которые в разные времена в зависимости от исторического, культурного, научного уровней развития общества рассматривались по-разному. В древней философии к феномену «время» применялся диатропный подход (от гр. диа — разнообразный, тропос — поворот, способ, образ мыслей, слог, стиль, направление).

Время может быть цикличным и неограниченным, линейным и объемным, активным и пассивным. Время в значении «пора» является показателем цикличности, неограниченность времени связана с вечностью. Линейное время определяется сознанием конкретной личности и обществом в целом, объемное время связано со Вселенной, масштабными галактическими процессами. Активное время

выражается в его восприятии в процессе деятельности, пассивное как процесс объективный, не зависящий от человека.

Одним из объективных свойств времени является его необратимость. Но в сознании человека, как в сказке, мифе или художественном произведении, возможно свободное перемещение во времени.

Настоящее всегда представляет собой миг, мгновение. Каждое мгновение моментально превращается в вечность, оставаясь в прошлом и открывая дорогу будущему, при постепенном ускорении. Мгновение, миг как показатель повышенного эмоционального напряжения (Е.С.Яковлева) несет эстетическую информацию. Хронологику можно характеризовать следующими триадами: «прошлое — настоящее — будущее»; «вечность — пространство — время»; «смерть — мгновение — жизнь».

Эстетическая хронологика неразделимо связана с пространством и представляет собой логику космоса, природы и социума, где человек выступает частью универсального единства мира. Темпоральная сущность и темпоральная форма целостного мира, заменена временными представлениями человека о линейной хронологии в природе и жизни, которое принципиально не тождественны простому линейному ряду.

Восприятие времени как сбалансированное чувство природных, социальных, космических процессов, становится эстетическим феноменом, то есть чувство времени является по своей сути эстетическим чувством. Магическая временная символика — это разворачивание и сворачивание времени, «полюсное время», равновесие, сбалансированность, гармоничность, покой, которыми наделялось время в античности, представляют собой эстетические характеристики, и если ими обладает человек, то, значит, он обладает чувством времени.

Чувство времени, пространства у детей играет регулирующую роль в средовой ориентации и непосредственно связано с движением. При этом, нейрофизиологический компонент, по утверждениям И.П.Павлова, включает ориентацию в пространстве и пространственное отношение к своему телу, праворукость и леворукость, общую и умственную работоспособность. Отсутствие пространственной ориентации, по Р.Арнхейму, — показатель увлеченности логическими операциями (видимо, поэтому ученые часто

плохо ориентируются в пространстве, у них нарушено чувство времени). Психолог утверждает, что субъективное восприятие времени приобретает свойства сжатия и растяжения, а также время может встать или замереть [8].

Обобщая вышесказанное, можем сделать выводы.

1. Средства эстетической выразительности (цвета, звуки, ритм, динамика, время, пространство) становятся таковыми лишь в естественных природных и эстетически организованных социальных условиях.

2. Все средства выразительности выполняют регулятивную функцию и являются авторегуляторами, обслуживающими системы мира. Это можно выразить, например, в следующих триадах, где центральными звеньями являются средства выразительности: хаос — ритм — гармония, тьма — цвет — свет, материя — темп — энергия, покой — звук — движение (вибрация), мгновение — время — вечность, точка — пространство — вселенная.

3. Все средства выразительности имеют энергетическую природу и действуют на ребенка на всех уровнях: соматическом, психическом и ментальном.

Педагогический потенциал и практическое применение средств эстетической выразительности безграничны и всеобъемлющи: ребенок постоянно находится в энергетической звуковой, цветовой, ритмической, временной, пространственной, динамической среде, что способствует развитию у него, при определенных педагогических условиях, разнообразных эстетических чувств.

Литература

1. Лобова А.Ф. Теоретические основы формирования у детей эстетического отношения к человеку. Екатеринбург, 2000.
2. Киященко Н.И., Лейзеров Н.Л. Эстетическое творчество: О проблеме в развитии социалистического общества. М., 1984.
3. Ягодинский В.Н. Ритм, ритм, ритм! Этюды хронобиологии. М., 1985.
4. Теплов Б.М. Избр. тр.: В 2 т. М., 1985. Т. 1.
5. Аристотель. Соч.: В 4 т. М., 1975. Т. 1.
6. Арнхейм Р. Новые очерки по психологии искусства. М., 1994.
7. Афасижев М.Н. Эстетические потребности человека. М., 1979.
8. Бартлетт Ф. Психика человека в труде и игре. М., 1959.

УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСТВА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ

Жмакина Надежда Леонидовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры методик дошкольного и начального образования.

Защитила кандидатскую диссертацию в 2000 году в Московском открытом педагогическом институте на тему «Формирование профессионально-рефлексивного мышления у будущего учителя начальных классов на занятиях по методике трудового обучения». В НГТУ работает с 1993 года. Является автором 58 работ научно-методического характера. Работает над темой «Компетентностный подход как условие качества подготовки студентов к профессиональной деятельности».



На современном этапе развития образования поменялись целевые установки программ по предмету «Технология» в начальной школе. Акцент делается на общее развитие ребенка, «воспитание творческой, активной личности», формирование у ребенка умения «самостоятельно ориентироваться в любой работе». А практика показывает, что деятельность учителей начальных классов, ведущих уроки технологии, чаще всего сводится к формированию у детей необходимых умений и навыков, недостаточно внимания уделяется творческому отношению к труду, искажается смысл понятия «творчество».

Чаще всего для развития творчества на уроке технологии учителем используются такого рода задания: добавьте что-то свое, измените что-то в оформлении. Получив такое задание, учащиеся посредством аппликации занимаются украшением изделия, иногда перегружая оформление многообразием использованных цветовых оттенков и нарушением композиции, что в итоге приводит к ухудшению эстетики изделия. Такие задачи, поставленные перед учащимися на уроке технологии, могут быть поставлены только в том случае, если внесение элементов в создаваемый продукт

рассматривается как начальный уровень развития творчества. Но если использовать такого рода задания на уроках с 1 по 4 класс, то можно говорить о том, что-либо учитель не достаточно хорошо понимает значения слова «творчество», либо он плохо рассчитал время урока и данным заданием заполняет оставшееся время, что так же не повышает развивающую функцию урока.

Анализ теоретических источников позволил прийти к заключению, что способствовать развитию творчества младших школьников на уроках технологии будет создание следующих педагогических условий:

1. Необходимость понимания учителем, ведущим уроки технологии, сущности понятия «творчество».
2. Знание структуры творческой деятельности учащегося.
3. Активизация мыслительной деятельности младших школьников.
4. Использование системы дифференцированных практических заданий на уроках технологии.
5. Создание ситуации успеха на уроке.

Значение слова «творчество» раскрывается авторами различных словарей:

С.И.Ожегов, Н.Ю.Шведова раскрывают творчество, как «создание новых по замыслу культур и материальных ценностей» [1, с. 128].

В Советском энциклопедическом словаре дается следующее определение творчеству: «творчество — деятельность, порождающая нечто качественное новое и отличающиеся неповторимостью, оригинальностью и общественной уникальностью» [2, с. 1314].

В словаре «Эстетика» «творчество» определяется, как «создание новых эстетических ценностей, присущих всем видам продуктивной человеческой деятельности. Оно находит выражение в создании (в творческом исполнении) произведений искусства. Творчество предполагает новаторство, как в содержании, так и в форме художественного произведения» [3, с. 344].

В словаре практического психолога дается следующее определение данному процессу: «творчество — психологический процесс создания новых ценностей, как бы продолжение и замена детской игры; создание новых материальных и духовных ценностей. Предполагает наличие у субъекта способностей, мотивов, знаний

и умений, благодаря которым создает продукт, отличающийся новизной, оригинальностью, уникальностью» [4, с. 662].

В.А.Мижериков в психолого-педагогическом словаре отмечает, что «творчество — это мышление в его высшей форме, выходящее за пределы требуемого для решения возникшей задачи уже известными способами. Творчество при доминировании в процессе мышления проявляется как воображение. Будучи компонентом цели и способа деятельности, оно поднимает его до уровня творческой деятельности как обязательного условия, мастерства и инициативы. Творчество при различных степенях его выраженности может проявляться в любом виде деятельности, и связано с иерархией, переживаний от интереса через увлечение и вдохновения до озарения. При высшем проявлении творчества в сознании доминирует вдохновение вплоть до озарения, в личности — потребность деятельности, а в деятельности — стремление к достижению новых, ранее не ставившихся целей» [5, с. 11].

Раскрывается смысл значения слова «творчество» и в методической литературе. Лаконичное определение дается Н.М.Коньшиевой. По ее мнению «творчество предполагает создание чего-то нового, еще не существующего в человеческой практике» [6, с. 114]. Но творчество учащихся младших классов носит субъективный характер, так как дети создают новое для них, но это новое уже известно для человечества в целом.

Обобщая приведенные определения, можно выделить такие существенные характеристики, которые учителю необходимо учитывать в практической деятельности:

- развитие творчества может происходить в процессе деятельности;

- ребенок создает новый для себя продукт (или его часть).

Понимание сущности слова «творчество» является необходимым условием для того, чтобы развивать этот процесс на уроках технологии.

Развитие творчества происходит в процессе деятельности. Г.В.Терехова структурирует творческую деятельность учащихся через тематические группы задач следующим образом [7]:

- 1 группа — «Познание». Цель — накопление творческого опыта познания действительности.

Приобретаемые умения: изучать объекты, ситуации, явления на основе выделенных признаков — цвета, формы, размера, материала, назначения, времени, расположения, части-целого; рассматривать в противоречиях, обуславливающих их развитие; моделировать явления, учитывая их особенности, системные связи, количественные и качественные характеристики, закономерности развития.

2 группа — «Создание». Цель — накопление учащимися творческого опыта создания объектов ситуаций, явлений.

Приобретается умение создавать оригинальные творческие продукты, что предполагает: получение качественно новой идеи субъекта творческой деятельности; ориентирование на идеальный конечный результат развития системы; переоткрытие уже существующих объектов и явлений с помощью элементов диалектической логики.

3 группа — «Преобразование». Цель — приобретение творческого опыта в преобразовании объектов, ситуаций, явлений.

Приобретаемые умения: моделировать фантастические (реальные) изменения внешнего вида систем (формы, цвета, материала, расположения частей и др.); моделировать изменения внутреннего строения систем; учитывать при изменениях свойства системы, ресурсы, диалектическую природу объектов, ситуаций, явлений.

4-я группа — «Использование в новом качестве». Цель — накопление учащимися опыта творческого подхода к использованию уже существующих объектов, ситуаций, явлений.

Приобретаемые умения: рассматривать объекты ситуации, явления с различных точек зрения; находить фантастическое применение реально существующим системам; осуществлять перенос функций в различные области применения; получать положительный эффект путем использования отрицательных качеств систем, универсализации, получения системных эффектов.

Знание структуры творческой деятельности учащегося является одним из условий, создание которого позволит педагогу планомерно развивать творчество, как в учебной, так и внеучебной деятельности.

Учителю проще провести урок, на котором учащиеся будут пользоваться четкой инструкцией (графическим или предметным планом). Роль такого плана на уроке может выполнить учебник по

предмету «Технология», в котором поэтапно показан план выполнения работы. Работы по четкой и последовательной инструкции тоже необходимы на уроке технологии, но только тогда, когда учащиеся осваивают технологию работы с инструментами или какие-то трудовые операции. Развитие творчества учащихся может проходить только при условии активизации их мышления. Активизировать мыслительную деятельность детей можно, используя современные технологии обучения: технологию учебного проектирования, технологию проблемного обучения и др. Например, при выполнении проекта на тему «Новогодняя игрушка» учащиеся могут на основе имеющихся у них знаний и умений о различных материалах, комбинируя их в работе, разработать свою модель игрушки, отличающуюся от ранее выполняемых не только по количеству деталей и цвету, но и форме, содержанию; открыть новый для себя способ соединения деталей и т.д. Решая проблемную ситуацию, с помощью какого инструмента можно сделать отверстие в желуде, учащиеся в процессе выдвижения гипотез предлагают использовать то ножницы, то шило, иглу или другие знакомые им инструменты. Под руководством учителя обсуждаются особенности каждого инструмента, дети приходят к выводу, что не один из используемых ими ранее инструментов не может быть использован для данной работы, необходим новый инструмент и его рабочая поверхность не должна быть гладкой.

Умственное развитие младшего школьника проходит в этот период через три стадии: первая — усвоение действий с эталонами по выделению искомым свойств вещей и построение их моделей; вторая — устранение развернутых действий с эталонами и формирование действий в моделях; третья — устранение моделей и переход к умственным действиям со свойствами вещей и их отношениями [8, с. 128]. Не научив ребенка анализировать конструкцию выполняемых на уроке изделий, учащимся будет сложно синтезировать, создавать пусть даже субъективно новое. Учителю необходимо учитывать индивидуальные особенности развития каждого школьника и с учетом этого использовать систему дифференцированных практических заданий. Например, при выполнении разметки развертки изделия учащимся в зависимости от их уровня индивидуального развития можно предложить на одном уроке различные способы выполнения разметки изделия:

по клеткам, на просвет, с помощью шаблона, путем сгибания и т.д. Использование системы дифференцированных практических заданий на уроках технологии позволит индивидуально педагогу развивать творчество младших школьников.

Младший школьник с большим желанием занимается тем, что у него хорошо получается. Если на уроке технологии учитель сможет создать ситуацию успеха, то учащийся с интересом будет работать на данном уроке. Так как учащиеся на уроке технологии основное время работают самостоятельно, а педагог в это время оказывает индивидуальную консультативную помощь, это же время необходимо использовать и для создания ситуации успеха для каждого ребенка. Учитель видит все успехи и неудачи учащегося в процессе выполнения учебного задания, главное, тактично объяснить ребенку, как исправить допущенные неточности и ошибки, не оглашая неудачи всему классу, а удачно найденное ребенком решение отметить и показать всем учащимся класса. Индивидуальные положительные результаты учащихся на уроках и внеурочной деятельности будут способствовать повышению и укреплению их самооценки. Особое внимание учителю необходимо уделить оценке продуктов деятельности учащихся. Учитель на уроке технологии до начала практической работы знакомит учащихся с критериями анализа работ. Эти критерии общие для всех учеников класса на данном уроке, но уже при оценке работ в конце занятия педагогу необходимо обратить внимание учащихся на индивидуальные достижения ребенка на конкретном уроке.

Руководство творческой работой учащихся на уроках технологии возможно, прежде всего, в том случае, если *учитель будет сам творческой личностью*. Для этого он должен обладать следующими качествами: владеть системой знаний и практических умений в области технологического образования; знать современные школьные программы, учебные пособия по курсу «Технология» и уметь их анализировать; владеть методикой преподавания технологии, а также специальными и психолого-педагогическими методами исследования, которые сумеет применить для анализа своей работы; уметь включать учащихся в посильный общественно-полезный труд; уметь осуществлять индивидуальный подход к учащимся; способен оценивать свои возможности в педагогической деятельности; уметь создавать творческую обстановку,

повышать эффективность учебного процесса через включение в образовательный процесс современных технологий обучения; воспитывать интерес к предмету.

Литература

1. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М., 1999.
2. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М.Прохоров. Изд. 4-е. М., 1987.
3. Словарь: Эстетика / Под общ. ред. А.А.Беляева. М., 1984.
4. Словарь практического психолога / Под ред. С.Ю.Головина. Минск, 1998.
5. Мижериков В.А. Психолого-педагогический словарь. Ростов-н/Д., 1998.
6. Конышева Н.М. Методика трудового обучения младших школьников: Основы дизайнобразования: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М., 1999.
7. Терехова Г.В. Особенности развития креативных способностей младших школьников средствами творческих заданий в учебном процессе: методические материалы к программе «Уроки творчества» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.trizminsk.org/e/prs>
8. Малахова И.А. Развитие личности. В 2-х ч. Ч. 1. Способность к творчеству, одаренность, талант: Пособие для педагогов, кл. рук., психологов общеобразоват. шк., педагогов-организаторов внешк. учреждений. Минск, 2002.

ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ИДЕЙ ИГРОВОГО ОБУЧЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ



Бизикова Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры методик дошкольного и начального образования.

Защитила кандидатскую диссертацию в Уральском государственном педагогическом университете в 2007 году на тему: «Развитие диалогической речи у старших дошкольников в процессе интеграции традиционных и компьютерных игр». Является автором 27 публикаций. Работает на кафедре с 2007 года.

Тема научного исследования: «Игровые технологии речевого развития дошкольников».

Ориентация на гуманизацию образования, в том числе дошкольного, актуализировала потребность в технологиях, наиболее приближенных к возрастным особенностям детей, к их потребностям. Как показывают исследования психологов, педагогов и физиологов, биологическим, духовным и социальным потребностям развивающейся личности ребенка, прежде всего, отвечают игровые технологии, поскольку игра является более естественной формой детской жизнедеятельности.

Целенаправленное использование различных видов игр для достижения каких-либо дидактических задач в образовательную практику входило постепенно. Потребовалось время, чтобы осознать роль игры в жизни ребенка и ее педагогические возможности. В настоящее время игровые технологии рассматриваются отечественными педагогами как технологии, в которых главную идею составляют средства, активизирующие и интенсифицирующие учебную деятельность детей. Эти средства служат основой эффективности результатов обучения, т.к. их применение содействует созданию педагогической среды и выполнению педагогических действий, направленных на реализацию принципа активности ребенка в процессе обучения.

Понятие «игровые педагогические технологии», по определению Г.К.Селевко, «включает достаточно обширную группу методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр» [7, с. 51]. Характеризуя педагогические игры, Г.К.Селевко отличает их от игр вообще наличием четко поставленной цели обучения и соответствующего ей педагогического результата. Наряду с термином «игровые технологии», в педагогике используется термин «игровое обучение», смысл которого заключается в следующем: это игра по форме и учение по содержанию [10, с. 44]. Можно сказать, что «игровые технологии» и «игровое обучение» — близкие понятия, поскольку оба подразумевают осуществление воспитания и обучения в форме игры. По мнению многих исследователей, игровые технологии и игровое обучение призваны поднять стратегию образования на качественно новую основу [7, с. 50; 10, с. 39].

Современная дидактика рассматривает игру как основу, как источник развития ребенка. Игра как феномен детской культуры обучает, развлекает, воспитывает, социализирует, развивает детей, дает им отдых. Она является, с одной стороны, моделью социальной взрослости, а с другой — источником развлечения, бодрости, радости, мажорного тона жизни. Дети повторяют в играх то, что доступно их пониманию в деятельности окружающих их людей. Поэтому игра рассматривается как форма освоения социального опыта [9, с. 135].

Игра хранит и развивает детское в детях, она их школа жизни и «практика развития», она создает «зону ближайшего развития» и в ней ребенок становится «как бы на голову выше самого себя». Называя игру вслед за Л.С.Выготским «арифметикой социальных отношений», Д.Б.Эльконин трактует игру как деятельность, возникающую на определенном этапе онтогенеза, как одну из ведущих форм развития психических функций и способом познания ребенком мира взрослых [6].

Учитывая огромную роль игры в жизни ребенка, современные дидакты убеждены, что игра для ребенка является «не только приятным времяпрепровождением, но и господствующей технологией образования» [10, с. 37].

Педагогические возможности игры занимали педагогов и общественных деятелей с давних времен. Платон, философ Древней

Греции, указывал, что душевный склад ребенка нуждается в забавах (играх), и он считал, что педагог, ориентируясь на натуру дитя, должен преподавать не насильно, а играючи [3]. При этом он отмечал, что на латинском языке слово «игра» (pauidid) и слово «воспитание» (paideid) этимологически близки.

Мысли Платона о склонности детей к данной деятельности продолжает Аристотель, и хотя Аристотель не придавал играм самоценного значения, он ценил их за развлекательность и отдых, за то, что игры готовят детей к труду [3].

И Платон, и Аристотель советовали использовать игры для воспитания в детях нравственности, понимания того, что игра приходит на смену серьезным занятиям: учебе и труду. Эти идеи много позже прозвучат в работах теоретика ораторского искусства и педагога М.Ф.Квинтилиана. Он рассматривал игру, как отдых между трудом и учебой детей и как средство, помогающее сделать учение привлекательным занятием для детей [3].

И все же, анализ работ античных мыслителей показывает, что, не смотря на то, что они, допуская мысль о полезности использования игр в обучающих целях, были более склонны к отделению игры от «серьезных занятий»: учебы и труда. Такой взгляд на игру был характерен и для следующей исторической эпохи. И лишь некоторые великие дидакты эпохи феодализма (Я.А.Коменский, И.Г.Песталотци, Дистерверг) видели в игре одно из средств воспитания и обучения.

Например, Я.А.Коменский указывал на то, что вследствие самого разнообразия игр и их смены не только устраняется скука, но и возбуждается серьезная умственная деятельность, в которой развиваются все виды способностей ребенка. В игре расширяется и обогащается круг представлений об окружающем мире, развивается речь; в совместных играх ребенок сближается со сверстниками. Столь важное влияние игры обусловлено, по мнению Я.А.Коменского, тем, что она является необходимой формой деятельности ребенка, отвечающей его природе и склонностям [3]. Взгляды некоторых дидактов того времени не изменили типичного отношения к игре, как к деятельности, приходящей на смену учению и труду

Синтез игры и учения (игровое обучение или игровую технологию) в практику дошкольного воспитания одним из первых

ввел Ф.Фребель. Опираясь на введенный им принцип деятельности, Ф.Фребель считал игру высшим проявлением детской активности. Фактически он первым оценил на практике важнейшее значение игры в обучении ребенка. На детской любви к играм он построил всю свою систему. Именно в игре, считал он, ребенок выражает свой внутренний мир, получает и наиболее остро переживает жизненные впечатления, проявляет себя как деятель и творец. Поэтому основу педагогической системы Фребеля составляют игры [1, 3]. Работы Ф.Фребеля дали толчок для дальнейшей разработки игровых методов обучения дошкольников.

В русской педагогике игре, как специфической деятельности ребенка, также уделялось большое внимание. Многие педагоги подчеркивали значение игры в формировании личности ребенка. Изучение русскими просветителями зарубежного опыта использования игры в воспитании детей вызвало их заинтересованность народными играми, которые в течение веков создавались взрослыми для детей, и которые становились своеобразной формой народной педагогики.

Русские народные игры были впервые собраны и обработаны Е.А.Покровским. Богатство содержания, разнообразие форм, простота, занимательность — характерные их черты. Народные игры, был убежден Е.А.Покровский, имеют такое же важное образовательное значение, как фольклорная поэзия, сказки, загадки и др. Он указывал, что эти игры вносят в душу ребенка веселье и радость и одновременно содействуют развитию [1].

В конце XIX и начале XX веков в период становления в России общественного дошкольного воспитания отмечается активизация поиска игр обучающего характера. В педагогических трудах педагогов того времени (Е.Н.Водовозовой, А.С.Симонович, Л.К.Шлегер и др.) описывается опыт применения различных педагогических игр, в том числе и народных [1].

Идеи игрового обучения продолжали активно разрабатываться педагогами и психологами и в первые годы Советской власти. На всероссийских съездах по дошкольному воспитанию (1919, 1921, 1924, 1926 гг.) одно из центральных мест в выступлениях делегатов занимали проблемы игры: определение значения игры для дошкольного возраста, ее место в дошкольном учреждении и т.д. На данных съездах была доказана возможность использования

игр для достижения определенных воспитательных и дидактических целей, были намечены мероприятия по изучению разных видов игр [4].

Особенно пристально обучающие игры начинают изучаться и внедряться в практику в 30-е годы XX века. С этого времени дидактические игры вошли в практику дошкольного учреждения и как метод, и как форма обучения. Немалый вклад в этот процесс внесли Е.И.Тихеева и Ф.Н.Блехер, которые не только разработали игры и дидактические материалы к ним, но и уточнили отдельные теоретические положения. В частности, Е.И.Тихеева определила дидактические игры, как игры, связанные с определенной дидактической целью [1], ввела термин «игры-занятия», отметила, что каждая игра оказывает влияние «на развитие нескольких сил и способностей ребенка». Характеристику дидактической игры, ее значение и классификацию игр раскрыла в своих работах Ф.Н.Блехер [1].

В 50-е годы, когда в практику детских садов были введены обязательные обучающие занятия, внимание исследователей было направлено на проблемы, связанные с их проведением. Активно изучались подходы к отбору содержания дошкольного обучения, его форм и методов. Вместе с тем, именно в связи с обучением вновь обострился интерес к игре как методу и средству обучения дошкольников. Как форма обучения, дидактическая игра потеряла свое ведущее значение, но ценность игры как метода и средства не снизилась [1, 4].

Дидактическое направление использования игры в образовании дошкольников получило развитие в дальнейшие годы. Были защищены диссертации, посвященные вопросам использования игр при ознакомлении дошкольников с общественной жизнью (В.Р.Беспалова, 1953), природой (О.Пьянковская, 1967), формой и величиной предметов (Т.Г.Васильева, 1973); при подготовке детей к школе (А.В.Долгополова, 1997). Развивающий и воспитательный аспект применения игр был представлен в диссертационных исследованиях еще шире. Исследовалось применение игр для развития мышления (А.К.Бондаренко, 1974; Е.В.Зворыгина, 1983), умственной активности (Т.М.Бабунова, 1979), нравственного (В.М.Иванова, 1983; Г.Н.Гришина, 1990) и экологического развития (Л.Ю.Павлова, 2002) [1].

Специальных исследований, посвященных применению игр для речевого развития дошкольников, не проводилось. Но использование игр изучалось в связи с обучением дошкольников неродному языку в исследованиях Р.С.Алпатовой, Ф.Р.Кадыровой, Е.И.Матецкой, О.Е.Сергеевой, Л.Г.Урушадзе, Ю.Б.Юдовиной и др. [8]. Исследователи указывают, что игра является благодатным условием для речевых проявлений вербальной способности и эффективным воздействием на качество детской речи, т.к. игра относится к основным видам деятельности дошкольника.

По мнению О.Е.Сергеевой, каждая словесная игра представляет собой небольшую речевую ситуацию, сходную с ситуациями реальной жизни. Именно поэтому каждая игра способствует накоплению языкового материала у ребенка, закреплению ранее усвоенных речевых умений. [8, с. 58].

Проведенные исследования показали, что игры, основу которых составляют вербальные формы коммуникации, способствуют становлению разнообразных сторон речевой деятельности ребенка. Благодаря этим играм, у малышей происходит становление культуры речи и общения.

Что касается игровых технологий в области развития у детей родной речи, то они, судя по количеству опубликованных в конце XX — начале XXI вв. сборников речевых игр, они нашли свое применение в практике. Элементы игровых технологий можно обнаружить почти во всех экспериментальных программах развития тех или иных сторон речи дошкольников во многих диссертационных исследованиях. Однако и в методической литературе, и в сборниках игр незаслуженно мало уделялось внимания играм для развития диалогической речи детей.

В отдельных публикациях отмечается, что игры, включающие в себя диалоги персонажей (словесные, подвижные, театрализованные), могут использоваться для формирования тех или иных диалогических умений. Но потенциальные возможности этих игр не получили экспериментального изучения. В монографии А.В.Чулковой сделана попытка описать использование «ситуативно-коммуникативных игр» для развития диалогической речи детей 3—6 лет. Но при ближайшем рассмотрении эти игры являлись обычными упражнениями с присутствием постоянного игрового персонажа (Незнайки). [11]. В данном случае проявилось явление,

когда понятие «игра» относится к отдельным фрагментам обучения, которые игрой не являются. Как отмечает В.М.Букатов, «игровой камуфляж», используемый взрослыми для достижения каких-то своих «корыстных» целей, вредит и самой игре (она через определенное время начинает необратимо гаснуть) и детям (их мотивационно-личностному развитию)» [2, с. 31].

Данное явление тесно связано с проблемой различения игры с правилами и учебного упражнения, существующей в дошкольной педагогике с момента возникновения игровых технологий. Особенно остро эта проблема обсуждалась на симпозиуме по проблемам детской игры (1963 г.). Она поднимается и сейчас [4]. Отчетливое различие игры как дидактического инструмента и игры как специфической детской деятельности дал Л.А.Венгер. Он отметил, что специфические развивающие функции игры связаны с ее *самостоятельными* формами. А усвоение заданного дидактического содержания связано с играми, регламентированными взрослыми [6].

Недостатками современного состояния игровых технологий в системе дошкольного образования считается сохранившаяся на практике регламентация игр, особенно игр обучающих. Это приводит, по мнению ученых, к дискредитации использования игр [2, 4, 10]. Подчеркивается, что эффективной игра становится только в том, случае, если она используется «в нужном месте, в нужное время и в необходимых дозах». Иначе игра может принести больше вреда, чем пользы [2].

Несмотря на встречающиеся издержки использования игр в педагогической работе с дошкольниками, игровые технологии становятся самыми востребованными. Они весьма актуальны в связи с колоссальным значением игры для ребенка и в связи с ориентацией на гуманизацию образовательного процесса в ДОУ. Преимущества игровых технологий состоят и в том, что они могут применяться не только на занятиях, но и в совместной деятельности с воспитателем вне занятий, и в самостоятельной деятельности детей.

Место и роль игровых технологий в образовательном процессе ДОУ (как и школы) определяется классификацией педагогических игр, разработанной Г.К.Селевко [7, с. 53] с учетом содержания игр

(области деятельности), характеру педагогического процесса, игровой методике, предметной области и игровой среде.

В истории педагогики игры прошли путь от их одобрения со стороны наиболее прогрессивных педагогов и психологов до полного признания их необходимости в процессе модернизации дошкольного образования. Тем не менее, игровые технологии еще не заняли надлежащее место во всех аспектах образовательного процесса ДООУ. В частности, педагогические игры не используются пока в полной мере для решения задач развития диалогической речи дошкольников. Это касается и компьютерных игр. Их использование в образовании уже перестало быть редким явлением. Приход компьютеров в образовательные учреждения вселил большие надежды и ожидания в плане появления новых современных педагогических технологий.

Новые компьютерные игры в дошкольном образовании в органическом сочетании с традиционными должны войти, по мнению исследователей, в практику работы ДООУ, способствуя повышению качества образовательного процесса. Об этом шла речь на многочисленных научно-практических семинарах и конференциях прошлого века. На них обсуждались вопросы, связанные с методологическими проблемами и психологическими аспектами использования компьютеров в детских учреждениях, санитарно-гигиенические условия компьютеризации, особенности проектирования компьютерных игр.

В результате критического анализа отечественного и зарубежного опыта введения компьютерных игровых программ в образовательный процесс была выработана специалистами Ассоциации «Компьютер и детство» основная концепция: компьютер должен войти в жизнь ребенка через игру и другие виды детской деятельности. Компьютер должен стать средством деятельности ребенка, в первую очередь, средством игры, как ведущей деятельности дошкольников. Жизнеспособность данного направления подтвердилась в том, что игровые компьютерные программы, методические, а также сертификационные рекомендации, разработанные специалистами Ассоциации, используются в настоящее время в практической работе тысяч ДООУ России и стран бывшего Союза [5].

Отечественный и зарубежный опыт применения игровых развивающих компьютерных программ, показывает, что они могут

быть с успехом использованы в практике общественного дошкольного образования в качестве комплексного средства воспитания и обучения. Использование компьютерных игр в педагогической деятельности оказывает существенное влияние на различные стороны психического развития ребенка дошкольного возраста. Особо отмечается влияние общения с компьютером на проявления во всей полноте таких процессов как: мышление, представления, память [5, с. 26].

Многие компьютерные игры положительно влияют на развитие сенсорных способностей дошкольников. Компьютерные игры формируют умение управлять разнообразными ситуациями на дисплее опосредованно с помощью клавиатуры, манипуляторов «мышь», «джойстик» и др. По мнению психологов это обобщенные умения управления работой машин и механизмов.

В условиях компьютерной игры особое значение приобретает умение планировать свои действия, предвосхищать их результат. Часто результат нажатия на ту или иную клавишу сказывается не сразу и проявляется в чрезвычайно опосредованной, сложной форме, вызывая цепную реакцию событий на экране. Создается принципиально новая связь между ручными действиями ребенка и их результатом. Именно этот момент оказывает мощное влияние на развитие способности к построению все более сложных структур собственной деятельности. Эту способность, по мнению Ю.М.Горвица, можно рассматривать как одну из форм способности к саморегуляции [5, с. 28].

Использование компьютерных игр стимулирует преодоление существующих конфликтных отношений между целью деятельности и условиями ее достижения. Дети учатся расчленять основную цель на вспомогательные, устанавливать между ними связи. Ряд существующих игр направлен на формирование у детей способности самостоятельно ставить перед собой цели и самостоятельно их достигать. В этом процессе формируется очень важная деятельность творческого экспериментирования [5].

Успех компьютерных игр обусловлен новизной, красочностью и реальностью создаваемых на дисплее зрительных эффектов, способностью компьютера активно взаимодействовать с человеком. Однако изучение опыта применения компьютерных игр выявляет и негативные стороны этого процесса.

Основные недостатки использования компьютера как средства обучения и игры детей исследователи связывают с применением несовершенных компьютерных программ, отсутствием таких аспектов взаимодействия как личное общение в процессе диалога «человек-машина», чрезмерной увлеченности детей компьютером. Большинство, так называемых «коммерческих» игр также таят в себе потенциальную опасность: они не ставят перед ребенком интеллектуальных задач и рассчитаны, в основном, на внешний эффект, зачастую пропагандируя агрессивность.

Следует отметить, что современные компьютерные игры, разрабатываемые психологами и педагогами, свободны от названных недостатков. О достоинствах их применения в образовательном процессе ДООУ свидетельствуют проводимые исследования и наличие психолого-педагогической экспертизы. Современные разработчики игровых компьютерных программ учитывают возрастные особенности детей, потребности образовательного процесса и существующие возможности компьютера. Сертифицированные компьютерные игры, используемые в соответствии с существующими требованиями и рекомендациями, открывают идеальные возможности для развития методов и организационных форм обучения и воспитания детей, обогащения детской деятельности и самого педагогического процесса.

Опыт первых исследований показал, что важнейшая задача — не замена компьютерными играми традиционных средств дидактики игры, а включение их в общую систему на основе идеи взаимного обогащения. Работа над совершенствованием всех составляющих этого сложного процесса продолжается. В отечественной дошкольной педагогике в результате комплексного исследования разработана особая, не имеющая аналогов в мировой практике, система использования компьютерных игр для развития, воспитания и обучения дошкольников (С.Л. Новоселова, Е.В.Зворыгина, Л.В.Чайнова и др.). В ее основе лежит метод эффективной организации среды и педагогического процесса на базе НИТ — компьютерно-игровой комплекс (КИК) [5, с. 21]. Авторы данной системы выдвигают следующие положения, характеризующие КИК:

— компьютерные игры — средство воспитания, обучения, психического развития детей;

— компьютерные игры наряду с традиционными играми и занятиями органически вписываются в образовательный процесс ДОУ, обогащая его новыми возможностями;

— в компьютерных играх предлагаются те элементы знаний, которые в обычных условиях затруднительно или невозможно усвоить;

— компьютерные игры в детском саду сочетаются с самостоятельными творческими играми детей [5].

В рамках данного подхода проведен ряд исследований, в которых подчеркивается, что компьютерные игры не заменяют обычные игры, а дополняют их, входят в их структуру, обогащая педагогический процесс новыми возможностями [5].

Для нашего исследования важным являлся вопрос о возможности использования компьютерных игр как средства развития диалогической речи дошкольников. Влияние компьютерных технологий на речевое развитие, в т.ч., на развитие диалогической речи детей, специального изучения не получило, хотя многие авторы отмечают стимулирующее влияние компьютерных игр на речевое (диалогическое) общение дошкольников. О перспективности использования компьютерных игр в развитии диалогической речи детей говорят наблюдения исследователей и обобщение опыта их применения [5].

В детском саду, где установлены компьютеры, у детей появляется новое направление общения: они активно обсуждают новые компьютерные игры, свои достижения и промахи при выполнении трудных заданий. Как считают исследователи, компьютерные игры положительно влияют на обогащение содержания общения детей друг с другом и педагогами. При этом значительно обогащается детский словарь, дошкольники легко и с удовольствием овладевают новой терминологией. Это способствует развитию речи детей.

Исследователи указывают, что компьютерные игры способствуют развитию общения и сотрудничества между детьми, открывают идеальные возможности для социально значимых взаимодействий между парами, помогают преодолеть социальную изоляцию ребенка, поскольку дают объективную оценку возможностям ребенка [5].

Рассматривая взаимоотношения детей в компьютерной игре, исследователи обращают внимание на то, что потребность в сотрудничестве появляется у детей тогда, когда они, обращаясь за помощью к другому ребенку, стремятся сохранить и продолжить игру. В этом случае совместная деятельность плодотворна: ребенок активно следит за действиями партнера, внимательно слушает его объяснения, прибегает к уточняющим репликам. Различные формы помощи детей друг другу достаточно частое явление, это создает предпосылки для целенаправленного обучения детей социально принятым формам обращения [5].

Рассматривать компьютерные игры как особое средство развития диалогической речи детей позволяет и их специфика, заключающаяся в следующем: в отличие от других игр, компьютерные игры дают возможность каждому игроку активно участвовать в диалоге с виртуальными и с реальными партнерами. Анализ игровых компьютерных программ выявил их возможности для демонстрации образцов различных диалогических обращений. Реплики виртуальных собеседников разнообразны по функциональному назначению и речевому оформлению, они доброжелательны по эмоциональному наполнению и толерантны по содержанию.

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы показал, что введение компьютерных игр в систему дидактических средств детского сада может быть дополнительным фактором обогащения личности ребенка и развития его диалогической речи. Объединение традиционных и компьютерных игр, протекающих с обязательным включением в их содержание диалогической речи, безусловно, позволит активизировать процесс овладения детьми диалогическими умениями. Использование комплекса традиционных и компьютерных игр характеризуется высоким уровнем мотивации, осознанной потребностью в усвоении содержания обучения, результативностью.

Литература

1. Бондаренко А.К. Теория дидактических игр и практика их использования в детском саду. М., 1985.
2. Букатов В.М. Педагогические тайнства дидактических игр: учебно-методическое пособие. М., 2003.

3. История зарубежной дошкольной педагогики: Хрестоматия / Под ред. С.Ф.Егорова. М., 2000. С. 24—30.
4. Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Игра с правилами в дошкольном возрасте. М., 2002.
5. Новые информационные технологии в дошкольном образовании. М., 1998.
6. Психология дошкольника: хрестоматия / Сост. Т.А.Урунтаева. М., 2000. С. 19—35.
7. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М., 1998.
8. Сергеева О.Е. Основы игровой методики обучения иноязычному общению. М., 2001.
9. Сиденко А. Игровой подход в обучении // Народное образование. 2000. № 8. С. 134—137.
10. Тюнников Ю.С. Игровое обучение как дидактическая система будущего // Гуманизация образования. 1995. № 3. С. 36—50.
11. Чулкова А.В. Методика формирования диалогической речи у детей дошкольного возраста. Волгоград, 2003.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Левашова Ирина Игоревна, старший преподаватель кафедры методик дошкольного и начального образования Нижневартковского государственного гуманитарного университета. Работает в НГГУ с 1990 года. Автор более 35 научных и научно-методических публикаций. Является аспирантом кафедры, тема научного исследования «Педагогические условия развития учебно-познавательной компетентности у детей старшего дошкольного возраста в исследовательской деятельности».



Мир, окружающий нас, меняется стремительно, и для выживания в нем человеку все реже удается опереться на отработанные мыслительные стереотипы и типовые поведенческие модели. Для полноценного существования в интенсивно меняющейся среде современному человеку все чаще приходится проявлять исследовательское поведение. Поэтому в настоящее время в педагогике, педагогической психологии и образовательной практике чрезвычайно высок интерес к природной поисковой активности ребенка как важнейшему образовательному ресурсу.

Это обстоятельство вызвало к жизни принципиально новое для российского образования явление — исследовательское обучение (англоязычный аналог — *explorer education*). Исследовательское обучение основано на биологически предопределенной потребности ребенка познавать окружающий мир. Оно предполагает не частичное использование поисковых методов в образовании, а обращение к принципиально новой модели обучения, где приоритетные позиции занимает познавательная деятельность самого ребенка. Главная особенность исследовательского обучения — активизировать учебную работу детей, придав ей исследовательский, творческий характер, и таким образом передать детям инициативу в организации своей познавательной деятельности.

В настоящее время большое значение отводится дошкольному образованию, созданию программ, обеспечивающих непрерывность и преемственность в подготовке дошкольников к школе. Однако, в ходе обучения в школе они неизбежно сталкиваются с проблемами, связанными не столько со слабой дошкольной подготовкой, сколько с недостаточной сформированностью познавательных, практических, организационно-оценочных умений и учебно-значимых качеств личности, составляющих учебно-познавательную компетентность.

В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» указано, что в основу обновленного содержания образования положена ориентация на формирование ключевых компетентностей в интеллектуальной, гражданско-правовой, коммуникативной, информационной и прочих сферах, составляющих образовательную компетентность.

В их состав входит и учебно-познавательная компетентность, которая, по мнению многих авторов (И.А.Зимняя, А.Г.Гогоберидзе, А.В.Хуторской и др.), является необходимым условием эффективности учебной деятельности в школе, а затем и в вузе, что позволяет рассматривать формирование учебно-познавательной компетентности как приоритетную задачу современной образования и как актуальное направление научных исследований.

Существует достаточно большое число разнообразных подходов к определению понятия «учебно-познавательная компетентность», и на сегодняшний день однозначной трактовки этого понятия пока нет.

Таким образом, сказанное выше позволяет выделить следующие противоречия:

- между достаточной изученностью в педагогической науке общих вопросов формирования ключевых компетентностей у учащихся и недостаточным вниманием к разработке методик по их применению в дошкольном образовании;
- между признанием необходимости формирования у дошкольников значимых учебно-познавательных умений и качеств личности и используемыми репродуктивными методиками работы.

Указанные выше противоречия, определившие актуальность данного исследования, послужили основанием выбора темы диссертационного исследования.

В связи с этим проблема исследования формулируется следующим образом: какова должна быть методика организации детских исследований, обеспечивающая формирование у дошкольников учебно-познавательной компетентности.

Объектом исследования является процесс развития учебно-познавательной компетентности детей старшего дошкольного возраста.

Предметом исследования является методика организации исследовательской деятельности, обеспечивающая развитие учебно-познавательной компетентности старших дошкольников.

Цель исследования состоит в обосновании и разработке методики развития учебно-познавательной компетентности в процессе исследовательской деятельности.

В материалах модернизации образования провозглашается компетентностный подход как одно из важных концептуальных положений обновления содержания образования. Ссылаясь на мировую образовательную практику, авторы стратегии модернизации утверждают, что понятие «ключевые компетентности» выступает в качестве центрального, своего рода «узлового» понятия, так как обладает интегративной природой, объединяет знание, навыковую и интеллектуальную составляющую образования. При этом подчеркивается, что в понятии компетентностного подхода заложена идеология интерпретации содержания образования, формируемого «от результата» («стандарт на выходе»). Цель компетентностного подхода — обеспечение качества образования.

Анализ опубликованных материалов по проблеме модернизации показывает, что в качестве основных единиц обновления содержания образования рассматриваются компетентности и компетенции.

В отечественной педагогике и психологии определение и состав этих единиц обновления профессионального образования содержатся в работах В.И.Байдено, И.А.Зимней, Г.И.Ибрагимова, В.А.Кальней, А.М.Новикова, М.В.Пожарской, С.Е.Шишова, А.В.Хуторского и др.

Компетентностный подход отчетливо обозначен в трудах отечественных психологов В.В.Давыдова, П.Я.Гальперина, В.Д.Шадрикова, П.М.Эрдниева, И.С.Якиманской. Ориентация на освоение обобщенных знаний, умений и способов деятельности была ведущей в их работах. При этом следует отметить, что в их развивающих моделях обучения были представлены также содержание

учебных материалов и технологий формирования этих обобщенных единиц обучения. Обобщая исследования по данной проблеме, И.А.Зимняя выделила три этапа в развитии компетентностного подхода.

Первый подход (1960—1970 гг.) характеризуется введением в научный аппарат категории «компетенция», созданием предпосылок разграничения понятий компетентность / компетенция.

Второй этап (1970—1990 гг.) характеризуется использованием категорий компетентность / компетенция в теории и практике обучения в основном родному языку, а также в сфере управления и менеджмента. Зарубежные и отечественные исследователи для разных видов деятельности выделяют различные компетентности / компетенции. Так, Дж.Равен выделил 37 компетентностей, востребованных в современном обществе.

Третий этап (1990—2001 гг.) утверждения компетентностного подхода характеризуется активным использованием категории компетентность / компетенции в образовании. В материалах ЮНЕСКО приводится круг компетенций, которые рассматриваются как желаемый результат образования. В 1996 г. Совет Европы вводит понятие «ключевые компетенции», которые должны способствовать сохранению демократического общества, мультилингвизма, соответствовать новым требованиям рынка труда и экономическим преобразованиям.

А.В.Хуторской отмечает, что введение понятия «компетенция» в практику обучения позволит решить типичную для российской школы проблему, когда учащиеся, овладев набором теоретических знаний, испытывают значительные трудности в их реализации при решении конкретных задач или проблемных ситуаций. Образовательная компетенция предполагает не усвоение учащимися отдельных знаний и умений, а овладение ими комплексной процедурой, в которой для каждого выделенного направления определена соответствующая совокупность образовательных компонентов. Особенность педагогических целей по развитию компетенций состоит в том, что они формируются не в виде действий преподавателя, а с точки зрения результатов деятельности обучаемого, т.е. его продвижения и развития в процессе усвоения определенного социального опыта [2].

Обобщение исследований, проводимых в Западной Европе по проблеме ключевых конструкторов, показывает, что общепринятого их определения нет. К ним относят ключевые квалификации (Германия), базовые навыки (Дания), ключевые навыки (Великобритания). Анализ предлагаемых структур и перечень этих конструкторов показывает, что один из них относится к компетентности — широкой общеобразовательной, политической и метакультурной осведомленности, другие — обозначают способности в области выполнения широкого спектра обобщенных действий — компетенций, третьи — характеризуют социально-профессиональные качества обучаемых и работников. Таким образом, все многообразие новых интегративных единиц образования можно свести в три группы: компетентности, компетенции, учебно-познавательные и социально-профессиональные качества (или метакачества).

Представляется, что реализация компетентностного подхода с опорой на международный опыт и при игнорировании достижений отечественной педагогики и психологии не оправдан. Следует также иметь в виду, что при научном обосновании интегральных конструкторов образования зарубежные ученые опирались на работы П.Я.Гальперина, А.Н.Леонтьева, С.Л.Рубинштейна.

Компетентностный подход — это подход, акцентирующий внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях. Набор этих ситуаций зависит от типа (специфики) образовательного учреждения. При этом результаты образования признаются значимыми за пределами системы образования.

Компетентностный подход — это приоритетная ориентация на цели — векторы образования: обучаемость, самоопределение (самодетерминация), самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности. В качестве инструментальных средств достижения этих целей выступают принципиально новые метаобразовательные конструкторы: компетентности, компетенции и метакачества.

Компетентности — это содержательные обобщения теоретических и эмпирических знаний, представленных в форме понятий, принципов, смыслообразующих положений.

Компетентности теоретического уровня обобщения отражают внутренние связи и отношения предметов и явлений действительности, их конкретизация выражается в понятиях, законах, принципах.

Эмпирические компетентности отражают внешние свойства предметов и явлений. Они имеют прикладной, действенный характер. Конкретизация этого уровня обобщения состоит в словах-терминах, символах, знаках, процессуальных знаниях, иллюстрациях, примерах.

В самом общем виде компетентности можно определить как целостную и систематизированную совокупность обобщенных знаний.

Универсальные компетентности широкого спектра (радиуса) использования называют ключевыми. Они включают основы современного научного знания, принципы и закономерности множества предметов и явлений действительности. По мнению Э.Ф.Зеера, более правильно называть их *базовыми компетентностями*, тем самым подчеркивая их первичность по отношению к другим метаобразовательным конструктам: компетенциям и метакачествам. Базовые компетентности многофункциональны, надпредметны и междисциплинарны. Они многомерны, так как включают познавательные, операционально-технологические, эмоционально-волевые и мотивационные компоненты³.

Авторы стратегии модернизации содержания общего образования, основываясь на зарубежном опыте, приводят следующие базовые компетентности:

- компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанная на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации, в том числе внешних;
- компетентность в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение ролей гражданина, избирателя, потребителя);
- компетентность в сфере социально-трудовой деятельности (в том числе умение анализировать ситуацию на рынке труда, оценивать собственные профессиональные возможности, ориентироваться в нормах и этике трудовых взаимоотношений, навыки самоорганизации);

- компетентность в бытовой сфере (включая аспекты собственного здоровья, семейного бытия и проч.);
- компетентность в сфере культурно-досуговой деятельности (включая выбор путей и способов использования свободного времени, культурно и духовно обогащающих личность).

Таким образом, к базовым компетентностям следует отнести комплекс универсальных знаний, отличающихся широким уровнем обобщения. Эти интегральные знания включают общенаучные и общепрофессиональные категории, понятия, законы, принципы и закономерности функционирования науки, техники и общества.

К базовым компетентностям относятся:

- общенаучные — понятия, основные законы природы, общества и деятельности человека;
- социально-экономические основы экономики и организационного поведения;
- гражданско-правовые;
- информационно-коммуникационные;
- политехнические естественно-научные основы техники и технологий, принципы функционирования автоматизированных производств, системы контроля и управления ими;
- общепрофессиональные — присущие группе профессий.

Компетенции — это обобщенные способы действий, обеспечивающих продуктивное выполнение профессиональной деятельности. Это способности человека реализовывать на практике свою компетентность. Ядром компетенции являются деятельностные способности — совокупность способов действий. Операционально-технологический компонент определяет сущность компетенций. Поскольку реализация компетенций происходит в процессе выполнения разнообразных видов деятельности для решения теоретических и практических задач, то в структуру компетенций помимо деятельностных (процедурных) знаний, умений и навыков, входят также мотивационная и эмоционально-волевая сферы. Важным компонентом компетенций является опыт — интеграция в единое целое усвоенных человеком отдельных действий, способов и приемов решения задач.

Компетенции широкого спектра использования, обладающие определенной универсальностью, получили название ключевых.

Ключевые компетенции определяют реализацию специальных компетентностей и конкретных компетенций. Одни и те же ключевые компетенции обеспечивают продуктивность различных видов деятельности. Компетенция не может быть изолирована от конкретных условий ее реализации.

Совет Европы определил пять групп ключевых компетенций, формированию которых придается важное значение в подготовке молодежи:

- политические и социальные компетенции — способность взять на себя ответственность, совместно вырабатывать решение и участвовать в его реализации, толерантность к разным этнокультурам и религиям, проявление сопряженности личных интересов с потребностями предприятия и общества, участие в функционировании демократических институтов;
- межкультурные компетенции — способствующие положительным взаимоотношениям людей разных национальностей, культур и религий, пониманию и уважению друг друга;
- коммуникативная компетенция — определяющая владение технологиями устного и письменного общения на разных языках, в том числе и компьютерного программирования, включая общение через Internet;
- социально-информационная компетенция — характеризующая владение информационными технологиями и критическое отношение к социальной информации, распространяемой СМИ;
- персональная компетенция — готовность к постоянному повышению образовательного уровня, потребность в актуализации и реализации своего личностного потенциала, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, способность к саморазвитию.

Этот перечень ключевых компетенций не является исчерпывающим. Он приведен для того, чтобы обогатить понятие компетенция. На примере коммуникативной компетенции видно, чтобы научиться общению, нужно общаться, чтобы пользоваться компьютером, необходимо выполнять определенные действия на нем, чтобы обучиться английскому языку, нужно обеспечить языковую коммуникацию.

Анализируя различные подходы и толкования смыслообразующих конструктов компетентностного подхода, Э.Ф.Зеер выделяет еще один конструкт обновления образования: учебно-познавательные и социально-профессиональные качества — экстрафункциональные качества, определяющие продуктивность учебной, учебно-профессиональной и социально-профессиональной деятельности. *Мета-качества* — это способности, качества, свойства личности, обуславливающие, определяющие продуктивность широкого круга учебно-познавательной, социальной и профессиональной деятельности человека. К ним относятся две группы мета-качеств:

- широкого радиуса функционирования, востребованные при выполнении многообразных видов учебно-познавательных и социально-профессиональных деятельностей. К ним следует отнести познавательные, регуляторные и коммуникативные качества;
- узкого радиуса действия — метапрофессиональные качества, необходимые при выполнении групп профессии: человек — человек, человек — техника, человек — природа и др.

К первой группе качеств относятся наблюдательность, attentionные, имажинитивные, мнемические, мыслительные качества, работоспособность, надежность, ответственность, организованность, самостоятельность, социально-профессиональная мобильность и др.

Вторая группа метапрофессиональных качеств разнесена по группам профессий. Так, для группы социономических профессий типа «человек-человек» актуальны такие качества, как эмпатия, рефлексивность, толерантность, аттрактивность, асертивность, коммуникабельность, социальный интеллект и др.

Из характеристики конструктов следует их тесная взаимосвязь. Все они включают знания, умения и навыки, а также мотивационные и эмоционально-волевые компоненты.

Важное место в реализации компетентностного подхода принадлежит технологии саморегулируемого обучения и развивающим технологиям образования.

К ним относятся:

- когнитивно-ориентированные технологии: диалогические методы обучения, семинары-дискуссии, проблемное обучение,

когнитивное инструктирование, когнитивные карты, инструментально-логический тренинг, тренинг рефлексии и др.;

- деятельностно-ориентированные технологии: методы проектов и направляющих текстов, контекстное обучение, организационно-деятельностные игры, комплексные (дидактические) задания, технологические карты, имитационно-игровое моделирование технологических процессов и др.;

- личностно-ориентированные технологии: интерактивные и имитационные игры, тренинги развития, развивающая психодиагностика и др.

Обобщая вышеизложенное, следует подчеркнуть, что компетентностный подход является важным условием обеспечения непрерывного образования, а смыслообразующие его конструкты выступают как конкретные цели общего и профессионального образования.

Исследователи выделяют четыре направления реализации компетентностного подхода в образовании:

- ключевые компетентности;
- обобщенные предметные умения;
- прикладные предметные умения;
- жизненные навыки.

Первое направление — формирование ключевых компетентностей надпредметного характера. Сам термин «ключевые компетентности» указывает на то, что они являются «ключом», основанием для других, более конкретно и предметно ориентированных. Предполагается, что ключевые компетентности носят надпрофессиональный характер и необходимы в любой области действительности.

Второе направление — формирование обобщенных умений предметного характера. К ним относятся умения решать классы задач по физике, понимать иностранную речь, оценивать произведения искусства, анализировать таблицы и диаграммы.

Третьим направлением реализации компетентностного подхода является усиление прикладного характера образования. Здесь отражается идея деятельностного характера содержания образования, согласно которому необходимо овладевать различными способами, а не знаниями о способах.

Четвертое направление реализации компетентностного подхода связано с овладением «жизненными навыками». Под этим понимается спектр простых умений, которыми современные люди пользуются в быту, на работе, в жизни. Иногда спектр жизненных умений называют функциональной грамотностью. Сюда относятся умения по оказанию первой медицинской помощи, по подготовке к чрезвычайным ситуациям, элементарная компьютерная грамотность и другие.

Среди перечисленных направлений большое значение уделяется развитию учебно-познавательной компетентности дошкольников. Она рассматривается, как готовность самостоятельно решать задачи, связанные с освоением содержания образования и способов их получения на основе развития основных познавательных процессов. Важной задачей является развитие познавательной деятельности детей, способности устанавливать причинно-следственные связи, переносить усвоенное в новые условия, проявлять самостоятельную творческую активность. Одним из условий развития учебно-познавательной компетентности может стать организация исследовательской деятельности детей дошкольного возраста.

Исследовательская деятельность всегда связана с открытием нового знания — в этом ее принципиальное отличие от деятельности учебной, просветительно-познавательной, информативно-осведомительной: исследование всегда предполагает наличие некой проблемы, некоего противоречия, белого пятна, которые нуждаются в изучении и объяснении. При этом первым и одним из самых важных моментов исследовательской деятельности является нахождение проблемы, требующей решения, обнаружение этого белого пятна, поэтому познавательная потребность, мотивация исследовательской деятельности являются неотъемлемой ее характеристикой.

Целью исследовательской деятельности всегда является получение нового знания о нашем мире. Это знание может иметь как частный, так и обобщающий характер, но это всегда сущностная характеристика, такая информация, которая не может быть получена на уровне простого восприятия. Это либо закономерность, либо знание о детали, о ее месте в той или иной закономерности.

По определению И.А.Зимней, исследовательская деятельность — это «специфическая человеческая деятельность, которая регулируется сознанием и активностью личности, направлена на удовлетворение познавательных, интеллектуальных потребностей, продуктом которой является новое знание, полученное в соответствии с поставленной целью и в соответствии с объективными законами и наличными обстоятельствами, определяющими реальность и достижимость цели. Определение конкретных способов и средств действий, через постановку проблемы, вычленение объекта исследования, проведение эксперимента, описание и объяснение фактов, полученных в эксперименте, создание гипотезы (теории), предсказание и проверка полученного знания, определяют специфику и сущность этой деятельности».

А.И.Савенков, подчеркивая, что в фундаменте исследовательского поведения лежит психическая потребность в поисковой активности в условиях неопределенной ситуации, дает другое определение: «Исследовательскую деятельность следует рассматривать как особый вид интеллектуально-творческой деятельности, порождаемый в результате функционирования механизмов поисковой активности и строящийся на базе исследовательского поведения. ... Она логически включает в себя мотивирующие факторы (поисковую активность) исследовательского поведения и механизмы его осуществления. В их роли выступает дивергентное и конвергентное мышление» [4].

Под способами и приемами исследовательской деятельности следует понимать способы и приемы, необходимые при осуществлении исследовательской деятельности. Это умение видеть проблемы, умение вырабатывать гипотезы, умение наблюдать, умение проводить эксперименты, умение давать определения понятиям и др.

Анализ исследовательской деятельности позволил систематизировать различные умения, которые требуются для ее выполнения. Был выделены основные познавательные действия, которые входят в структуру исследовательской деятельности и на их основе сформулировали характеристики умений. Однако в структуре выделенных ими умений значительное место занимает выполнение умственных действий общего плана, формирование которых предполагается в процессе обучения в рамках урока, особенно

в системе развивающего обучения. Были даны характеристики теоретического мышления, которые достаточно полно, хотя и не в такой системе, рассмотрены в литературе. В первую очередь это концепции Ж.Пиаже, Л.С.Выготского, В.В.Давыдова, исследования Новосибирской психологической школы. В.С.Безрукова выделяет два основных класса методов: получение и сбор научно-значимой информации и методы ее обработки. В большинстве случаев применение этих методов также требует обычного мышления.

Но исследовательская деятельность, с одной стороны — системное образование, которое включает в себя фактически все познавательные действия, а значит, предполагает соответствующие способности, а с другой стороны, имеет весьма специфические качества, связанные с исследовательской мотивацией и продуктивностью мышления.

Если формулировать эти качества как характеристики личности, отличающие учеников, имеющих склонность к исследовательской деятельности, они будут заключаться в следующем:

1. Специфическая «исследовательская» мотивация, особая познавательная потребность, которая заключается не в желании накопить полезные знания, но а) в стремлении обнаружить нечто новое, «вмешаться» в обыденный ход вещей, б) в стремлении к «объемному», системному знанию, желание «охватить взглядом» явление в максимальном масштабе.

2. Потребность в реальном взаимодействии с изучаемым объектом, стремление «пробовать», извлекать новую информацию из собственного опыта, проверять все на своем опыте (в науке это качество можно назвать стремлением к самостоятельной верификации любого знания).

3. Особая чувствительность к противоречиям и проблемам, к обнаружению систем и структур, отличающихся от уже известных людям (критичность мышления), как на первом этапе нахождения основной исследовательской проблемы, так и на последующих, связанных с решением частных вопросов, на которые разбивается затем главная проблема.

4. Способность к дивергентному поиску решения, основанная на таком умственном действии, как аналогия (которая, прежде всего, проявляется в метафоричности мышления).

5. Способность к рефлексии двух типов: а) способность к осознанию собственных ментальных процессов, которая позволяет управлять исследовательской деятельностью; б) научная рефлексия, позволяющая организовать имеющиеся знания в систему.

А.Н.Поддьяков характеризует, сравнивая, три параметра человеческой познавательной активности (по сути, три аспекта общих способностей): исследовательское поведение, интеллект и креативность [5]. Исследовательское поведение предназначено для сбора эмпирической информации в ситуации неопределенной цели и неопределенных условий, при этом очень важно отметить высокую мотивационную составляющую. Интеллект предназначен для постановки проблемы, выбора или создания (и здесь уже есть влияние креативности) методов получения информации, для построения системы интерпретации. Творчество позволяет увидеть оригинальную проблему, найти новые нестандартные способы исследования, получить благодаря этому неожиданную информацию и осмыслить ее нетривиально.

А.Н.Поддьяков считает, что в отличие от интеллекта, который показывает уровень способности к использованию «ранее полученных знаний в условиях строгой регламентированности и однозначной определенности цели (требования) и условий», исследовательское поведение — это способность действовать в ситуации не только неопределенных условий, но и неопределенных целей. «Идеальный исследователь» — это человек, способный бесконечно, качественно и количественно, разнообразить внешние поведенческие пробы, добывая при каждой пробе неограниченно большой объем эмпирической информации».

Исследовательская, поисковая активность — естественное состояние ребенка дошкольного возраста. Важной задачей является развитие познавательной деятельности детей, способности устанавливать причинно-следственные связи, переносить усвоенное в новые условия, проявлять самостоятельную творческую активность. Одним из условий развития учебно-познавательной компетентности может стать организация исследовательской деятельности детей дошкольного возраста.

В основе исследовательской деятельности лежит исследовательское поведение ребенка. Исследовательское поведение для дошкольника — главный источник получения представлений об

окружающем. Именно исследовательское поведение является условием для познавательного развития ребенка. Исследовательская, поисковая активность — естественное состояние ребенка, он настроен на познание окружающего мира, он хочет его познавать: рвет бумагу и смотрит, что получится; наблюдает за рыбками в аквариуме, изучает поведение синицы за окном, проводит опыты с разными предметами; разбирает игрушки, изучая их устройство. Все это — объекты исследования. Исследовательское поведение для дошкольника — главный источник получения представлений о мире. Именно исследовательское поведение является условием для познавательного развития ребенка.

В педагогике существует специальный термин — «исследовательское обучение», основанное на естественном стремлении ребенка к изучению окружающего мира. Главная цель исследовательского обучения — формирование у ребенка способности творчески осваивать и перестраивать новые способы деятельности в любой сфере человеческой культуры (Г.Доман, А.И.Савенков). В результате у ребенка развиваются качества, составляющие основу учебно-познавательной компетентности:

- оригинальность;
- инициативность;
- любознательность;
- способность видеть проблемы и искать пути их решения;
- способность осваивать новые знания по собственной инициативе;
- умения элементарной учебной деятельности.

Однако массовая практика образования детей строится не на методах самостоятельного, творческого исследовательского поиска, а на репродуктивной деятельности, направленной на усвоение уже готовых знаний.

Между тем, идеи исследовательского обучения в образовательной практике реализуются с конца XIX — начала XX века. Необходимость утверждения исследовательского подхода в образовании наиболее четко выразил в одном из своих трудов известный русский педагог К.Н.Вентцель: «Ребенок по натуре своей утилитарист и практик, только в более позднем возрасте начинает просыпаться чисто теоретический интерес к знанию, и чем более глубокие корни будут пущены этим теоретическим интересом

в практике жизни, тем он сам окажется жизненное, живучее, устойчивее».

К.Н.Вентцель был последовательным сторонником идеи «свободного воспитания». Придавая исключительное значение исследовательскому поведению ребенка и его применению в обучении, он писал о том, что на ребенка надо смотреть не как на ученика, а как на маленького «искателя истины». Призывал поддерживать и «питать в нем дух неутомимого искания истины», «лелеять проснувшуюся жажду знания». К.Н.Вентцель подчеркивал, что педагогам следует стараться самим являть для ребенка пример исследовательского поведения, создавать ситуации личного и опосредованного (при помощи книг) взаимодействия с великими мыслителями и научными деятелями, «в которых жив этот дух великого искания истины».

Этим идеям созвучны основные положения других представителей теории свободного воспитания (Е.Паркхерст, О.Декроли), «новых школ» (Э.Демоле, С.Френе), «трудовой школы» (Г.Кершенштейнер), «педагогики действия» (В.А.Лай, П.Ф.Каптерев), «экспериментальной педагогики» (Э.Мейман, Э.Торндайк). В настоящее время активно используется проектная система обучения (метод проектов — У.Килпатрик). В современной педагогике проектирование и исследовательскую деятельность не принято разделять, часто их рассматривают синонимично. Они имеют много общего, но отождествлять их не следует. Проект и проектирование всегда направлены на решение какой-либо практической задачи. Человек, реализующий проект, не просто ищет новое, он решает реальную проблему. Исследование не ставит своей целью узнать новое для решения проблемы.

Б.Хендерсон еще точнее дифференцирует понятия «свободное исследование» и «проблемное исследование». Свободное исследование базируется на любознательности и не предполагает достижение определенного результата. Проблемное исследование, напротив, предполагает решение какой-то практической проблемы.

К фундаментальным идеям, на которых строится исследовательское обучение, могут быть отнесены следующие принципы (А.И.Савенков):

1. Принцип ориентации на познавательные интересы учащегося. Исследование — процесс творческий, творчество невозможно

навязать извне, оно рождается только на основе внутренней потребности, в данном случае потребности в познании.

2. Принцип свободы выбора и ответственности за собственное обучение. Только при условии его реализации образование способно стать адекватным индивидуальным целям личности.

3. Принцип освоения знаний в единстве со способами их получения. Диктуемый задачами исследовательского обучения подход к формированию научной картины духовно-нравственного устройства мира включает в себя не только освоение некоего объема информации, добытой путем специальных изысканий, а с необходимостью предполагает вскрывание эмбриологии получения нового знания на основе овладения способами ее обнаружения.

4. Принцип опоры на развитие умений самостоятельного поиска информации.

Исследовательская деятельность — деятельность творческая, и не существует общих универсальных правил или схем, по которым она развивается (алгоритмы решения задач — Я.А.Пономарев, И.И.Ильясев, К.Дункер). Эти способы не востребованы в полной мере при работе с дошкольниками в силу ряда возрастных особенностей детей. Однако организация исследования у дошкольников позволяет выделить основные элементы, содержащиеся в любом исследовании. Это постановка проблемы, выработка гипотез, поиск вариантов решения, подготовку и защиту проекта.

На всех этапах работы главным результатом является развитие творческих способностей, приобретение ребенком новых знаний. Развиваются умения, необходимые при решении исследовательских задач. Для этого используются упражнения и задания, направленные для решения конкретно поставленной цели. Например, с целью развития умения видеть проблемы предлагаются задания «Смотреть на мир чужими глазами», «Сколько значений у предмета», «Наблюдение как способ выявления проблем». Упражнения, позволяющие тренировать способность вырабатывать гипотезы — «Упражнения на обстоятельства», «Найди причину события», «Что бы произошло, если бы ...». Умение задавать вопросы отрабатывается с помощью заданий, предполагающих исправление ошибок, «Найди загаданное слово», «Дай определение». Графические схемы, умозаключения по аналогии, «подведение под идею» позволяют развивать умение выделять выводы

и умозаключения. Умения и навыки экспериментирования — проведение мысленных экспериментов, или реальных опытов с предметами и их свойствами, доступными для дошкольников.

Все темы для исследовательской деятельности детей можно условно объединить в три основные группы: **Фантастические** — темы, ориентированные на разработку несуществующих фантастических объектов и явлений. Например: ребенок делает проект космического корабля. Это может быть рисунок или макет, склеенный из бумаги, картонных коробок, упаковок из-под продуктов питания и косметики. А может быть даже «сконструировано» несуществующее животное с какими-то новыми, необычными возможностями. **Эмпирические** — темы, предполагающие проведение собственных наблюдений и экспериментов. В качестве объектов для детского экспериментирования и наблюдений могут быть растения, животные, явления неживой природы (вода, камни, небесные светила). **Теоретические** — темы, ориентированные на работу по изучению и обобщению фактов, материалов содержащихся в разных источниках. Например, вместе с детьми собрать из разных источников информацию об определенной породе собак, устройстве парусных кораблей или истории музыкальных инструментов. Наиболее интересным и перспективным направлением исследовательской деятельности детей является детское экспериментирование.

Эксперимент — важнейший из методов исследования, используется он практически во всех науках и от исследовательского поведения неотделим. Экспериментирование используется в различных видах организационной и самостоятельной деятельности дошкольников. Детям нравятся занятия, на которых они вместе со взрослыми совершают свои первые открытия, учатся объяснять и доказывать. Дети с удовольствием рассказывают о своих открытиях родителям, ставят такие же опыты дома. При этом у детей формируются умения выделять и ставить проблему, которую необходимо разрешить, предлагать возможные решения и проверять их, делать выводы в соответствии с результатами проверки, применять выводы к новым данным и делать обобщения.

При выборе темы необходимо соблюдать следующие правила:

✓ Тема должна быть интересная ребенку, должна увлекать его.

✓ Тема должна быть выполнима, решение ее должно принести реальную пользу участникам исследования.

✓ Тема должна быть оригинальной, в ней необходим элемент неожиданности, необычности. Оригинальность в данном случае следует понимать не только как способность найти нечто необычное, но и как способность нестандартно смотреть на традиционные предметы и явления.

✓ Тема должна быть такой, чтобы работа могла быть выполнена относительно быстро.

Педагогическая практика показывает, что элементарное экспериментирование доступно уже детям раннего и младшего дошкольного возраста. Они с удовольствием обследуют песок и глину, познавая их свойства; плещутся в воде, открывая ее тайны; отправляют в плавание кораблики, ловят ветерок, запускают самолетики; пробуют делать пену, превращать снег в воду, а воду в разные цветные льдинки; надувают мыльные пузыри. В среднем дошкольном возрасте опыты усложняются. Дети уже способны найти ответы на трудные вопросы, устанавливать причинно-следственные связи, переносить усвоенное в новые условия, проявлять самостоятельную творческую активность. При этом формируется готовность самостоятельно решать задачи, связанные с освоением содержания образования и способов их получения.

Таким образом, организация экспериментирования может стать одним из средств развития исследовательской деятельности детей дошкольного возраста.

Таким образом, для становления учебно-познавательной компетентности дошкольников существенное значение играет самостоятельная исследовательская деятельность детей. Важно чтобы учебная деятельность ребенка была максимально приближена к исследовательской деятельности, в таком случае приобретаемые знания будут наполнены жизненным и личностным смыслом.

Литература

1. Зимняя И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5.

2. Ключевые компетентности и образовательные стандарты: Доклад А.В.Хуторского на Отделении философии образования и теоретической педагогики РАО 23 апреля 2002 г. Центр «Эйдос» [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.eidos.ru/news/compet.htm

3. Зеер Э.Ф. Профессионально-образовательное пространство личности. Синергетический подход // Образование и наука. 2003. № 5.

4. Савенков А.И. Маленький исследователь. Как научить дошкольника приобретать знания. Ярославль, 2002.

5. Поддьяков А.Н. Исследовательское поведение. Стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт. М., 2001.

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ — НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ГЛУХОГО РЕБЕНКА

Ромашева Марина Викторовна, старший преподаватель Нижегородского государственного гуманитарного университета.

Аспирант Ленинградского государственного университета им. А.С.Пушкина. Специальность «Коррекционная педагогика и специальная психология».

Имеются публикации по сурдопедагогике.



Одним из наиболее важных и сложных проблем в сурдопедагогике является процесс формирования устной речи глухих. Многочисленные исследования Ф.Ф.Рау, В.И.Бельтюкова, А.И.Гвоздева, А.Д.Салаховой, И.М.Соловьева, Ж.И.Шиф и др. показывают невозможность овладения устной речью глухим ребенком без специального педагогического воздействия. Поэтому одной из основных и специфических задач обучения младших глухих школьников является задача формирования у них устной речи как средства общения. Наукой и практикой доказана возможность обучения глухих устной речи, в условиях специального обучения (Ф.Ф.Рау, В.И.Бельтюков, К.А.Волкова, Е.П.Кузьмичева, Н.М.Назарова, Е.И.Андреева, Н.И.Белова, Э.И.Леонгард, Н.Ф.Слезина и др.). Насколько хорошо сумеет овладеть глухой школьник коммуникативными навыками, настолько успешнее будет его процесс социализации.

Еще Л.С.Выготский горячо отстаивал необходимость социального специального воспитания аномальных детей. Он внес огромный вклад в дело социализации неслышащих подростков. С его концепции социального воспитания глухонемых детей начался переворот в осмыслении проблем «дефективности». Ему принадлежат слова: «Социальное воспитание победит дефективность. Слепой останется слепым, глухой — глухим, но они перестанут быть дефективными, потому что дефективность есть понятие социальное...» [5].

Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, А.Р.Лурия, создавая теорию культурно-исторического развития, начали разрабатывать проблемы социальной обусловленности генезиса сознания человеческого индивида. Проведенные ими исследования показали, что такие высшие специфические человеческие психические функции, как логическое мышление, осмысленная память, целеполагающая воля, не даны человеку в готовом виде от рождения и что они формируются прижизненно в результате освоения им социального опыта.

Установлено, что средства коммуникации и духовного производства используются людьми первоначально в процессе внешней совместной деятельности в общении друг с другом, а лишь затем при определенных условиях «интериоризируются», трансформируются в эффективные способы внутренней психической деятельности индивида. Изучение процессов «интериоризации», закономерностей переходов от внешней к внутренней психической деятельности субъекта имеет очень большое значение в развитии теории социализации личности.

Речь обслуживает все виды деятельности человека: познавательную, трудовую, художественную, спортивную и т.д.

Речь является базой для овладения языком, способом общения и средством мышления. Речь — это адекватный раздражитель для слухового анализатора. Основное назначение слухового анализатора человека — восприятие устной речи. Трудно переоценить значение речи для человека, отсюда и важность развития слуха с помощью речи.

Реализация этого принципа направлена на оживление имеющихся слуховых образов в речевых центрах коры головного мозга, на формирование новых слуховых представлений, тесно связанных с кинестетическими образами, возникающими на основе внутренней речи и ее связи с последующим продуцированием.

Поэтому для развития слухового восприятия используются различные речевые единицы (слово, фраза, текст, элементы речи), формируются соответствующие слуховые образы. Благодаря их накоплению появляется возможность конструирования речевых высказываний в различных видах (диалог, монолог), развиваются познавательные интересы, формируется способность отражать окружающий мир, анализировать окружающую действительность.

Работа по развитию устной речи глухих детей решается в условиях целенаправленного педагогического воздействия через организацию системы работы по развитию слухового восприятия.

Успех в развитии речевого слуха зависит от организации всей работы в школе по формированию устной речи, уровня речевого развития, умственного развития, от связи работы по развитию слухового восприятия (далее РСВ) с коррекцией произношения, усвоением и обогащением словаря, грамматического строя языка, с развитием познавательной деятельности глухого.

Формирование устной речи происходит благодаря длительной слуховой тренировке с использованием звукоусиливающей аппаратуры. В результате у глухого школьника накапливается определенный слуховой словарь, которым он может пользоваться в речевой практике. Это позволяет глухим школьникам активнее включаться в речевое общение, что способствует их социальной реабилитации.

В школе глухих РСВ осуществляется на общеразвивающих уроках, индивидуальных и музыкально-ритмических занятиях, во внеклассной работе.

Общеобразовательный урок является основной формой организации учебной деятельности в образовательных учреждениях I и II вида. Согласно Письму Министерства общего и профессионального образования РФ от 4.09.97 г. № 48, предусматривается проведение работы по РСВ и произношению в ходе всего образовательного процесса. Поэтому РСВ осуществляется на любом общеобразовательном уроке, будь то обучение грамоте, математика или природоведение.

Задачей РСВ на общеобразовательном уроке является включение слухового восприятия в учебно-воспитательный процесс школы, повышение коммуникативной функции речи в комплексном слухо-зрительном восприятии и продуцировании речи.

В настоящее время все дети оснащены ИСА (индивидуальный слуховой аппарат). Поэтому весь общеобразовательный урок проводится с ИСА. Причем ИСА рассматривается не только как средство усиления речи, но и как средство РСВ. С этой целью на уроке предусматривается работа с использованием ИСА и экрана, когда учебный материал воспринимается учащимися с опорой на слух, при изолированном зрении. Этот прием, использования

экрана, способствует активизации функции слухового анализатора в процессе слухо-зрительного восприятия речи.

Особенностью урока является то, что они обеспечивают активное участие всех учащихся в работе по РСВ. Для этого организуются такие формы общения: учитель — учащиеся; учащиеся — учитель; ученик — ученик. В процессе работы используются тексты, адаптированные и неадаптированные статьи из газет, журналов, книг. Используются различные речевые единицы: предложение, словосочетание, слово, слог, звук.

Индивидуальное занятие — одна из форм развития РСВ. Целью работы является усиление слухового компонента в слухо-зрительном комплексном восприятии речи окружающих людей, овладение средствами общения в условиях остаточного слуха.

Индивидуальное занятие состоит из двух частей. Первая часть — формирование произношения, вторая часть — развитие слухового восприятия. Первая часть проводится, как правило, с опорой на слухо-зрительное восприятие со ЗУА (звуко-усиливающий аппарат) или ИСА, вторая часть — проводится на слух со ЗУА или ИСА. Сочетание работы по РСВ и формированию произношения на индивидуальных занятиях диктуется практической целесообразностью. Взаимосвязь двух анализаторов — слухового и речедвигательного содействует более быстрому усвоению получаемых умений, активизации этих умений и постепенному переходу умений в навыки.

Основу формирования речевого слуха составляют умения глухого школьника воспринимать определенный речевой материал на слух, воспроизводить его, действовать адекватно воспринятому — выполнять поручения, вступать в диалог с учителем, вести диалог со сверстниками.

Одной из форм организации работы по РСВ является музыкально-ритмическое занятие.

Задачей музыкально-ритмических занятий в школе глухих является развитие слухового восприятия во взаимосвязи его с речевым и другими моторными компонентами. Программа музыкально-ритмических занятий тесно связана с развитием слухового произношения и формированием произношения. Это значит, что в процессе занятий используется остаточный слух для развития слухового восприятия музыки, неречевых звуков и речи. В содержание

работы над песней и музыкальными пьесами входит их прослушивание, небольшая беседа об авторах, определение характера музыкального произведения и т.д. Проводится работа по развитию речевого дыхания, голоса, темпа и ритма речи, отработка произношения звуков речи и их сочетаний в словах, фразах, работа над слитностью речи, выражать в речи интонацию и логическое ударение.

Развитие слухового восприятия осуществляется не только во время специально организованных занятий, но и во внеклассной работе.

Задачей внеклассного занятия является закрепление и развитие приобретенных умений и навыков в ходе учебных и индивидуальных занятий, т.е. включение материала РСВ и произношения в свободную речевую и слуховую деятельность; расширение представлений о мире окружающих звуков, выработка ориентировки в звуковой среде.

Значимость РСВ во вторую половину дня повышается в связи с тем, что разнообразные виды деятельности учащихся соответствуют условиям бытовой обстановки дома, вне школы, содействуют переносу полученных умений и навыков в школе в условия обихода, способствуют расширению общения. Поэтому во внеклассное время тоже нужно использовать ИСА.

Очень полезны для социализации глухих детей экскурсии и походы. В этих условиях ребенок учится действовать в группе, в команде, учится подчинять свои интересы и желания желаниям и интересам других. Расширяются представления об окружающем мире, совершенствуется речь ребенка, потому что он общается с большим количеством говорящих и слышащих людей разного возраста.

Большую пользу приносит неслышащим детям участие в работе кружков и секций. Заниматься в них дети должны самостоятельно, общаясь с преподавателем и другими ребятами.

Таким образом, глухой ребенок без специального обучения не может овладеть языком слов. А именно язык слов, устная речь является средством общения, познания и мышления и позволяет вырваться глухому человеку из социальной изоляции, стать полноценным членом общества, способствует его всестороннему развитию как социальной личности.

При рассмотрении вопроса о роли развития слухового восприятия в социализации личности данный процесс приобретает уровень основополагающего принципа, обуславливающего конечный результат — развитие устной речи, способствующей успешной адаптации детей с нарушениями слуха в социальную среду.

Литература

1. Академия управления ТИСБИ. Вестник ТИСБИ. Н.Реут. Особенности социализации неслышащей молодежи [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.tisbi.ru/science/vestnik/2000/issue2/31.html>
2. Бойков Д.И. Общение детей с проблемами в развитии: коммуникативная дифференциация личности: учебно-методическое пособие. СПб., 2005.
3. Зыков С.А. Проблемы сурдопедагогики / Сост. и авт. библиогр. Т.С.Зыкова, М.А.Зыкова. М., 1977.
4. Леонгард Э. Глухие — такие же, как все. Социальная адаптация ребенка с патологией слуха // Мама и Малыш. 2005. № 2.
5. Назарова Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха / Под ред. В.И.Селиверстова. М., 2001.

Труды аспирантов и соискателей кафедры

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Сухова Анна Валерьевна, соискатель кафедры
методик дошкольного и начального образова-
ния с 2007 года.

*Является автором 7 работ научно-методиче-
ского характера. Работает над темой «Управ-
ление процессом патриотического воспитания
детей в условиях ДОУ».*



Воспитание патриотизма у российских граждан, в первую оче-
редь у детей и молодежи — одно из приоритетных направлений
деятельности общества и государства [5]. Важность этой задачи
подчеркнута в Концепции патриотического воспитания граждан
Российской Федерации. При этом главный акцент делается на ра-
боту в образовательных учреждениях как интегрирующих цен-
трах совместной воспитательной деятельности школ, семьи и
общественных организаций [2].

Вместе с тем в практике образования наблюдается явно выра-
женное противоречие между признанием необходимости патрио-
тического воспитания подрастающего поколения и недостаточной
степенью готовности педагогов к данной деятельности. К факто-
рам, отражающих это противоречие относятся: отсутствие про-
граммных документов, раскрывающих содержание процесса вос-
питания патриотизма у дошкольников с учетом структуры данно-
го понятия; отсутствие у педагогов теоретических знаний по дан-
ному вопросу (исследования Е.Е.Казаевой, С.Т.Алиевой).

Разрушив старую систему воспитания и обучения детей под
лозунгом «деидеологизация» педагоги оказались в затрудни-
тельном положении. Теперь цели, связанные с патриотическим
воспитанием, решаются не на уровне комплексных программ,
ориентированных на единый стандарт, а определяются наличием

или отсутствием интереса к данной проблеме конкретного региона, округа, детского сада.

Кроме того, анализ многих пособий, заполонивших сейчас прилавки книжных магазинов, свидетельствует о том, что совершенствование патриотического воспитания в основном осуществляется в направлении поиска новых форм работы, в меньшей степени уделяется внимание его содержанию.

Исходя из этого, одной из задач нашей работы было выявление содержания патриотического воспитания подрастающего поколения. Историко-педагогическое наследие нашей страны дает ориентиры, определяющие направления поиска подходов к решению данной задачи.

Следует заметить, что проблема патриотического воспитания далеко не нова для философско-педагогической мысли России. Уже М.В.Ломоносов в своих работах подчеркивает необходимость решения задач воспитания сознательных граждан, общественных деятелей, способных отстаивать интересы государства.

Идея воспитания «добрых граждан», счастливых и полезных отечеству, была центральной в философской системе Н.И.Новикова. Как и все просветители, Николай Иванович полагал, что процветание государства, благополучие народа зависят неотменно от доброты нравов, а доброта нравов — неотменно от воспитания. Чтобы правильно и с пользой применять в жизни полученные знания, необходимо, по мнению Н.И.Новикова, нравственное воспитание, «образование сердца». Главная задача «образования сердца», как и всего воспитания, — формирование высоконравственного человека, полезного государству, патриота, «с материнским молоком всасывающего в себя любовь к Отечеству». Патриотом, истинным гражданином, по Н.И.Новикову, может быть только добродетельный человек, имеющий действительную склонность ко всему тому, что справедливо и добро [8].

В своих литературно-публицистических произведениях А.Н.Радищев также обращал внимание на выработку чувства благородства, совести, мужества и самопожертвования, если этого требуют интересы родины. «Не все рожденные в отечестве достойны величественного наименования сына Отечества (патриота)... Истинный человек и сын Отечества есть одно и то же... Он пламенеет нежнейшею любовью к целостности и спокойствию своих

соотчицей... Преодолевая все преграды, неутомимо стремится к сохранению чести, дает добрые советы и наставления. Он скорее согласится погибнуть и исчезнуть, чем подать собой пример неблагонравия ... и, если убежден в том, что смерть его принесет мощь и славу отчизне, то не уstraшитса пожертвовать жизнью. ... Тот есть прямо благороден, которого сердце не может не трепетать при одном имени Отечества...» [9]. Большое место в воспитании «истинного сына Отечества» А.Н.Радищев отводил процессу овладения знаниями, умственному развитию.

Любовь к своей родине, считал В.Г.Белинский, должна сочетаться с глубоким уважением к другим народам. «Общее, — писал он, — является только в частном. Кто не принадлежит своему Отечеству, тот не принадлежит и человечеству» [1]. Он считал человечество дружной семьей народов, стремящейся к прогрессу, к лучшему общественному строю.

Весьма ценные мысли по поводу воспитания патриотизма и борьбы с псевдопатриотизмом высказал Н.А.Добролюбов. По его мнению, настоящий патриотизм отличается от ложного патриотизма тем, что несовместим с неприязнью к другим народностям, что ставит любовь к родине выше личных интересов и отношений, он «находится в теснейшей связи с любовью к человечеству». В основе настоящего патриотизма лежит идея общечеловеческого блага, желание установить у себя на родине такие порядки, которые хороши для всех людей и народностей. «В человеке порядочном, — писал он, — патриотизм есть не что иное, как желание трудиться на пользу своей страны, и происходит не от чего другого, как от желания делать добро... возможно больше и лучше» [3].

По мнению К.Д.Ушинского система патриотического воспитания порождается историей народа, его материальной и духовной культурой. Благодатный педагогический материал веками накапливался в народно-прикладном искусстве и различных народных промыслах, в произведениях русских мастеров живописи, скульптуры, архитектуры, в фольклорных и классических произведениях. «Есть только одна общая для всех прирожденная склонность, на которую всегда может рассчитывать воспитание: это то, что мы называем народностью» — писал К.Д.Ушинский. Он отмечал, что воспитание, созданное самим народом и основанное на народных

началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях или заимствованных у другого народа [12].

Константин Дмитриевич обращал также внимание на роль природы в формировании человека и целого народа, на отражение природных условий в национальном характере. Влияние совокупности природных условий на людей до того могущественно, что разрушение этих условий может довести человека до мучительной тоски по Родине.

Педагогическая система Л.Н.Толстого наполнена гуманистическим содержанием общечеловеческой любви. Данное понятие рассматривается им через правильное отношение к другим людям и правильное отношение к самому себе. «Правильное отношение к другим людям определяется тем, что они — дети того же бога, что и я. Они — мои братья. Отсюда вытекает требование любить людей как братьев, сынов человеческих, любить всех, без каких-либо изъятий, независимо от каких бы то ни было мирских различий между ними» [11]. Правильное отношение к себе Толстой Л.Н. определяет как стремление к совершенству. Таким образом, в развитии нравственного самосознания, в стремлении к нравственному самосовершенствованию Лев Николаевич видит главный путь становления патриотизма.

Содержание патриотического воспитания определено И.А.Ильиным, как воспитание духовного национального характера в связи с культурной самобытностью. «У нас своя особая вера, свой характер, свой склад души. Мы иначе любим, иначе созерцаем, иначе поем. У нас иное правосознание, иная государственность... Национальное возрождение должно возникнуть из самых душевно-духовных недр самого народа, из его национально-патриотического горения. России нужна национальная идея — воспитание в русском народе национального духовного характера... научить русского человека духовно жить, привести в движение его нравственные силы...» [4].

Ориентируя педагогов на расширение детского кругозора, Н.К.Крупская подчеркивала, что основным источником впечатлений дошкольников является их ближайшее окружение, та общественная среда, в которой они живут. Краеведческий материал

должен стать основой понимания детьми своеобразия других далеких краев и областей.

Каждый воспитанник, по мнению А.С.Макаренко, «должен быть смелым, мужественным, честным, трудолюбивым патриотом» [7]. При этом он подчеркивал, что патриотизм проявляется не только в героических поступках, от настоящего патриота требуется «длительная, мучительная, нажимная работа, часто даже очень тяжелая, неинтересная, грязная» [6]. Школа должна воспитывать, считал Макаренко А.С., преданных Родине патриотов.

Одной из главных воспитательных задач школы является, по убеждению В.А.Сухомлинского, «подготовка учащихся к простому, будничному, повседневному труду для общества, как к патриотической деятельности, причем сама деятельность детей, организуемая педагогами с данной целью, представляет движущую силу формирования личности растущего гражданина» [10]. Прививать чувство общности формирующемуся человеку необходимо с детства: от ощущения физического родства, постижения душевного отношения к природе, окружающим людям, до восприятия таких понятий как Родина, Отчизна, человечество. По мнению В.А.Сухомлинского, идеи патриотизма должны преломляться в личном духовном опыте каждого человека, отражаться в его нравственном облике и чувствах, воплощаться в патриотических делах.

Философско-педагогический анализ проблемы патриотического воспитания позволяет констатировать наличие различных подходов к его сущности. Эти исходные принципы методологического подхода к проблеме формирования патриотизма, сформулированные в отечественной философии и педагогике, все же остаются верными и основополагающими и по сей день.

Результаты проведенного анализа могут быть использованы в качестве основы для определения содержания патриотического воспитания. Обобщая различные определения, можно получить следующий перечень задач, которые в разное время определяли сущность патриотического воспитания и должны быть учтены в современных условиях:

— воспитание любви и преданности к Отечеству, его истории и культуре;

- воспитание преданности, лояльности по отношению к государственному строю;
- воспитание любви к родному языку, культуре и истории своего народа;
- воспитание любви и бережного отношения к родной природе;
- воспитание толерантности, уважительного отношения к национальному достоинству и чувствам людей, к их этническим взглядам и убеждениям;
- укрепление дружеских взаимоотношений народов России, через воспитание чувств российского патриотизма, дружбу народов и веротерпимости;
- приобщение детей к трудовой деятельности с общественной мотивацией;
- передача будущему поколению человеческого опыта, воспитание людей высоконравственных, образованных, духовно богатых и любящих свою Родину.

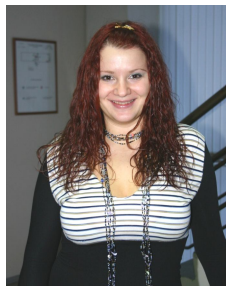
Литература

1. Белинский В.Г. Собрание сочинений. Т. 1. М., 1977.
2. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006—2010 годы» (утв. постановлением Правительства РФ от 11 июля 2005 г. № 422). М., 2006. С. 5—79.
3. Добролюбов Н.А. Литературная критика. Т. 2. Л., 1984. С. 263.
4. Ильин И.А. Творческие идеи будущего // Медный всадник. СПб., 2001. № 7. С. 10.
5. Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации (одобрена на заседании Правительственной комиссии, протокол № 2(12)-П4 от 21 мая 2003 г.). М., 2006. С. 80—92.
6. Макаренко А.С. Доклад в педагогическом училище // Соч. М., 1951. Т. 5. С. 412.
7. Макаренко А.С. Проблемы школьного советского воспитания // Соч. М., 1951. Т. 5. С. 115.
8. Новиков Н.И. Умом и сердцем. Мысль о воспитании. М., 1989.
9. Радищев А.Н. Беседа о том, что есть сын Отечества // Избранные сочинения. М., 1952. С. 205—206.
10. Сухомлинский В.А. Воспитание советского патриотизма у школьников: Из опыта работы сельской школы. М., 1959. С. 112.
11. Толстой Л.Н. Собрание сочинений: В 14 т. М., 1951. Т. 13. С. 231.
12. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. М., 1954. Т. 2. С. 110.

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Садретдинова Аэлита Ильгизовна, аспирант кафедры методик дошкольного и начального образования.

Является автором 6 работ научно-методического характера. Работает над темой «Педагогическое проектирование образовательной среды формирования культуры безопасности жизнедеятельности старших дошкольников».



Проблема защиты человека от опасностей в различных условиях его обитания возникла одновременно с появлением на Земле наших далеких предков. На заре человечества людям угрожали опасные природные явления, представители биологического мира. С течением времени стали появляться опасности, творцом которых стал сам человек. В третьем тысячелетии актуализировалась необходимость поиска механизма для формирования у подрастающего поколения сознательного отношения к вопросам личной безопасности в связи с проявлениями разрушительных сил природы, увеличения количества промышленных аварий и катастроф, опасности социального характера, отсутствия навыков правильного поведения в чрезвычайных ситуациях.

В современной российской действительности, как и во все времена, человеческий фактор является главной движущей силой общественного развития. Сегодня, в эпоху перемен, возрастает актуальность знаний о человеке, о возможностях его адаптации к быстро меняющейся природной, социальной и культурной среде, динамичным изменениям во всех сферах общественной жизни.

Обеспечение безопасности жизнедеятельности является приоритетной задачей для личности, общества, государства. Абсолютной безопасности не бывает. Всегда существует некоторый остаточный риск. Под безопасностью понимается такой уровень опасности, с которым на данном этапе научного и экономического

развития можно смириться. *Безопасность* — это приемлемый риск. Достичь этой цели возможно только с помощью образования. Другого пути нет. Опасности по своей природе вероятностны (случайны), потенциальны (скрыты), перманентны (постоянны, непрерывны) и тотальны (всеобщы). Следовательно, на Земле нет человека, которому не угрожают опасности. Но зато есть множество людей, которые об этом не подозревают. Их сознание работает в режиме отчуждения от реальной жизни.

Одна из особенностей человеческого сознания состоит в том, что оно не придает приоритетного значения информации, которая носит вероятностный характер. Для выработки идеологии безопасности, формирования безопасного мышления и поведения была предложена новая учебная дисциплина — безопасность жизнедеятельности. Данная дисциплина представляет собой область научных знаний, изучающая общие опасности, угрожающие каждому человеку и разрабатывающая соответствующие способы защиты от них в любых условиях обитания человека.

Сложившаяся социальная и экологическая обстановка вызывает беспокойство у людей всей планеты. Особую тревогу человечество испытывает за самых незащищенных граждан — маленьких детей. Специалистами разных научных направлений отмечается, что механизмом формирования ответственного отношения человека к своей безопасности должно быть образование (Н.А.Едимская, М.А.Котик, Л.А.Михайлов, С.А.Проскурин, Ю.В.Репин и др.). Данная подготовка должна проходить на всех этапах жизни человека, а начинать ее необходимо с дошкольного возраста (Н.Н.Авдеева, О.Л.Князева, Р.Б.Стеркина, Т.Г.Хромцова и др.). Задача педагогов и родителей, по мнению Н.Н.Авдеевой, О.Л.Князевой, Р.Б.Стеркиной, состоит не только в том, чтобы оберегать и защищать ребенка, но и в том, чтобы подготовить его к встрече с различными сложными, а порой опасными жизненными ситуациями.

Между тем в реальной действительности все более обостряются следующие **противоречия**: между нарастающими темпами деградации социоприродной среды в процессе углубления экологического кризиса, реальной практикой экосоциального бытия и низкой скоростью осознания, отражения в общественном и индивидуальном сознании остроты ситуации, потребности формирования безопасного мышления и поведения в дисгармоничных

условиях; социальным заказом общества на выполнение образованием функций, связанных с безопасностью жизнедеятельности личности, и недостаточной готовностью образовательных структур к их реализации.

Под *культурой безопасности жизнедеятельности* ребенка мы понимаем совокупность трех компонентов: осознанного отношения к жизни и здоровью человека, знаний о безопасности жизнедеятельности человека и умений оберегать, поддерживать свою жизнь и здоровье.

Для формирования культуры безопасности у старших дошкольников нами разработана программа «Маленькие Робинзоны». Ее целью является формирование у дошкольников ориентиров в сознании «безопасность — опасность», умения осуществлять осознанные действия в ситуациях, адекватных этим понятиям.

Современные образовательные программы «Основы безопасности детей дошкольного возраста» (Р.Б.Стеркина и др.), «Детство», «Радуга» и др. строятся, как правило, на передаче детям информации об опасности, в лучшем случае предполагают формирование навыков действия в определенных ситуациях (например, при изучении правил дорожного движения). Однако дошкольники, попадая в непривычную ситуацию, теряются, не могут определить степень ее опасности, часто не связывают происходящее с полученной ранее информацией и не могут адекватно действовать.

Разработанная нами программа содержит три блока: «Безопасность в квартире», «Безопасность на улице», «Безопасность в природе». Культура безопасности в квартире формируется через формирование умения ребенка пользоваться бытовыми приборами, знаний о возможных травмирующих ситуациях, опасных для здоровья и жизни.

С этой целью можно организовать с детьми следующую дидактическую игру:

Дидактическая игра «Опасные предметы»

Цель: учить детей соблюдать правила безопасного поведения в процессе действий с опасными предметами.

Материалы для игры: набор картинок с изображением опасных бытовых предметов (нож, иголки, ножницы, гвозди, молоток, розетка, шнур с вилкой, огонь в камине, горящая конфорка). Этот

список может быть продолжен бытовыми приборами и т.д. Набор картинок с изображением опасных и безопасных действий с перечисленными выше предметами.

Ход игры. Педагог приглашает детей в игру, отбирает картинку с изображением опасного предмета, с которым ребенок встречается в быту, чаще в домашних условиях. Задается ряд уточняющих вопросов: что это за предмет? Почему мы называем его опасным?

Затем воспитатель просит ребенка отобрать картинки, на которых человек правильно использует данный предмет и тогда он не опасен для его жизни и здоровья. Затем картинки, на которых человек ведет себя неправильно и тогда предметы опасны для человека и его здоровья. После выполнения задачи воспитатель просит ребенка прокомментировать свой выбор.

Безопасное поведение в городе формируется у детей через понимание необходимости соблюдения определенных правил поведения, через проявление в сознании ориентиров «безопасность — опасность», через усвоение определенных знаний (своих «паспортных» данных), через формирование психологии взаимоотношений и избегания опасности в них.

Формирование представлений об опасностях на улицах города возможно с помощью фотоколлажа. Фотоколлаж представляет собой универсальное учебное пособие, которое изготавливается педагогом совместно с детьми. Для этого необходимо: лист ватмана, вырезки из журналов и буклетов, ножницы и клей. Фотоколлаж очень нравится детям, во-первых, яркими реалистичными изображениями, во-вторых, возможностью по-разному интерпретировать изображенное, находить новые детали. Варианты использования фотоколлажа различны: например, упражнение «Найди и покажи, что нельзя делать на проезжей части» позволяет уточнить знания об опасных действиях на дороге, способствует развитию доказательности речи. Игры «Я загадаю, а ты отыщи», «Опасно-безопасно», «Найдите и назовите правила дорожного движения», «Правила поведения в автобусе» направлены на закрепление и систематизацию представлений детей. Фотоколлаж можно использовать и с целью диагностики. В этом случае используется новый, еще не виденный детьми.

Для проведения игры «Найди то, что я загадаю» с помощью фотоколлажа можно использовать следующие загадки:

Встало с краю улицы
В длинном сапоге
Чучело трехглазое
На одной ноге.
Где машины движутся,
Где сошлись пути,
Помогает улицу
Людям перейти.

Светофор

Зорко смотрит постовой
За шириной мостовой.
Как посмотрит красным глазом —
Остановятся все сразу.
А зеленым подмигнет —
Все — и взрослые, и дети —
Отправляются вперед.

Светофор

Маленькие домики по улице бегут.
Мальчиков и девочек домики везут.

Машины

Была телега у меня,
Да только не было коня,
И вдруг она заржала,
Заржала, побежала
Телега без коня.

Грузовик

Формирование безопасности в природе осуществляется через решение задач: получение детьми знаний об окружающем мире, экологических законах в природе, их действиях; формирование экологического сознания, основанного на системе средств экологической сферы деятельности. Уже в дошкольном возрасте ребенка можно научить различать опасность и безопасность, развить умение предотвращать опасности. Прогностическая сила в этом возрасте ограничена уровнем доступных знаний, однако готовность к прогнозу возможных вариантов разворачивания событий и предотвращение нежелательных вариантов можно воспитывать уже у дошкольников. С детьми необходимо разбирать действия человека в природе и их последствия. Этому способствуют проблемные ситуации, метод проектов.

Метод проектов позволяет «наложить» педагогический процесс на процесс взаимодействия ребенка с окружающим миром. Педагогическое воздействие осуществляется в совместной с ребенком деятельности, опирается на собственный опыт ребенка. Ученые выделяют следующие этапы метода проектов: 1) целеполагание. Ребенку помогают определить наиболее актуальную

и посильную для него задачу на определенный отрезок времени; 2) разработка проекта — плана деятельности по достижению намеченной цели. Детям предстоит определить основные шаги по достижению намеченной цели, подумать, к кому обратиться за помощью, советом, какие книги прочитать вместе с педагогом или родителями и др.; 3) выполнение проекта; 4) подведение итогов выполнения проекта в форме презентации.

В ходе нашей работы были организованы следующие проекты: «Мы познаем мир», «Мы — земляне», «Лекарственные растения родного края», «Мой дом — мое здоровье» и др.

В качестве примера приведем конспект проекта «Загородное путешествие». *Цель проекта:* активизация мышления в процессе разрешения специально моделируемых проблемных ситуаций. Развивать поисковую деятельность детей (способность к определению задач на основе поставленной проблемы, умение планировать этапы своих действий, находить разные способы решения выявленных проблемных ситуаций). *Этапы проекта* представлены в таблице 1.

Таблица 1

Этапы проекта

Этапы	Деятельность педагога	Деятельность детей
I	1. Игровые персонажи застряли в машине за городом. Одному из них предстоит идти за помощью в деревню. Ему предстоит пройти лес и пруд. При постановке цели определяется и продукт проекта (изготовить карту маршрута, указав схематически возможные опасности на пути). 2. Вводит в проблемную ситуацию. 3. Формулирует задачу для детей.	1. Вхождение в проблему. 2. Вживание в проблемную (сюжетную) ситуацию. 3. Принятие и дополнительные задачи проекта.
II	4. Помогает в решении задачи. 5. Помогает спланировать деятельность детей (вспомнить правила передвижения на лыжах, правила поведения в лесу, способы переправы через водоем, поведение провалившегося т.д.). 6. Организует деятельность.	4. Объединение детей в рабочие группы. 5. Распределение обязанностей (ролей).

III	7. Практическая помощь (при необходимости). 8. Направляет и контролирует осуществление проекта.	6. Приобретение определенных знаний, формирование умений и навыков.
IV	9. Подготовка к презентации.	7. Продукт деятельности готовят к презентации. 8. Представляют зрителям продукт деятельности.

Одна команда детей в ходе выполнения проекта собирает пословицы и поговорки об опасности и мерах предосторожности:

- Береги нос в большой мороз;
- Где вода, там и беда;
- Гляди под ноги: ничего не найдешь, так хоть нос не расшибешь;
- Погляди, прежде чем прыгнуть.

Другая команда разрабатывает схему маршрута на лыжах через лес (обговаривают возможные опасности: можно сбиться с дороги, провалиться в сугроб, встретиться с диким зверем, упасть с горки и т.д.).

Третья команда обсуждает способы переправы через пруд, отмечает опасные места на пруду: около кустов и камыша, сугробы и места, где много снега, т.к. под снегом лед всегда тоньше, быстрое течение, где бьют ключи или впадает ручей. Дети обсуждают правила поведения, если лед провалился: позвать на помощь взрослых, если они есть поблизости. Если взрослых нет, нужно поискать подручные средства: доску, лыжи, веревку и т.п. Приближаться к «провалившемуся» нужно подползая, затем остановиться на безопасном расстоянии и бросить предмет, чтобы он ухватился за него. «Провалившийся» под лед быстро бежит к жилю, чтобы переодеться и согреться.

ФОРМИРОВАНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ В ОБЩЕНИИ С ВОСПИТАТЕЛЕМ



Панасенко Марина Владимировна, аспирант кафедры методик дошкольного и начального образования.

Работает над диссертацией на тему: «Развитие диалогической компетентности у старших дошкольников». Является автором 7 публикаций. Работает главным специалистом дошкольного отдела департамента образования г. Нижневартовска.

Компетентностный подход рассматривается в Концепции модернизации российского образования как стратегическое направление обновления образования [4]. Дошкольное звено как первая ступень системы непрерывного образования человека также строится в соответствии с заявленной стратегией его модернизации. Именно поэтому важнейшим показателем результативности и качества образования детей дошкольного возраста рассматривается сформированность у них совокупности компетентностей.

В своем докладе на отделении философии образования и теории педагогики РАО один из ведущих теоретиков компетентностного подхода, Р.В.Хуторской на основе анализа и обобщения мирового опыта использования данного подхода выделил ряд ключевых компетенций. К ним он отнес ценностно-смысловую, общекультурную, учебно-познавательную, информационную, коммуникативную, социально-трудовую компетенции и компетенцию личностного совершенствования [3].

Термин «компетенция» определяется как «совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых к определенному кругу предметов и процессов, необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним» [2]. Мерау освоения компетенций

называют компетентностью. В области дошкольного образования чаще всего прибегают к термину компетентность.

Среди начальных компетентностей дошкольника одни авторы включают интеллектуальную, языковую и социальную компетентности, физическое развитие, креативность, инициативность, самостоятельность и ответственность, произвольность, свободу поведения и безопасность, самосознание и самооценку [8]. А другие исследователи в системе начальных компетентностей дошкольника выделяют ключевые и специальные (допредметные) компетентности [1].

Среди начальных ключевых компетентностей обозначено всего три компетентности: здоровьесберегающая, личностно-социальная и учебно-познавательная. Специальные компетентности рассматриваются как базис готовности ребенка к переходу к школьному образованию, поэтому их содержание определяется будущими школьными предметами. К ним относятся речевая компетентность, литературная, математическая, экологическая и художественная компетентности [1].

Анализируя структуру и состав компетентностей, можно сказать, что, так или иначе, во всех подходах к определению перечня компетентностей включаются коммуникативная компетентность и речевая (или языковая).

Коммуникативная компетентность трактуется как совокупность знаний, умений, направленных на конструктивно-позитивную речевую деятельность, и способностей взаимодействия детей на основе взаимопонимания, доверия и сотрудничества [10].

Под языковой компетентностью подразумевается свободное выражение своих желаний, намерений, а также пояснение смысла и состава своих действий с помощью языковых (речевых и неречевых) средств. Показателем языковой компетенции является способность ребенка строить языковое общение с другими людьми, учитывая интуитивно или сознательно исторически сложившиеся каноны фонетики, семантики, грамматики, а внеречевых языковых формах — общечеловеческие способы выразительного поведения [8].

Учитывая, что основной формой человеческого общения является диалог, вполне можно выделить как компонент языковой или коммуникативной компетентности *диалогическую компетентность*.

Поскольку диалог относится не только к сфере языка, но и к сфере поведения человека [11], можно отнести диалогическую компетентность в качестве компонента и к социальной компетентности. Исходя из этого, Н.С.Малетина считает диалогическую компетентность одной из начальных ключевых и специальных компетентностей, отражающую готовность детей самостоятельно решать задачи, связанные с общением и взаимодействием со сверстниками и взрослыми и связанные с использованием речи как средства общения [7].

Совокупность социального и речевого аспектов развития дошкольников, характерная для диалогической компетенции, позволяет определить структуру и содержание данной компетенции и выделить в ней такие элементы:

- когнитивный (способность ребенка понять другого человека, его эмоциональное состояние, готовность к общению, способность учесть уместность общения и индивидуальные особенности человека, связанные с возрастом, со спецификой его развития);

- мотивационный элемент (характер потребностей ребенка к той или иной форме общения, уровень развития коммуникативных потребностей);

- операционально-технологический элемент (способность ребенка свободно пользоваться речевыми и неречевыми средствами языка, умения использовать различные виды стимулов для вступления в общение и различные виды реакций для поддержания общения);

- поведенческий элемент (знание норм и правил поведения в диалоге, обусловленных его особенностями как формы речи и формы поведения, правил речевого этикета и способность соблюдать эти правила).

Выделенные элементы диалогической компетентности сближают ее с социально-личностной компетентностью, коммуникативной и языковой. Учитывая значительную роль общения в развитии детей дошкольного возраста, следует подчеркнуть, что степень сформированности диалогической компетентности у дошкольников напрямую связана со степенью развивающего влияния общения на детей. Низкий уровень сформированности диалогической компетентности не позволяет реализовывать потенциальные

возможности общения влиять на развитие как интеллектуальной, так и социальной сфер.

Недостатки формирования диалогической компетентности у ребенка приводят его к трудностям в общении, взаимодействии со сверстниками и взрослыми, к трудностям в его социализации. Одним из условий формирования диалогической компетентности дошкольников является их полноценное и продуктивное общение с взрослыми. Взрослый человек является носителем культурно-исторического опыта, на основе которого происходит психическое развитие ребенка и становление его опыта общения. Общение и его роль в становлении личности ребенка убедительно раскрыты в работах М.И.Лисиной и ее учеников. Общение — сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности и включающий в себя: обмен информацией; выработку единой стратегии взаимодействия; восприятие и понимание другого человека [6].

Психическое развитие ребенка и становление его как личности происходит в общении. Опыт общения, получаемый ребенком в общении со взрослыми, переносится им в сферу общения со сверстниками. Именно этим фактом обусловлено огромное педагогическое влияние общения педагогов с детьми. Дети усваивают те формы общения и поведения в процессе общения, которые он наблюдает и в которых он практикуется, взаимодействуя с близкими взрослыми людьми. Наибольшее позитивное влияние на коммуникативный опыт детей оказывает не любое общение взрослого с детьми, а только то, в которое дети вступают охотно, в котором они проявляют инициативу. Желанным общение становится для ребенка, по мнению М.И.Лисиной, тогда, когда оно отвечает его притязаниям [6].

Притязания детей, или потребности ребенка-дошкольника в общении зависят от формы общения, которой он овладел. Общение дошкольника последовательно проходит в своем развитии четыре формы: ситуативно-личностную, ситуативно-деловую, внеситуативно-познавательную и внеситуативно-личностную. Каждая из этих форм характеризуется своим уровнем потребностей, мотивов и средств общения. Исследования доказали, чем выше уровень общения ребенка со взрослыми (уровень потребностей в общении),

тем мощнее влияние общения на его личностное развитие [9], а, следовательно, и на формирование его диалогической компетентности.

Уровень потребностей детей в общении характеризует мотивационный компонент их диалогической компетентности. А учет данного уровня педагогами при построении общения с каждым ребенком является важнейшим условием использования потенциальных педагогических возможностей феномена общения. Игнорирование воспитателями уровня развития потребностей детей в той или иной форме общения сводит к минимуму их усилия, затраченные на коммуникативный контакт с детьми. Дошкольники стараются избегать общения, если оно не удовлетворяет их потребностям.

Изучение мотивационного компонента диалогической компетентности детей старшего дошкольного возраста шло параллельно с изучением состояния в старших группах ДОО общения воспитателей с детьми. Исследование было направлено на выявление уровня сформированности у детей потребностей в общении с педагогами и степени соответствия общения педагогов с детьми уровню потребностей детей в той или иной форме общения.

Обследование уровня общения детей осуществлялось с использованием методики изучения общения детей, предложенной Е.О.Смирновой [9]. Обследование осуществлялось в два этапа. Вначале ребенка спрашивали, чем он больше всего хочет заниматься с воспитателем: играть с игрушками, читать новую книжку или просто поговорить о чем-нибудь. Если ребенок уверенно и однозначно выбирал совместную игру, значит, у него проявлялись деловые мотивы (потребности) в общении. Выбор новой книжки означал интерес к познавательному общению, а предпочтение разговора свидетельствовало о наличии личностных потребностей.

После этого для более точного определения уровня потребностей в общении осуществляли все три модели взаимодействия с ребенком, начиная с деловой формы общения. При наличии активности и разговорчивости ребенка, положительного настроя и сосредоточенности, а также достаточной продолжительности в разных ситуациях общения констатировался высокий уровень развития мотивационного компонента и сформированность

у детей потребностей в общении внеситуативного личностного характера.

Если же ребенок достаточно свободно разговаривал с экспериментатором в ситуациях совместной игры и в разговоре на познавательные темы, но проявлял отсутствие интереса ли неспособность к личностному общению, то у него фиксировался оптимальный уровень проявления мотивационного компонента диалогической компетентности и познавательный уровень развития общения.

Для старшего дошкольника стремление и способность только к ситуативно-деловому общению оценивалось как низкий уровень проявления мотивационного компонента диалогической компетентности.

Таблица 1

**Количественное распределение детей по уровню усвоения
общения со взрослыми (в %)**

Уровни общения детей со взрослыми	Дети 5—6 лет	Дети 6—7 лет
Ситуативно-деловой	24,6	20
Внеситуативно-познавательный	45,1	44
Внеситуативно-личностный	28,7	36

Как видно по данным таблицы, все три модели общения взрослых с детьми представлены в группах шестого и седьмого годов жизни. Поведение детей и старшей, и подготовительной групп, проявивших склонность к ситуативно-деловому уровню общения, было похожим. Они выбирали ситуацию совместной со взрослым игры, а наблюдения за детьми в ходе данной модели общения показали, что они чувствуют себя достаточно комфортно, проявляют инициативу в общении и желание продолжить взаимодействие с воспитателем в данной ситуации общения. Следует отметить, что детей, проявивших деловую форму общения в старшем дошкольном возрасте, не так уж и мало: пятая часть детей 5—6 лет и немногим менее этой доли в группе детей 6—7 лет.

Разница результатов в усвоении детьми разных форм общения в группах двух смежных возрастов проявилась не существенная, хотя определенная динамика в повышении уровней общения

и присутствует. Если отнести эти данные к характеристике мотивационного компонента диалогической компетентности, то напрашивается вывод о необходимости определенной педагогической работы, направленной на повышение уровня общения у значительной части детей старшего дошкольного возраста: у 69,7% воспитанников старших групп и у 64% дошкольников седьмого года жизни.

Поскольку важнейшим фактором повышения уровня потребностей детей в общении со взрослыми является само это общение, причем общение, соответствующее актуальным потребностям ребенка, было важно проследить, насколько педагоги учитывают уровни общения детей своих групп. Для решения данной исследовательской задачи использовали метод наблюдения за общением педагогов с каждым ребенком. Фиксируя содержание их общения, отмечали его соответствие детским потребностям в общении. Результаты наблюдений выявили, что педагоги строят свое общение с детьми на разных уровнях. Из числа наблюдаемых контактов с детьми большинство из них (44,9%) были отнесены к внеситуативно-познавательному уровню, 22,4% эпизодов общения воспитателей с детьми были ориентированы на деловой уровень общения. И 32,7% индивидуальных контактов воспитателей с детьми характеризовались личностным уровнем общения.

На первый взгляд, данное положение можно было бы одобрить, т.к. воспитатели использовали формы общения, которые были обнаружены и у детей. Но положительным эти результаты можно оценивать в том случае, если выбор модели общения с тем или иным ребенком соответствует уровню его потребностей. Сопоставление содержания общения воспитателей с детьми с уровнями потребностей каждого ребенка показало, что полученные результаты о качестве общения педагогов с детьми не отвечают обозначенному требованию, это наглядно проиллюстрировано в табл. 2.

Как показывает таблица, потребности детей в той или иной форме общения с воспитателем совпадает не всегда. Количество детей, чьи потребности удовлетворяются, обозначены в таблице жирным шрифтом. Например, 12,3% детей из старших групп и 8% — из подготовительных общаются с педагогами на деловом уровне, что соответствует их уровню потребностей. С остальными

детьми, проявившими потребности в данном уровне, общение велось на уровне, превышающем их потребности (см. цифры, невыделенные жирным шрифтом).

Таблица 2

Сравнение уровня общения детей с моделями общения воспитателей

Уровни общения	Кол-во детей, проявивших уровень общения (в %)		Количество контактов воспитателей с детьми (в %), осуществляемых на разных уровнях общения					
			деловом		познавательном		личностном	
	Ст. гр.	Подг.	Ст. гр.	Подг.	Ст. гр.	Подг.	Ст. гр.	Подг.
Деловой	24,6	20	12,3	8	12,3	8		4
Познавательный	45,1	44	12,3	8	24,6	32	8,2	4
Личностный	28,7	36	4,1	4	20,5	24	4,1	8

С детьми, стремящимися к познавательной модели общения с воспитателями, педагоги взаимодействуют также не всегда в соответствии с потребностями воспитанников. Наблюдаются контакты, занижающие возможности детей общаться на более высоком уровне (12,3% в старших и 8% в подготовительных группах) и превышающие их (соответственно 8,2% и 4%). Но большее несовпадение фиксировалось при сопоставлении контактов воспитателя с детьми, достигнувших внеситуативно-личностной формы общения. Среди детей 5—6 лет 28,7% испытывают потребности в этой форме общения, но только у 4,1% ожидания совпадают с предлагаемыми формами общения. Из числа детей 6—7 лет лишь 8% воспитанников имеют возможность общаться на личностном уровне, хотя к данному уровню тянется 36% дошкольников.

Если суммировать количество детей, чьи потребности в общении не совпадают с реальным общением воспитателя с ними, то получается, что 61% детей старших групп и 52% детей подготовительных групп не получают удовлетворения в общении с педагогами, поскольку последние не учитывают уровней усвоения различных форм общения своих воспитанников. Желанным и полезным общение становится для ребенка тогда, когда оно отвечает его притязаниям. Очевидно, что качество общения детей со

взрослыми нельзя назвать оптимальным для формирования как мотивационного, так и других компонентов диалогической компетентности старших дошкольников, поскольку развивающий потенциал общения воспитателя с детьми реализуется только при условии соотнесения его содержания с уровнем усвоения формы общения этим ребенком.

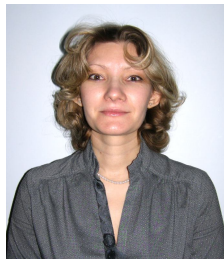
Литература

1. Гогоберидзе А.Г. Предшкольное образование: некоторые итоги размышлений (Концепция образования детей старшего возраста) // Основы педагогического менеджмента. 2006. № 1.
2. Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. М., 2003. С. 11.
3. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: доклад Р.В.Хуторского на Отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002 г. Центр Эйдос [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/ntwscompet/htm>
4. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Начальная школа. 2002. № 4.
5. Краткий психологический словарь / Под ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярославского. М., 1989. С. 213.
6. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М., 1986.
7. Малетина Н.С. Диалогическая компетентность дошкольника // Научные труды Нижневартковского гуманитарного университета. Нижневартовск, 2007. С. 116.
8. Программа «Истоки» научно-исследовательского центра им. А.В.Запорожца. М., 1996. С. 13.
9. Смирнова Е.О. Особенности общения с ребенком. М., 2000.
10. Теряева С.В. Организация коммуникативного пространства на основе доверительных отношений в системе «педагоги — дети — родители»: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2006.
11. Якубинский Л.П. О диалогической речи // Язык и его функционирование: Избр. работы. М., 1986.

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К СОПРОВОЖДЕНИЮ СОЦИАЛЬНО-РЕЧЕВОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ ИЗ СЕМЕЙ МИГРАНТОВ

Галиуллина Зульфия Зефировна, аспирант кафедры методик дошкольного и начального образования с 2008 года.

Является автором 4 работ научно-методического характера. Работает над темой «Управление речевым развитием детей из семей мигрантов».



Актуальность проблем развития речи детей из семей мигрантов, их социально-речевой адаптации к условиям иноязычной среды обусловлена увеличением процессов миграции на территории России, которая привела к появлению большого количества детей мигрантов, переселенцев, испытывающих материальные, социальные и образовательные трудности в адаптации к иной среде и культуре.

Проблема социальной и речевой адаптации особенно актуальна для детей-мигрантов, плохо владеющих русским языком, из-за чего они не могут успешно включаться в учебный процесс дошкольных образовательных учреждений, а затем и школ. Приобщение каждого российского жителя XXI века к российской и мировой культуре становится социальным заказом общества, что отражено в директивных государственных документах: в федеральном законе об образовании, в Концепции модернизации российского образования до 2010 года и др. А без соответствующей предварительной языковой подготовки детей-мигрантов выполнить этот социальный заказ полностью невозможно. Чем раньше эти дети овладеют языком межнационального общения, тем свободнее и комфортнее они будут себя чувствовать в социуме, тем лучше они будут подготовлены к обучению в школе, тем легче им будет интегрироваться не только в российскую культурную среду, но и приобщиться к мировой культуре.

С наибольшими трудностями дети из семей мигрантов встречаются в начальном школьном звене. Так, дети испытывают заметные затруднения в общении и взаимопонимании с одноклассниками, т.к. многие из них плохо владеют русским языком. Кроме того, навыки межличностного взаимодействия, с которыми приходят в школу отдельные дети, часто оказываются неадекватными в новой социокультурной среде. Например, приезжие дети могут считать оскорбительными слова и выражения, которые не являются таковыми в местной детской субкультуре. Культурно обусловленные различия в способах невербальной и вербальной коммуникации, нормах отношений, ценностях и др. многочисленны, и они часто становятся причиной серьезных недоразумений при взаимодействии детей разных национальностей.

Из-за недостатков усвоения русского языка, как языка межнационального общения, детям из семей мигрантов порой тяжело дается программа дошкольной и школьной подготовки. Они не всегда понимают объяснения воспитателя, учителя, не умеют выразить свои мысли, чувства, желания. Это снижает их самооценку, негативно сказывается на отношениях с детьми и педагогами, почти автоматически снижает социальный статус ребенка среди сверстников. Все это приводит к тому, что многие дети уже в 7—8 лет начинают воспринимать социум, в котором они вынуждены находиться, как отвергающий, унижающий и дискриминирующий их мир. Известно, что подобное восприятие своего статуса в своей группе, в социуме является мощным фактором, провоцирующим возникновение межгрупповой и национальной враждебности. Неслучайно в миграционной педагогике социально-речевая адаптация детей-мигрантов рассматривается в числе ведущих и острых задач. Решение данных задач необходимо начинать как можно раньше. Вот почему перед ДООУ нашего округа стоит важная цель — обеспечить своевременную социально-речевую адаптацию детей из семей мигрантов.

Рассмотрев современные подходы к изучению проблемы миграции в отечественной и зарубежной литературе, можно констатировать, что исследования в данной области посвящены в основном взрослой категории населения, а работ по социальной адаптации детей-мигрантов, недостаточно.

Несмотря на обширное количество исследований, посвященных социальной адаптации детей, научных работ по социальной адаптации детей-мигрантов дошкольного возраста крайне мало.

Ознакомившись со стратегиями межкультурной адаптации, мы считаем, что межкультурное взаимодействие, строящееся на интеграционной стратегии аккультурации, является наиболее оптимальным для социальной адаптации детей-мигрантов.

Успешность социально-речевой адаптации детей из семей мигрантов в значительной степени зависит от готовности педагогов к педагогическому сопровождению данного процесса.

По мнению исследователей, *педагогическое сопровождение* подразумевает умение педагога быть рядом, следовать за ребенком, сопутствуя в его индивидуальном образовательном маршруте, индивидуальном продвижении в учении. При исследовании явления «педагогическое сопровождение» не менее важно и то, что субъектом развития является не только ребенок, но и его родители, и педагоги [1, 2, 3].

Процессу формирования готовности педагогов к сопровождению социально-речевой адаптации детей из семей мигрантов, как сложному виду деятельности характерна динамичность, которую отражают в определенной взаимосвязи следующие элементы:

- 1) осознание личностью своих потребностей и требований общества;
- 2) осознание целей, решение которых приводит к удовлетворению потребностей или выполнению поставленной задачи;
- 3) осмысление и оценка условий, в которых будут протекать планируемые действия, актуализация опыта связанного в прошлом с решением задач и выполнением подобных требований;
- 4) определение на основе опыта и оценки предстоящих условий деятельности наиболее вероятных способов решения задачи;
- 5) прогнозирование степени проявления своих интеллектуальных, эмоциональных и волевых процессов, оценка соотношения своих возможностей, уровня притязаний и необходимости достижения определенного результата;
- 6) мобилизация сил в соответствии с условиями и задачей, самовнушением в достижении цели [4].

Готовность к педагогической деятельности включает в себя ряд профессионально значимых качеств педагога, умственных

и педагогических способностей, определенную совокупность профессионально-педагогических знаний, умений и навыков.

В своем исследовании мы рассматриваем готовность педагогов к сопровождению социально-речевой адаптации детей из семей мигрантов как сложный синтез тесно взаимосвязанных структурных компонентов, среди которых выделяются:

✓ *эмоционально-мотивационный компонент* (личностная готовность), т.е. сформированная направленность на работу с детьми мигрантами, наличие интереса к проблеме и потребность к самообразованию в этой области знания, развитие профессионального мышления;

✓ *когнитивный компонент* (научно-теоретическая готовность) — наличие необходимого объема общественно-политических, психолого-педагогических и специальных знаний, необходимых для осуществления работы с детьми из семей мигрантов;

✓ *деятельностный компонент* (практическая готовность) — наличие сформированных на требуемом уровне профессиональных умений и навыков.

Создание эффективных условий для социально-речевой адаптации детей из семей мигрантов требует единства со стороны всего педагогического коллектива ДОУ. Учитывая, что успех социально-речевой адаптации детей из семей мигрантов к русскоязычной среде зависит от готовности педагогов к ее сопровождению, необходимо было предусмотреть специальную работу по формированию этой готовности у воспитателей и узких специалистов дошкольных образовательных учреждений.

План формирования готовности педагогов к сопровождению адаптации детей-мигрантов к русскоязычной среде предусматривал диагностический и формирующий этапы основных компонентов готовности.

В мае для выявления уровня сформированности *готовности педагогов* в соответствии с планом методической работы было проведено анкетирование воспитателей и узких специалистов, а также диагностика их уровня готовности к сопровождению социально-речевой адаптации детей-мигрантов в целом. Проведение данной работы осуществлял педагог-психолог. На основе полученных данных и их тщательного анализа предполагалось построение дальнейшей работы, планирование и руководство

которой возлагалось на творческую группу, созданную по инициативе заведующей ДОУ и ее заместителя по ВМР.

Изучение представлений педагогов о необходимости программ и педагогической работы в период адаптации детей-мигрантов через анкетирование выявило, что специальных занятий и целенаправленной работы по данной проблеме не проводится ни в одном ДОУ. При этом 83% педагогов испытывают трудности при общении с ребенком-мигрантом и его родителями. Часто воспитатели теряются в построении отношений с детьми-мигрантами, так как не владеют методами работы с этими детьми.

Выяснилось, что не всегда воспитатели имеют возможность правильно реагировать на такие проявления у детей-мигрантов как тревожность, скованность, или наоборот, агрессивность, гиперактивность. Педагоги не всегда придают значение характеру общения между детьми, не владеют приемами воспитания толерантности у русскоязычных детей. Педагогическое обеспечение процесса адаптации в большинстве случаев сводится лишь к успокоению детей-мигрантов с помощью игрушек.

Данные проведенного анкетирования свидетельствуют о низкой этнопедагогической культуре педагогов, о недостаточном уровне педагогических знаний в работе с детьми-мигрантами.

Полученные результаты говорят об остроте сложившейся ситуации в аспекте речевой адаптации детей-мигрантов дошкольного возраста. Отсутствуют педагогические программы, обеспечивающие поддержку адаптационного периода детей-мигрантов дошкольного возраста. Воспитатели и специалисты дошкольных образовательных учреждений не готовы к оказанию педагогической помощи детям-мигрантам в адаптационный период. Кроме того, данное исследование выявило, что период адаптации детей-мигрантов к образовательному учреждению занимает гораздо больше времени и происходит тяжелее и сложнее, чем у русскоговорящих сверстников. Тяжесть адаптации усугублялась незнанием традиций принимающей стороны, как родителями, так и детьми-мигрантами. Особенно острой проблемой педагоги считают слабое владение детьми-мигрантами русским языком.

Полученные данные позволили выявить, с одной стороны, осознание педагогами необходимости специальной работы с детьми из семей мигрантов, необходимости их социально-речевой

адаптации, а с другой стороны, неподготовленность педагогов к этой работе.

Составленный план на основе проведенной диагностики готовности воспитателей и узких специалистов ДООУ к педагогическому сопровождению процесса социально-речевой адаптации детей из семей мигрантов предполагал управление данной работой творческой группой. В соответствии с делегированными полномочиями представители творческой группы и руководители ДООУ планировали и проводили мероприятия, направленные на формирование готовности педагогов к сопровождению социально-речевой адаптации детей-мигрантов.

Среди спланированных мероприятий формирования *личностной готовности* педагогов к сопровождению социально-речевой адаптации детей-мигрантов предполагалось проведение:

- консультации «Проблема миграции, ее плюсы и минусы для общества» (июнь);
- круглого стола «Толерантность и межнациональное общение» (июль);
- обеспечение педагогов учебными, методическими и дидактическими пособиями (май—август);
- проведение смотра-конкурса на лучшее оформление предметно-развивающей среды, способствующей успешной межкультурной адаптации детей из семей мигрантов (сентябрь—октябрь).

Для формирования *научно-теоретической готовности* педагогов к сопровождению социально-речевой адаптации детей-мигрантов в план было включено:

- ознакомление с нормативно-правовыми документами, регламентирующими деятельность ДООУ по внедрению программы речевого развития детей из семей мигрантов (август);
- ознакомление с программой по речевому развитию детей из семей мигрантов (май—август);
- консультация «Социально-речевая адаптация детей-мигрантов. Психолого-педагогические параметры для определения тяжести адаптации детей при входе в новую социальную среду» (октябрь);
- семинар «Поликультурное воспитание дошкольников» (сентябрь);

- курсы повышения квалификации для воспитателей, работающих с детьми-мигрантами (в течение года).

Формирование *практической готовности* педагогов к сопровождению социально-речевой адаптации детей-мигрантов планировалось осуществлять через такие формы работы, в которых педагоги осваивали необходимые умения для данного вида педагогической деятельности. Для этого были предназначены следующие формы методической работы с детьми:

- составление плана работы речевой и социальной работы с детьми-мигрантами под руководством педагога-психолога и заместителя заведующего ДОУ по ВМР (август);
- создание психологом ДОУ и ПМПК банка данных для проведения диагностики социальной и психологической дезадаптации (август—сентябрь);
- практикум для воспитателей «Как организовать предметно-развивающую среду в группе, способствующую успешной межкультурной адаптации детей из семей мигрантов» (август);
- семинар-практикум «Методика проведения занятий по формированию навыков поведения, позволяющих детям-мигрантам адекватно взаимодействовать с представителями принимающей стороны» (сентябрь).

Мы полагаем, что реализация данных мероприятий позволит подготовить педагогов ДОУ к сопровождению социально-речевой адаптации детей из семей мигрантов.

Литература

1. Стефаненко Т.Г. Адаптация к новой культурной среде и пути ее оптимизации // Введение в практическую социальную психологию / Под ред. Ю.М.Жукова, Л.А.Петровской, О.В.Соловьевой. М., 1996.
2. Ромм М.В. Теоретико-методологические проблемы исследования социальной адаптации личности (информационный подход): Автореф. дис. ... канд. филос. наук. Новосибирск. 1995.
3. Руденский Е.В. Концептуальные основы психологии адаптирующейся личности. Новосибирск, 1998.
4. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск, 1976.

ДИАГНОСТИКА ЭКОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА



Никоненко Юлия Михайловна, аспирант кафедры методик дошкольного и начального образования.

Является автором 9 работ научно-методического характера. Работает над темой «Экологическое развитие старших дошкольников средствами ориентирования на местности».

Современная экологическая ситуация — сторона общественного бытия, которая отражает характерные явления, возникающие при взаимодействии общества и природы. Современные экологические противоречия имеют глобальный характер и проявляются во всех природных сферах, ставят человечество на грань выживания. Они требуют пересмотра и перестройки всей совокупности отношений с окружающей средой, модификации образования, отражающего различные аспекты этих отношений, развития общественных структур, позволяющих эффективно преодолевать противоречия, готовить подрастающее поколение к новым условиям среды жизни. Одной из таких структур является система образования детей.

Вопросы активизации двигательного режима с детьми дошкольного возраста в условиях природной среды привлекали внимание ученых (Г.В.Шалыгина, 1977; Е.Н.Вавилова, 1981; Т.И.Осокина, 1984 и др.), но данные, касающиеся применения доступных ориентирования на местности для решения задач экологического образования отсутствуют.

Между тем в реальной действительности все более обостряются следующие **противоречия**:

— между нарастающими темпами деградации социоприродной среды, в процессе углубления экологического кризиса, реальной практикой экосоциального бытия и низкой скоростью осознания, отражения в общественном и индивидуальном сознании

остроты ситуации, потребности и готовности общества преодолеть кризис;

- между накопленным ресурсным потенциалом ориентирования на местности и необходимостью перевода его в психолого-педагогическую проекцию;

- между существующими технологиями, направленными на ознакомление дошкольников с естественной природной средой и тем, что современного ребенка окружают в большей степени квазиприродная, артеприродная и социальная среда.

Анализ научной литературы, выявленные противоречия актуализируют поиск путей совершенствования процесса экологического образования, что обусловило выбор темы нашего исследования: «Экологическое развитие старших дошкольников средствами ориентирования на местности».

Умение ориентироваться — важнейший навык для каждого человека. С первых мгновений осмысленного восприятия окружающей обстановки ребенок, не подозревая о направленности некоторых действий, вынужден ориентироваться среди множества предметов, составляющих мир вещей его обихода, жилья, затем улицы, района и т.д.

В дошкольном образовании на современном этапе происходит развитие новых, нетрадиционных направлений содержания работы ДОУ, таких как обучение иностранному языку, компьютерное обучение, приобщение детей к национальной культуре и др. Одновременно происходит неоправданное увеличение учебной нагрузки. При этом отсутствует четкое разделение ответственности за дозирование учебной нагрузки и, следовательно, за эмоциональное и физическое благополучие детей (Р.Б.Стеркина, 1996). Наряду с этим, введение дополнительных занятий приводит к снижению и без того недостаточного по оценке специалистов уровня двигательной активности детей (В.И.Столяров, 1993; И.М.Козлов, 1996; А.Б.Лагутин, 1997; А.И.Семейкин, 1999; Ю.К.Чернышенко, 1999 и др.).

В связи с этим поиск таких средств физического воспитания, которые на фоне высокого уровня двигательной активности позволили бы развивать познавательные способности детей дошкольного возраста, особенно актуален (Г.А.Казанцева, 1994; С.Б.Шарманова, А.И.Федоров, 1998). Процесс познания основывается

на любознательности и пытливости, которые в свою очередь возникают и реализуются в условиях новизны и необычности поля деятельности. Познавательный интерес, возникающий в двигательной деятельности, заставляет детей активно стремиться к познанию, искать разные способы и средства удовлетворения «жажды знаний», развивать их творческую активность.

На наш взгляд, применение средств и форм ориентирования на местности не только в физкультурно-оздоровительной работе и активном отдыхе детей, но и в учебной работе, явятся теми педагогическими условиями, которые отвечали бы данным требованиям. По определению А.М.Кондратова (1985), «туризм с его непредсказуемостью ситуаций, которой лишена обстановка спортзала, стадиона, бассейна, как никакой другой вид физической культуры помогает развивать наблюдательность, решительность, смелость, качества, необходимые и в повседневной жизни. Занимающиеся туризмом развивают способность ориентироваться на местности, приучают организм хорошо приспосабливаться к изменяющимся условиям среды. Туризм, развивая в комплексе двигательные, волевые, интеллектуальные качества, доступен людям всех возрастов...» (А.М.Кондратов). Данное определение подчеркивает возможность комплексного подхода к педагогическому процессу в системе дошкольного образования, позволяя охватывать все основные направления развития подрастающего поколения: оздоровительное, воспитательное, образовательное.

Характеризуя ориентирование на местности как средство физического воспитания, следует отметить, что он включает не только разнообразные по форме и содержанию двигательные действия, но и различные по содержанию виды туристской подготовки (В.И.Ганопольский, 1987). Представляется целесообразным раскрыть основные стороны подготовки юных ориентировщиков для выбора наиболее приемлемых средств, отвечающих возрастным запросам, потребностям ребенка-дошкольника и способствующих решению программных задач воспитания и обучения в детском саду. Однако проведенный нами анализ программ физического воспитания дошкольников показал, что в них основной акцент делается на физическое развитие детей.

Таким образом, проблема определения оптимальных педагогических условий для экологического развития старших

дошкольников средствами ориентирования на местности является актуальной и недостаточно разработанной.

Разработка системы диагностических заданий основывается на формулировке вопросов и определении содержания заданий. Для определения уровня развития *когнитивного компонента* экологического развития старших дошкольников используются следующие задания.

Задание 1. «Что такое «природа»?»

Цель: выявить представления детей об объектах, составляющих понятие «природа».

Материал: альбомные листы на каждого ребенка, карандаши или краски.

Методика. Ребенку предлагается нарисовать все, что они считают природой с последующим комментированием изображения

Задание 2. «Природа — Неприрода».

Цель: выявить объем и характер стихийно формирующихся знаний детей о природе; что и кого относят к природе.

Материал: картинки с изображением растений, животных, человека, объектов неживой природы, предметов, сделанных руками человека.

Методика. Ребенку предлагается рассмотреть картинки и разложить в одну сторону то, что относится к природе, в другую — то, что неприрода. Ребенок должен мотивировать свой выбор.

Задание 3. «Живое в окружающем мире».

Цель: выявить уровень представлений детей о признаках живого в природе.

Материал: картинки, указанные к заданию 1.

Методика. Ребенку предлагается выбрать из предложенных картинок объекты живой и неживой природы, назвать признаки живого организма.

Задание 4. «Человек, какой он?»

Цель: выявить представления детей о функциях внешних органов человека; о внутренних органах человека; о бережном отношении к органам чувств.

Материал: изображение тела человека, вырезанное по контуру.

Методика. Ребенку предлагается рассказать о строении тела человека, необходимых ему органах.

Вопросы: зачем тебе руки? Ноги? Голова? Что у тебя внутри туловища? Зачем тебе глаза? Что они могут видеть? Зачем тебе нос? Уши? Что они могут слышать? Знаешь ли ты, как надо беречь свои глаза? Уши?

Задание 5. «Что нужно человеку для жизни?»

Цель: Выявить, какие потребности ребенок считает жизненно важными для человека; способен ли он объяснить выполнение задания.

Материал: бумажная кукла, картинки с изображением домов, пищи, мебели, одежды, плиты, печи (батареи), телевизора, телефона, мяча, книги.

Методика. Ребенку предлагается выбрать для куклы дом, пять необходимых ей для жизни предметов. Выбор необходимо мотивировать.

Задание 6. «В каком городе ты хочешь жить?»

Цель: выявить умение ребенка выделять благоприятные условия среды жизни для удовлетворения биологических, социально-психологических и экономических потребностей человека.

Материал: две картинки с изображением экологически благополучного и неблагополучного городов.

Методика. Воспитатель вместе с ребенком рассматривает картинки, читает надписи вывесок на домах. Затем предлагает ребенку выбрать, в каком городе он хотел бы жить и поместить туда свою фотографию. Выбор необходимо обосновать.

Задание 7. «Природа Югры».

Цель: выявить уровень знаний детей о природе родного края.

Материал: набор картинок — звери (лось, рысь, барсук, бурндук, медведь); птицы — (синица, снегирь, клест, кедровка, дятел); рыбы — (щука, стерлядь, муксун); насекомые (стрекоза, муравей, божья коровка, бабочка павлиний глаз); земноводные и пресмыкающиеся (жаба, лягушка, ящерица, уж, гадюка); деревья (осина, береза, ель, сосна, кедр, рябина); кустарники (шиповник, черемуха, малина); кустарнички (клюква, черника, голубика, брусника); травянистые растения (мать-и-мачеха; одуванчик, ромашка, клевер луговой).

Методика. Задание проводится в форме игры. Воспитатель просит помочь ребенка игровому персонажу (Незнайке, Карлсону и т.п.) определить растения (животных), обитающих в нашем округе.

Задание 8. «Охрана природы».

Цель: выявить понимание детьми сущности взаимодействия и природы.

Методика. Воспитатель проводит беседу: что такое «охрана природы?» Надо ли охранять природу? От кого ее надо охранять? Почему? Что ты слушал об этом? От кого? Слышал ли ты о Красной книге? Что именно? Как ты охраняешь природу? С кем ты это делаешь? Есть ли у тебя любимый питомец? Почему именно он? Заботаешься ли ты о нем? Что ты можешь рассказать интересного о своем питомце? Почему люди заботятся о животных? Какие это животные? Как ты думаешь, что делают люди, чтобы очистить городской воздух? Как растения охраняют воздух, почву? Как люди могут помочь рекам?

Задание 9. «Что меня интересует».

Цель: выявить наличие и направленность познавательного интереса детей.

Материал: книги, равноценные по внешнему виду о животных, растениях, человеке, технике, космосе, искусстве.

Методика. Воспитатель рассматривает с ребенком обложки книг, называет, о чем, о ком они, и предлагает выбрать одну книгу, интересующую ребенка (выбор свой ребенок должен мотивировать). Объяснение ребенка записывается дословно.

Выявить уровень развития экологического мышления детей позволят описанные выше задания 2, 3, 5, 6. Кроме того, предлагаются следующие задания.

Задание 10. «Сказка о жуках».

Цель: выявить уровень логического мышления, знаний о маскировке животных.

«На листьях одного куста встретились летом в лесу два жука: оранжевый и зеленый. Посмотрели друг на друга и удивились: «Ты почему весь такой зеленый?» — «Чтобы не съели», — ответил зеленый. Вот чудак! Чтобы птицы не съели, надо быть оранжевым, как я!» Долго жуки спорили. Кто из них прав? Почему ты так думаешь?

Слушай, что было потом: «Пока жуки спорили, их заметила птица и подлетела к ним. Жуки увидели ее и... Что они сделали, как ты думаешь? Что сделал зеленый? Как поступил оранжевый? Почему?»

Задание 11. «Какие условия нужны для роста растений?»

Цель: выявить особенности экологического мышления детей, их знания о необходимых условиях для роста растений.

Материал: растущий лук в ящике, луковица, ветка с распустившимися листьями в вазе с водой и сухая ветка, цветок в вазе из гербария.

Воспитатель спрашивает детей: почему в ящике с землей лук растет, а луковица — нет? Почему ветка в вазе с водой распустилась? Почему цветок из гербария ты отнес к неживой природе?

Для определения характера развития *потребностей, мотивов, ценностных ориентаций и эмоциональной отзывчивости* используются следующие задания.

Задание 12. «Секретный разговор».

Цель: выявить уровень развития эмоционально-чувственной сферы личности ребенка, опыта общения с природой.

Методика. Ребенку предлагается вспомнить о том, как он разговаривал с каким-либо растением или животным. О чем ты спросил его? О чем он тебе рассказал?

Отношение детей выявить сложнее, так как оно проявляется по-разному: в переживаниях (а они могут быть скрытыми), в положительных и отрицательных эмоциях, в отдельных поступках, систематическом поведении и вербально (в вопросах, сообщениях, в готовности слушать пояснения взрослых, в чтении книг). Самые яркие проявления отношения — поведенческие, которые сочетают практические действия и поступки, высказывания, эмоции. Такую палитру отношений можно выявить, как правило, только в реальных жизненных ситуациях. Поэтому методика диагностики отношения к природе должна быть приближена к реальной жизни. Ее можно построить в форме естественного эксперимента — специально организованных ситуаций в обычной среде проживания детей, а также в форме диагностического наблюдения за реальным поведением дошкольников в течение некоторого времени (от одной до трех недель).

Задание 14. Цель: выявить характер отношения ребенка к животным, растениям в естественных условиях.

Методика. Используются наблюдения за отношением детей к объектам в группе, на участке детского сада, во время прогулок и экскурсий.

Задание 15. Цель: изучить особенности отношения дошкольников к животным и растениям в специально созданных условиях.

Методика. Проводятся наблюдения за отношением детей к живым организмам в комнате природы. Созданные условия могут заключаться в том, что некоторые из объектов нуждаются в помощи (растения — в поливе, удалении пыли; животные — в кормлении, чистке клетки и др.), для чего приготовлены необходимые средства. В комнате также размещаются материалы для занятия другими видами деятельности (изобразительной, игровой и т.д.). Это позволит создать для детей ситуацию выбора деятельности — либо с природными объектами, либо другой. Для осуществления диагностики в комнату приглашают двоих детей и предлагают каждому заняться в ней тем, чем они хотят. Если ребенок не догадывается о необходимости оказания помощи животному, растению, его внимание привлекается к состоянию объектов с помощью наводящих вопросов: как себя чувствует живой объект (называется)?; как ты это узнал?; как ему можно помочь?; хотел бы ты помочь животному или растению?; почему ты хочешь ему помочь?

Задание 16. Цель: выяснить особенности отношения ребенка к живым объектам в ситуации выбора.

Методика. Моделируется реальная ситуация выбора между оказанием помощи живому объекту и другим, более привлекательным занятием.

Воспитатель предлагает ребенку обеспечить уход за нуждающимся в помощи животным или растениями. После принятия дошкольниками задания его зовут играть. За поведением ребенка ведется наблюдение и выясняется, почему он сделал тот или иной выбор.

Диагностическое обследование детей должно быть хорошо подготовлено, четко организовано и, по возможности, необременительно для детей и воспитателя. Целесообразно, чтобы в нем участвовало двое проверяющих. Один беседует с ребенком, дает

ему задания, другой фиксирует результаты. Перекрестный опрос нежелателен. Все задания дети выполняют индивидуально. Остальные не должны видеть и слышать опрашиваемого. Проверочные задания строятся не как опрос, а как разговор, игра, чтобы ребенку было интересно. Все обследование необходимо завершить в сжатые сроки (7—10 дней). Полученные данные сразу обрабатываются (проставляются баллы, сравниваются с эталоном), а потом суммируются в целом, то есть выявляются картина представлений о природе, отношения каждого ребенка и группы в целом.

Задание 17. Цель: выявить умение осознанно оценивать свое отношение к природе, приводить адекватные факты бережного или не бережного отношения.

Методика. С ребенком проводится беседа после выполнения им всех вышеописанных заданий.

1. Ты бережно или не бережно относишься к природе?
2. Если ребенок считает, что он бережно относится к природе, предложить ему рассказать, что и как он делает.
3. После рассказа спросить: «Кто учит тебя бережно относиться к природе?»
4. Если ребенок ответил, что он не бережно относится к природе, предложить ему назвать конкретные случаи такого отношения.

Рассказы детей записываются. При анализе оценку ребенком своего отношения к природе следует соотнести с фактическим отношением его к природе, проявляющемся ежедневно в поведении на участке ДОУ, в отношении к обязанности дежурного в уголке природы и т.д.

Задание 18. «Вредные и полезные животные».

Цель: выявить отношение детей к внешне непривлекательным животным, умение прогнозировать.

Воспитатель спрашивает детей: есть вредные и полезные животные? Почему ты так думаешь? Что случится, если в природе исчезнут жабы, лягушки, дождевые черви, гусеницы и т.п.?

Для выявления развития *предметно-практического* компонента используется диагностика трудовой деятельности по уходу за живыми объектами.

Задание 19.

Цель: выяснить освоение детьми компонентов трудовой деятельности, а также степень самостоятельности ребенка в труде и качество труда.

Для диагностики подготовить комнатные растения, требующие разных способов ухода (уборка пыли, поливка, рыхление); набор оборудования для данного труда и ненужного для него; картинки с изображением трудового оборудования, трудовых действий; игровой персонаж.

Для изучения *поведения* детей в социоприродной среде используются наблюдения, создаются провокационные ситуации (З.П.Плохий), беседы с детьми.

Задание 20. «Закончился корм». Данная ситуация содержит 4 этапа. В ней участвуют воспитатель, заведующая.

I этап. Во время завтрака заведующая приходит в группу. Воспитатель демонстративно громко сообщает ей, что закончился корм для животных. Заведующая обещает подумать, как помочь обитателям уголка природы.

Воспитатель наблюдает за реакцией и поведением детей.

II этап. Во время обеда в группу опять приходит заведующая и сообщает, что она не смогла ничего найти, поэтому она не знает, что делать.

Педагог вновь наблюдает за детьми, их реакцией и поведением.

III этап. Во время полдника воспитатель делает громко, с эмоциями переживания сообщение няне о безвыходной ситуации.

Поведение и поступки детей вновь фиксируются.

IV этап. Утром следующего дня воспитатель наблюдает за детьми — помнят ли они о событии прошедшего дня, задают ли вопросы, подходят ли к обитателям уголка природы, угощают ли их гостинцами из дома.

Точно по такой же схеме организуются ситуации, в которых то «исчезают» поилки и кормушки из клеток; корм для рыб и птиц «оказывается перемешанным». Реакции и поведение детей фиксируется.

Задание 21. «Поступки детей».

Цель: выявить умение ребенка оценивать с экологических позиций поступки детей.

Ситуация 1: «Однажды Артем пошел за водой один и встретился у родника с ребятами из соседнего дома — Андреем и Петей. Они гонялись друг за другом и гибкими прутьями сшибали головки цветов. Артем тоже сломал ивовый прут и присоединился к мальчишкам». Как ты думаешь, хорошую игру придумали ребята? Почему? Что бы ты сделал на месте Артема?

Ситуация 2: «После дождя Володя увидел на земле дождевого червяка, он поднял его, положил на ладонь и стал рассматривать, потом захотел показать червяка сестренке. Но та в страхе отшатнулась и закричала: «Володька! Сейчас же брось эту гадость! Как ты можешь брать червяков в руки, они такие противные — скользкие, холодные, мокрые». Девочка расплакалась и убежала домой. Володя вовсе не хотел обидеть или напугать сестру, он швырнул червяка на землю и побежал за Наташей». Хорошо ли поступили дети? А ты боишься дождевых червей? Почему?

Ситуация 3: «На берег реки пришли подружки — Таня и Вера. Они увидели хорошенький голубой цветочек — незабудку. Таня хотела сорвать его, но Вера удержала подругу: «Не надо, пусть растет! Давай лучше поможем ему, уберем мусор и сделаем вокруг цветка маленькую клумбу. Будем приходить сюда и любоваться незабудкой!» Девочки собрали банки, бутылки, куски картона и другой сор, сложили его в ямку подальше от незабудки и прикрыли травой и листьями. А клумбу вокруг цветка украсили речными камешками. «Как красиво!» — полюбовались они своей работой.

Понравился ли вам поступок девочек? Почему?

Для изучения топографических представлений детей, понимания ими некоторых пространственных категорий и основных направлений движения, выполнялись 14 заданий, предложенных Т.А.Мусейиловой, (1964); Э.Я.Степаненковой, (1973). Задания выявляли возможности детей ориентироваться «на себе» (показать у себя и самостоятельно назвать различные части тела); определять пространственные отношения между субъектом и объектом, ориентируясь «от себя», «от предмета» (назвать предмет слева, напротив, справа и т.п.); выявлять способности детей ориентироваться «на себе» в процессе двигательных действий (дослать правой рукой носок левой ноги и т.п.); определять основные направления пространства в движении (повернуть налево, направо,

сделать шаг вперед и т.п.). Оценка результатов проводилась по дихотомической системе: за правильное выполнение задания начисляется 1 балл, за выполнение с ошибкой — 0 баллов.

С целью выявления способностей детей ориентироваться на горизонтальной плоскости применялась стандартизированная диагностическая методика (модификация Р.И.Бардиной, 1996).

Методика содержит две вводные и десять основных задач, в которых используются условно-схематические изображения в виде системы предметных ориентиров, линейной схемы пути и сочетание схемы пути с предметными ориентирами. Проверка осуществляется в форме игрового поиска спрятанного в домике письма. Данная методика выявляет умения пользоваться разными типами условно-схематических изображений для ориентировки в пространстве и позволяет дать характеристику сформированных пространственных представлений у детей.

Методика проведения. Детям предлагается решение двух вводных задач. Решение задач проверяется, ошибки объясняются и исправляются, только тогда решаются основные задачи. Дается инструкция: «Перед вами полянка, на ней нарисованы дорожки и домики. Нужно правильно найти один домик и отметить его, для этого нужно смотреть на письмо».

Оценка результатов тестирования. Количество баллов, полученное ребенком, устанавливается по шкале оценок. Подсчитывается сумма баллов по всем задачам. Максимальный балл — 44.

Интерпретация результатов: 38—44 балла — дети имеют полные и расчлененные пространственные представления.

31—38 — пространственные отношения недостаточно стойки и подвижны.

24—31 — дети имеют пространственные представления простейшей структуры.

18—24 — только начинает формироваться способ наглядно-образной ориентировки в пространстве.

менее 18 баллов — дети с неадекватными формами ориентировки.

Игра «Подбери знак»

Цель: определить особенности ориентировки в пространстве с помощью знаков.

Методика: педагог показывает картинки, изображающие бурное море, пожар, ночную посадку самолета, движение автомобильного транспорта и т.п. и предлагает ребенку подобрать недостающие на картинках знаки, помогающие людям ориентироваться в данных ситуациях (бук, маяк, посадочные огни, дорожные знаки и т.д.).

Оценка результатов: высокий уровень — самостоятельно подбирает знаки и комментирует их, объясняет их значимость в жизни людей; средний уровень — подбирает знаки, допуская единичные ошибки, неточности в объяснении значимости; низкий уровень — подбирает знаки без речевых комментариев.

Тест «Где я живу?»

Цель: определить особенности ориентации в месторасположении своего жилья, в помещении, на листе бумаги.

Методика: ребенку задают вопросы:

1. Какой твой домашний адрес? (при затруднении дополнительные вопросы:

— Как называется улица? Почему так?

— Какой номер дома (квартиры)?

2. Почему в домашнем адресе люди используют цифры?

3. Каким образом от детского сада добраться к твоему дому? (предложить начертить этот маршрут на листе бумаги).

4. Сколько этажей и комнат имеет твое жилище? Для чего они предназначены?

5. Нарисуй расположение комнат в вашем доме (квартире).

Оценка результатов: высокий уровень — знает точный адрес, понимает значимость пространства своего жилья, умеет моделировать его с помощью знаков, символов, схемы, плана, в речи использует понятия, обозначающие пространственные направления «слева», «справа», «вверх», «вниз», «вперед», «сзади»; употребляет в речи предлоги и наречия над, под, за, между, внутри, снаружи, рядом, на границе; средний уровень — называет свой адрес, затрудняется в моделировании пути к дому и расположения комнат, использует в речи отдельные понятия и предлоги; низкий уровень — допускает неточности в назывании адреса, не моделирует, использует в речи в основном предлоги.

Игра «Определи пространство»

Цель: выявить, умеет ли ребенок определять ценность пространства жизнедеятельности людей.

Методика: педагог показывает иллюстрации, картинки с изображением различных пространств (рабочее, учебное, отдыха, транспорта, воздушное, водное и т.д.) и задает вопрос: какое это пространство; предлагает ребенку определить, в чем его ценность, полезность для человека (например, рабочее место — удобное, комфортное, светлое, просторное).

Оценка результатов: высокий уровень — умеет распознать пространство на уровне обобщения, точно оценить его значимость; средний уровень — распознает пространство на основе перечисления признаков, не оценивая его значимость; низкий уровень — допускает неточности в определении пространств, ценность их не обозначает.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСТВА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ПРИРОДОЙ



Лескова Светлана Владимировна, аспирант кафедры методик дошкольного и начального образования.

Является автором 5 работ научно-методического характера. Работает над темой «Реализация креативного потенциала старших дошкольников в экологическом образовании».

Современный период жизни нашего общества требует от каждого человека проявления гибкости, нешаблонности мышления, инициативы, способности продуцировать новые идеи, то есть реализации творческого потенциала личности.

Проблемы творческой самореализации человека становится одной из важнейших в XXI веке, что обусловило необходимость целостного педагогического осмысления путей ориентации системы образования на формирование творческой активности личности.

Требования, предъявляемые обществом, относятся к своевременному дошкольному образованию. Они включают, прежде всего. Необходимость создания оптимальных условий для реализации креативного потенциала личности способной к полноценному взаимодействию с окружающей средой в соответствии с возрастными особенностями и возможностями детей.

Данная тенденция предполагает расширение «степеней свободы» развивающейся личности, возможностей реализации своих способностей, прав, перспектив. Целесообразность формирования на этапе дошкольного детства личности, не пассивно созерцающей действительность, а активно преобразующей ее, обозначена в ряде исследований и нормативных правовых документах. Так, в статье 29 «Конвенции о правах ребенка» провозглашается одно из приоритетных направлений образования: «Развитие

личности, талантов и умственных и физических способностей ребенка в их самом полном объеме».

«Концепция дошкольного воспитания» в числе важнейших задач выделяет задачи формирования креативности у ребенка. В педагогической науке сложилось весьма широкое представление о творчестве. Однако, несмотря на однообразие подходов и глубину изучения проблемы творчества, задача формирования творческой активности ребенка до сих пор продолжает оставаться одним из участков «педагогической целины», как ее определил еще В.А.Сухомлинский.

Основы креативности закладываются в дошкольном возрасте, являющимся более сензитивным для формирования данного качества личности (Л.С.Выготский, В.В.Давыдов, А.В.Запорожец, Е.И.Игнатьев, Т.С.Комарова, Н.П.Сакулина, И.В.Страхов, Е.И.Флерина). Известно, что некоторые особенности старших дошкольников оказываются вполне соотносимыми с ключевыми характеристиками природы творчества: малая выраженность стереотипов в восприятии мира и поведении; высокая познавательная активность, любознательность; нарастающие возможности инициативной преобразующей активности дошкольника; широта ассоциативного ряда (Е.А.Аркин, Л.А.Венгер, О.М.Дьяченко, и др.).

Безусловно, возможности развития креативного потенциала детей старшего дошкольного возраста накладывают отпечаток на построение образовательного процесса дошкольного учреждения.

В педагогике наиболее глубоко исследованы различные аспекты формирования творческой активности дошкольников в процессе различных видов художественной деятельности: декоративно-прикладной (А.А.Грибовская, Н.А.Курочкина, Р.Н.Смирнова), рисовании (Г.В.Пантюхина, Н.Б.Халезова и др.), музыкальной (Н.А.Ветлугина, И.Л.Дзержинская, Р.Н.Плавник и др.), словесном творчестве (С.К.Алексеева, О.Н.Сомкова, О.С.Ушакова и др.). Однако природа как средство реализации креативного потенциала личности ребенка рассматривалась лишь в контексте создания художественного образа в изобразительных работах.

В настоящей работе изучается влияние природы на формирование творчества у детей старшего дошкольного возраста. Природа рассматривается как необходимое условие человеческого существования, его уникальности и генезиса. Положительный ответ

на вопрос о том, почему и как природа может быть средством формирования творчества у детей, нуждается как в экспериментально-педагогическом, так и в теоретическом обосновании. Не вызывает сомнения то, что природа является как результатом естественного эволюционного развития, так и относится к цивилизационному и культурно-историческому развитию человечества (так называемая вторая природа, созданная руками человека).

«Креативность» (от лат. «creatio» — созидание). Американский психолог Фромм предложил следующее определение понятия: «Это способность удивляться и познавать, умение находить решение в нестандартных ситуациях, это нацеленность на открытие нового и способность к глубокому осознанию своего опыта». Развитие креативности позволяет решать следующие задачи:

- Научить находить решения в нестандартных ситуациях.
- Развивать оригинальность мыслительной деятельности.
- Анализировать проблемную ситуацию с разных сторон.
- Развивать свойства мышления: анализ, синтез, умозаключения.

Исследования детского творчества позволяют выделить как минимум **три стадии развития творческого мышления**: наглядно-действенное, причинное и эвристическое.

Важным звеном **эвристического мышления** ребенка является *самостоятельная постановка вопросов и проблем по отношению к новому и неизвестному*. Своими корнями эта способность уходит в любознательность ребенка и становится ярко «видной» уже в дошкольном возрасте. По обилию вопросов, которые задают дети, этот период получил название «возраст вопросов».

Мышление человека представляет собой не только решение уже готовых задач, но, прежде всего, их порождение. С.Л.Рубинштейн писал: «С чувства или осознания непонятности, в результате которого перед ребенком встают вопросы, раскрываются противоречия и возникают «проблемы», начинается активная мыслительная деятельность — обдумывания, рассуждения и размышления». Когда наблюдаются проявления спонтанной любознательности у дошкольников, детские вопросы выступают как необходимое звено общения между ребенком и взрослым, ребенком и ребенком. Когда ребенок исследует простейшую ситуацию, вопросы выступают у него, как необходимое звено самостоятельного

мышления. Если вопрос как звено общения достигает высокого уровня развития у дошкольников, то вопрос как звено самостоятельного мышления у них только начинает формироваться.

Предпосылкой возникновения эвристического мышления ребенка можно считать ориентировочно-исследовательские манипуляции. Уже в становлении ориентировочного рефлекса исследователи видят зачатки тех сложных познавательных процессов и трудовых навыков, на базе которых развиваются специфически человеческие формы деятельности — научная, художественная и интеллектуальная. Итак, на ранних этапах развития ребенка эвристическое мышление не имеет прямой связи с какой-то определенной формой деятельности. Оно развивается у детей постепенно в ходе накопления опыта и проявляется преимущественно в тех или иных конкретных формах деятельности, к которым имеются природные склонности. Дошкольный возраст является периодом, в течение которого происходят колоссальное обогащение и упорядочение чувственного опыта ребенка, овладение специфически человеческими формами восприятия и мышления, развитие воображения, формирование зачатков произвольного поведения и смысловой памяти, т.е. он расположен к развитию творчества.

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.

Именно в дошкольном возрасте ребенок остается невосприимчивым к различного рода стандартам, стереотипам ввиду не утраченной детской непосредственности, любознательности, чувствительности к новому и т.п. «Чем старше становится ребенок, тем больше он знает, тем больше стереотипов и штампов возникает у него. У старших дошкольников нет страха задавать вопросы и, в тоже время, нет груза сложившихся представлений и заученных истин, которые начинают сковывать мысль школьника.

Исходя из вышеизложенного, мы предположили, что развитие эвристического мышления в старшем дошкольном возрасте будет происходить наиболее эффективно, если занятия с ребенком строятся на основе экологического проекта.

Самостоятельно дошкольник еще не может найти ответы на все существующие его вопросы — ему помогают педагоги. Во всех дошкольных учреждениях, наряду с объяснительно — иллюстративным методом обучения педагоги используют методы проблемного обучения: вопросы, развивающие логическое мышление, моделирование проблемных ситуаций, экспериментирование, опытно-исследовательскую деятельность, решение кроссвордов и т.д. Однако такой подход носит фрагментарный, эпизодический характер: логические задания практикуются лишь на отдельных занятиях по математике ознакомлению с окружающим, развитию речи или конструированию.

Одним из перспективных методов, способствующих решению проблемы, является **метод проектной деятельности**. Основываясь на личностно-ориентированном подходе к обучению и воспитанию, он развивает познавательный интерес к различным областям знаний, творческую активность, формирует навыки сотрудничества.

Анализ философской и психолого-педагогической литературы показал, что еще в XIX веке Джон Дьюи научно обосновал и разработал «метод проектов», исходным принципом, которого является принцип свободы учения, что означает интеллектуальную свободу детей — способность ставить цели и осуществлять действия, необходимые для их достижения. Это свобода размышления, целенаправленного наблюдения и рассуждения.

Джон Дьюи считал, что с помощью «метода проектов» достигается главная цель образования — развитие личности ребенка как непрерывная перестройка его опыта. У детей развивается способность мыслить, принимать решения это и есть составляющие интеллектуального, творческого развития ребенка, главный результат которого — развитие способности к дальнейшему образованию.

Применение «метода проектов» способствуют социальному воспитанию «Метод проектов» нашел свое отражение в идеях отечественных ученых Б.В.Игнатьева, В.Н.Шульгина, Е.Г.Кагарова, М.В.Крупениной, которые считали, что критически переработанный метод проектов сможет обеспечить развитие творческой инициативы и самостоятельности в обучении, связь теории с практикой.

Анализ современной педагогической литературы по экологическому образованию дошкольников показал, что в практике дошкольных учреждений все больше используются экологические проекты. Исследования показали, что дошкольники, воспитатели и родители с большим интересом участвуют в деятельности подобного типа. Определяя сущность «экологического проекта» Н.А.Рыжова отмечает, что это, прежде всего, решение определенных задач в процессе исследования. Масштаб задач может быть разным, он определяется сроками проведения проекта, возрастом и, соответственно, возможностями детей, содержанием программ дошкольного учреждения (любой проект должен вписываться в общее образовательное пространство).

Совершенствуя образовательные программы, разрабатываются проекты для более полного и тесного единения детей с природой.

Цель экологических проектов: формирование у детей «экологического чувства», чувства сопричастности всему живому, осознание планеты Земля «общим домом», прививать детям экологическую и моральную ответственность перед каждым живым существом, развивать эвристическое мышления, творческую и интеллектуальную активность.

Задачи экологических проектов:

- расширять и углублять представления о животных и растениях, как представителях живого в мире природы (о многообразии внешнего строения, об основных жизненных функциях — питание, дыхание, движения, рост, развитие, размножение);

- систематизировать и обобщать представления детей о цикличности роста и развития, об условиях необходимых для роста и развития на каждой стадии, углубить знания взаимосвязи и взаимодействия растений и животных в сообществах;

- конкретизировать и расширять представления о составе сообществ (водоема, леса, луга);

- систематизировать и обобщить представления об условиях среды, к которым приспособились растения, животные.

При практической реализации экологических проектов в дошкольном учреждении необходимо придерживаться следующих позиций:

- проект — это цель, принятая и освоенная детьми, актуальная для них;

— это детская самостоятельность, это конкретное творческое дело, поэтапное движение к цели, это — метод педагогически организованного освоения ребенком окружающей среды, это — звено в системе воспитания, звено программы, развивающей личность;

— 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;

— 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.

Экологические проекты существенно обогащают образовательное пространство дошкольного учреждения, способствуют развитию эвристического мышления старших дошкольников. Дошкольный возраст сензитивен к развитию эвристического мышления, следовательно, чем раньше включить в процесс образования ситуации, требующие нестандартного решения, выходящие за рамки только учебной деятельности, тем полноценнее ребята будут включаться в образовательный процесс.

Приведем пример Экологического проекта на тему: «Подснежник» (*подготовительная к школе группа*).

I этап (зима)

— Необходимо завести альбом, куда будут заноситься результаты наблюдений. Альбом можно назвать «Первоцвет».

— На первой странице альбома написать название цветка и его имя, которое придумают сами дети.

— На следующей странице пусть дети нарисуют портрет своего растения.

Здесь возможны варианты: цветок рисует каждый ребенок или создают один групповой рисунок с названием «Весенний букет».

— На третьей странице можно нарисовать то, что необходимо этому цветку для его роста и развития: дождик, солнышко, земля и т.д.

- Чтобы дети имели представление о цветке, проведите показ слайдов «Первые весенние цветы».
- Просмотр иллюстраций и картинок о подснежнике.
- Прослушивание грамзаписи П.И.Чайковского «Подснежник».
- Для того чтобы дети осознали параметры цветка, помогите им хотя бы схематично нарисовать себя рядом с ним.
- Дидактические игры «Полевые цветы», «Сколько цветов».
- Сюжетно-ролевая игра «В гостях у Почемучки».
- Театр картинок «Снегурочка».
- Заучивание стихотворения Т.Белозерова:

Плакала Снегурочка,	Там, где шла и плакала,
Зиму провожала.	Трогая березы,
Шла за ней и плакала	Выросли подснежники —
Всем в лесу чужая.	Снегурочкины слезы.

II этап (весна)

— Провести экскурсию в лес к местам, где растут подснежники.

— Во время наблюдения объяснить детям, что название цветка произошло от слов «гала» — молоко и «актус» — цветок (галактус). Древняя легенда рассказывает: «Когда Адам и Ева были изгнаны из рая, шел сильный снег и Еве было очень холодно. Тогда, желая согреть своим вниманием, несколько снежинок превратились в цветы. Увидев их, Ева повеселела, у нее появилась надежда. Поэтому подснежник и стал символом надежды». По другой легенде, «Богиня Флора раздавала цветам костюмы для карнавала и подарила подснежнику белый-пребелый костюм. Снег тоже хотел принять участие в празднике и стал просить у растений поделиться своим с ним. Из всех цветов один подснежник укрыл его своим хитомом. Танцуя, они так понравились друг другу, что неразлучны и по сей день».

Голубенький, чистый
Подснежник-цветок!
А подле сквозистый
Последний снежок.

В.Майков

— Заучить стихотворение С.Маршака «Апрель». «Мамин день» Г.Виеру.

— Сюжетно-ролевая игра «В гости к лесу».

— Дидактические игры «Угадай цветок по описанию», «Кто где растет».

— Вышивание подснежника в подарок маме.

— Во время целевой прогулки провести беседу — рассуждение «Почему подснежники спешат?». Оказывается, что корешки, корневища и луковица помогают травяным растениям расцветать как можно раньше. Когда пригреет солнце, развернутся листья на березах, осинах, дубах, кустах и в лесу станет тенисто от густой зелени деревьев. А цветам без солнца жить нельзя. Расцветая в окружении снегов, подснежник сам похож на снежинку.

На поля дохнуло ветром весенним,
Ивы распустились за прудом.
У тропинки маленький подснежник,
Загорелся, синим огоньком.

Закачался, слабенький и гибкий,
Удивленно, радуясь всему.
И в ответ, с приветливой улыбкой,
Солнце наклоняется к нему.

— Предложить детям выкопать осторожно подснежник и рассмотреть луковицу. Это «подземельная кладовая», которая помогает растению всю весну и лето. Она-то и позволяет ему пробуждаться так рано.

— Посадить выкопанное растение в горшок и понаблюдать за ним в группе.

— Рассказ воспитателя о подснежнике. «Англичане называют подснежник снежной каплей или снежной сережкой. У французов и итальянцев он — снегосверлитель, у чехов — снежинка, у немцев — снежный колокольчик. А болгары за то, что растение бросает вызов зиме, называют его кокиче, т.е. задира. Однако не все подснежники белые, бывают они и фиолетового и бледно-желтого цвета. Эти растения так любят весну, что бывает, слабого дыхания ее достаточно, чтобы их лепестки раскрылись и засияли счастьем».

Расцвели подснежники
Да в леске, да в леске.
Скоро всей земелюшке
Быть в цветах, быть в венке.

Е.Серова

III этап (лето)

— Экскурсия в лес к месту, где растут подснежники. Сравнить и отметить отличия, произошедшие за это время.

— Дидактические игры «Угадай по запаху», «Кто первый заметит изменения». Сюжетно-ролевая игра «Экологическая тревога».

— Чтение сказки С. Маршака «12 месяцев».

— Провести опыт: накрыть цветок целлофановым пакетом — к утру под ним будет вода. Почему?

— Опыт: одно растение поливать, другое — нет. Посмотреть, что получится.

— Оригами «Цветок» (из бумаги).

— Рассказ воспитателя: «У нас в России подснежниками называют любые ранневесенние цветы. Они могут быть голубыми, желтыми, белыми. Трепетные медуница и вереница, мохнатые хохлатки, пролески и перелеска... Все эти и еще многие другие растения в народе любовно называют подснежниками. Иногда думается, что выросли они и зацвели ранней весной специально, чтобы украсить, еще не очень приветливые леса и доставить радость людям. И тем обиднее, что люди не ценят этого».

Если я сорву цветок,	Если мы сорвем цветы
Если ты сорвешь цветок,	Опустеют все поляны,
Если все: и я, и ты,	И не будет красоты.

— Первоцветы не стоят в воде — они быстро вянут. А главное — ведь люди губят красоту! Печально обернулась для подснежников любовь человека к цветам: многие из них стали редкими. Многие занесены в красную книгу.

— Нарисовать в альбоме красный цвет. Что он обозначает? О какой опасности предупреждает?

IV этап (осень)

— Лепка «Подснежник» (из целого куска пластилина).

— Дидактические игры «Угадай, о чем спрошу», «Растения леса».

— Инсценировка сказки С.Маршака «12 месяцев».

— Очень важна практическая работа детей по уходу за цветком (полив, рыхление и т.д.).

— На обобщающих занятиях дети рассматривают рисунки и делают выводы, как изменился цветок за год.

— Можно предложить дошкольникам представить, что они превратились в цветок и рассказать, что с ними произошло за год, или сочинить сказку, используя свои наблюдения.

— Безусловно, возможности развития креативного потенциала детей старшего дошкольного возраста накладывают отпечаток на построение образовательного процесса дошкольного учреждения.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Пашинцева Виктория Николаевна, аспирант кафедры методик дошкольного и начального образования.

Является автором 5 работ научно-методического характера. Работает над темой «Формирование эстетического отношения к природе у старших дошкольников средствами игр-драматизаций».



Дошкольное детство характеризуется активной эстетической деятельностью ребенка, интенсивным развитием эмоционально-чувственной сферы, становлением самопознания, освоением общечеловеческих ценностей, различных социальных ролей. Отношения детей с природой сензитивны, носят познавательный и эмоционально значимый характер (Л.И.Божович, Л.С.Выготский, А.В.Запорожец, Д.Б.Эльконин). Можно считать достаточно разработанными принципы отбора содержания, использование определенных форм и методов ознакомления с природой в педагогике дошкольного детства. Однако разные авторы значительно расходятся в понимании характера формирующего отношения детей к природе: от «эмоционально-чувственного» до «осознанно-правильного».

В научной литературе нет единого подхода к эстетическому отношению как педагогическому явлению, поскольку оно представляет собой сложную систему взаимосвязанных элементов. В работах философов (Г.З.Апресян, А.И.Буров, В.П.Крутоус), психологов (А.Г.Ковалев, П.М.Якобсон), педагогов (Б.Т.Лихачев, Е.В.Квятковский, Е.М.Торшилова, А.Ю.Гончарук) раскрыты его различные аспекты, показана роль личности как активного субъекта любого взаимодействия.

В научной литературе нет единого подхода к данному понятию, поскольку эстетическое отношение представляет собой сложную систему взаимосвязанных элементов, В работах эстетиков

(Г.З.Апресян, А.Ф.Еремеев, В.П.Крутоус, М.С.Каган, Л.Н.Столович), психологов (А.Г.Ковалев, П.М.Якобсон), социологов (Л.Н.Каган, И.В.Логинова) раскрыты различные аспекты эстетического отношения, показана роль личности как активного субъекта любого взаимодействия, любой взаимосвязи.

Эстетическое отношение определяется как многосторонний процесс (А.Н.Синицкий); как отношение к действительности, несущее активность субъекта, результатом которой являются человеческие чувства (А.И.Буров); как отношение к предмету, неповторимому и сопряженному с человеком (З.Н.Новлянская); как бескорыстное отношение, на основе которого возникает «эстетическая абстракция» — единство отражения свойств действительности и эмоций (А.П.Воеводин, В.А.Илюшин); как оценочное, индивидуально-общественное, личностное, отношение (А.Ф.Еремеев, Ф.Д.Кондратенко) — Н.И.Крюковский дает представление о данном понятии как противоречивом диалектическом отношении между объектом и субъектом, при котором эстетический объект обладает информационной многозначностью, а эстетическое отношение зависит от эстетической информации.

В формировании эстетического отношения играет существенную роль опыт отношений равного типа, который нельзя приобрести никакими волевыми усилиями (С.Х.Раппопорт). В эстетическом отношении выражается чувственно-эмоциональный опыт человечества, который закрепляется в различных психических процессах, в стремлении к жизнетворчеству, полноте, гармонии жизни. Эта мысль углубляется и расширяется Л.Н.Лейзеровым и Н.И.Киященко. Философы утверждают, что в эстетических отношениях концентрируются и закрепляются духовные, то есть человеческие эмоции и чувства, которые по природе своей представляют собой органический сплав непосредственно испытываемых человеком чувств и его интеллекта. В них в максимальной степени выражается осознанное стремление к полному и всестороннему развитию сущностных сил человечества.

В.И.Самохвалова, определяя специфику эстетического отношения, останавливается на двух моментах данного явления. Во-первых, эстетическое отношение имеет целостностный, комплексный, всеохватывающий характер, что не может быть реализовано в частичной форме. Во-вторых, эстетическое отношение

характеризуется качеством, так как для него важна его качественно-бытийная определенность.

Под *эстетическим отношением к природе у дошкольников* в соответствии с концепцией Н.А.Ветлугиной мы понимаем:

1) выражение сопереживания и заинтересованности происходящим в природе в его эстетическом аспекте;

2) умение проявлять самостоятельность в оперировании своим эмоционально-эстетическим опытом в преобразовании природы на основе приобретенных знаний и способов действия;

3) способность воспринимать эстетические качества природы и оценивать их, а также отражать в речевой, изобразительной, игровой, театрализованной деятельности.

Эстетическое отношение к природе — это фундаментальная проблема многих наук, в том числе и педагогики. Эстетическое освоение мира дает возможность «многообразно» относиться к предметам, явлениям окружающего мира, к природе, к человеку, окружающим людям, к самому себе. Даже один предмет имеет неисчерпаемое количество разнообразных отношений к человеку в зависимости от обстоятельств. Познать предмет во всех прямых и косвенных отношениях к человеку — значит познать его в совершенстве: такое познание должно быть и научным, и эстетическим, и практическим.

Эстетическое отношение выполняет регулирующую функцию между системами человек — человек, человек — общество, человек — природа, человек — Вселенная; между телом, душой, разумом и духом (биологическими, физическими, энергетическими процессами); функцию гармонизации внутренних процессов (бессознания, подсознания, сознания и сверхсознания), внутренних процессов и внешних проявлений (соматические, психические, ментальные, духовные)»

Большинство методик, предлагаемых для определения субъективного отношения к природе, — вербального характера. Но декларируемые приоритеты, как известно, нередко не соответствуют реальным действиям. Поэтому целесообразно особое внимание уделить наблюдению за поведением детей как в спонтанно возникающих, так и в специально созданных ситуациях. Такие ситуации могут быть специально организованы в театрализованных играх. Издавна объективная сущность красоты выражается

в таких определениях, как гармоничность, пропорциональность, соразмерность, совершенство в сочетании форм, цвета, композиционном соотношении объектов. Это имеет непосредственное отношение к проявлению прекрасного в природе, т.к. элементы красоты существуют в ней стихийно: цвет, пропорции, симметрия, ритм, гармония. Существует множество источников красиво-го в природе: ландшафт, растения, их части, времена года и др. Чувство красоты усиливается восприятием изящества движений животных, пропорциональности и совершенства форм тела, красоты звуков. Многообразно проявление красоты природы в бесконечном движении, комплексе гармонических взаимосвязей явлений и объектов живой и неживой природы.

Театрализованная деятельность является незаменимым средством развития эстетического отношения детей к природе, позволяет формировать опыт социальных навыков поведения, эстетическое отношение к окружающему благодаря тому, что каждое литературное произведение имеет нравственно-эстетическую направленность. В результате ребенок познает окружающий мир умом и сердцем, выражает свое отношение к добру и злу, красоте и безобразному.

На основе раздела: «Красота природы» программы эстетического воспитания дошкольников Т.С.Комаровой «Красота. Радость. Творчество» нами составлена программа эстетического развития старших дошкольников на примере экосистемы «Луг». *Целью* является развитие эстетического отношения старших дошкольников к природе. *Задачи*: развивать ощущения и восприятие детей, обогащать их сенсорный опыт, обращая их внимание на эстетические свойства и качества объектов и явлений природы; развивать способность эстетического восприятия, целенаправленного наблюдения в процессе знакомства со свойствами природы; вызывать и поддерживать интерес детей к природе; вызывать у детей желание и стремление любоваться объектами и явлениями природы, чувство удовольствия от созерцания красоты природы; формировать эстетическое суждение и отношение к природе.

В связи с данной программой мы разработали педагогическую технологию формирования эстетического отношения детей к природе, которая по уровню применения является общепедагогической; по философской основе: диалектической; по основному

фактору развития — комплексной; по концепции усвоения — ассоциативно-рефлекторной; по подходу к ребенку: личностно-ориентированной.

Педагогическая технология формирования эстетического отношения старших дошкольников к природе включала 2 этапа. *На первом этапе* формирования эстетического отношения к природе велась активная работа с детьми на основе восприятия эстетических объектов природы луга. Для этого мы использовали такие формы работы, которые способствовали обогащению сенсорного опыта, чувственного восприятия, эмоционального отклика. Организовывались экскурсии и целевые прогулки на луг, в которых активное участие принимали родители воспитанников. Для того чтобы помочь детям научиться выделять эстетические объекты и явления природы луга нами были использованы такие методы и приемы как: метод побуждения к сопереживанию, эмоционально-положительной отзывчивости на прекрасное и отрицательному отношению к безобразному в окружающем; метод убеждения, направленный на формирование эстетического восприятия, оценки, первоначальных проявлений вкуса. Наблюдения сопровождались беседой, где с помощью вопросов детей побуждали выделять признаки, сравнивать, делать элементарные умозаключения, давать характеристику увиденному. К примеру, при рассматривании природы луга детям задавались следующие вопросы: прямые (Что можно назвать красивым на лугу?); поисковые (Какого цвета небо, трава?); подсказывающие (Кто заметил, чем отличается природа луга от леса?); вопросы, побуждающие к сравнению, метафоре (На что похожа трава на лугу? Что напоминают вам эти облака и т.д.).

Дети, упражнялись в подборе образных средств, сравнивали облака с пушистыми кусочками ваты, трава им напоминала зеленый мягкий ковер. Дошкольники с удовольствием придумывали названия лугу «Волшебный луг», «Цветная лужайка».

Наряду с вопросами мы использовали художественное слово (стихи, загадки, заклички), упражнения и этюды, пантомимы «Я — трава», «Шум ветра», «Солнышко и лучики». Все эти приемы активизировали детей во время экскурсии, прогулки и способствовали формированию сопереживания, чувственному восприятию, проявлению эмпатии к объектам и явлениям природы луга.

Такие приемы как пояснения, демонстрация и показ делали беседу воспитателя с детьми непринужденной и предупреждали утомляемость. Переключение с одной деятельности на другую вызывали у детей активность и заинтересованность. На этом же этапе работы мы использовали такие методы как приучения, упражнения в практических действиях, предназначенных для преобразования окружающей среды и выработки навыков культурного поведения. Дети принимали участие в организованной акции «Наш луг» в ходе которой рисовали красивый луг, выпускали листовки по правилам поведения для посетителей луга. Дошкольники рассматривали произведения известных и мало известных художников, для обобщения сенсорного опыта. Для того чтобы обогатить и активизировать словарь детей на данном этапе, мы включили в свою работу художественно-речевую деятельность (придумывание сказки «Приключение на лугу»), дидактические игры («Пищевые цепочки на лугу», «Звуки природы» и др.). К примеру, в дидактической игре «Звуки природы» дети не просто угадывали услышанное, но и описывали, стараясь подобрать слова которые точно передавали настроение пения птиц, шума травы.

Итогом первого этапа по формированию эстетического отношения детей старшего дошкольного возраста к природе являлось то, что дети в ходе свободной изобразительной деятельности стали передавать эстетические объекты и явления природы луга в своих рисунках. Дети в специально организованной изобразительной деятельности проявляли свои фантазии, используя нетрадиционные приемы рисования: рисование на ладошке, рисование нитками, восковыми карандашами. В изобразительном творчестве использовалась техника составления коллажа «Волшебные пятна природы». В процессе изобразительной деятельности дети закрепляли полученные знания в ходе экскурсий, наблюдений, бесед, чтения художественной литературы, дидактических играх об эстетических объектах и явлениях природы луга.

На втором этапе формирования эстетического отношения старших дошкольников к природе основным средством являлась театрализованная деятельность.

На данном этапе активно использовались такие формы работы как этюды и упражнения «Определите животное по походке»,

«Угадайте, кто я?», «Сугроб», «Солнышко», «Ручеек», «Снегопад», «Воробушки на лугу». Дети с удовольствием выполняли все эти творческие задания, придумывали новые образы, с помощью пантомимы передавали характерные признаки и черты обыгрываемого персонажа. Используя мимику и жесты передавали, свое отношение и настроение к данному образу. Активно использовались игры-драматизации по придуманным детьми сказкам. Дети самостоятельно и с помощью родителей изготавливали атрибуты, декорации и костюмы к новой сказке, а затем обыгрывали ее. Причем, в ней могло участвовать неограниченное число детей.

В специально организованных театрализованных представлениях дошкольники инсценировали такие произведения как «Васильки», «Капелька на лугу», «Уют в снегу», «Кто самый важный на лугу». В ходе работы на втором основном этапе использовались такие методы как: метод проблемной ситуации, побуждающий к творческому и практическому действию, метод побуждения к сопереживанию, эмоционально-положительной отзывчивости особенно был эффективен в формировании эстетического отношения к природе, так как дети научились выделять красивое и некрасивое в природе. Нами широко использовались приемы развития сознательного отношения, побуждающие к эмоциональным переживаниям; прием показа действий, которым надо точно следовать и приемы, формирующие способы самостоятельных действий, приемы, направленные на упражнения, тренировку в навыках, и творческие задания, предполагающие оригинальность, своеобразие исполнения, выдумку, вариативность. Приемы поощрения и похвалы стимулировали детей на активную творческую деятельность.

Разработанная нами технология формирования эстетического отношения старших дошкольников к природе средствами театрализованной деятельности дала положительные результаты. Постепенная динамика сформированности эстетического отношения наблюдалась у всех детей, о чем свидетельствовали инициативность и самостоятельность детей.

Литература

1. Выготский А.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М., 1991.

2. Гончарова Е.В. Современные технологии экологического образования периода дошкольного детства: Монография. Ростов-н/Д., 2001.
3. Доронова Т.Н. Развитие детей от 4 до 7 лет в театральной деятельности // Дошкольное воспитание. № 2. 2001.
4. Комарова Т.С. Школа эстетического воспитания. М., 2006. С. 117—121.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕТРАДИЦИОННЫХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫХ ТЕХНИК СТАРШИМИ ДОШКОЛЬНИКАМИ

Петухова Людмила Владимировна, аспирант кафедры методик дошкольного и начального образования.

Работает над темой «Развитие художественных способностей старших дошкольников средствами нетрадиционных изобразительных техник».



В настоящее время разнообразные техники обогащения детской изобразительной деятельности широко используются для художественно-эстетического развития дошкольников.

Изобразительная техника представляет собой совокупность методов и приемов использования изобразительных материалов и инструментов с целью создания выразительного изображения. В дошкольном возрасте наряду с рисованием гуашью, акварелью, карандашами, фломастерами, лепки из пластилина, глины, бумажной аппликации, в последнее время большое внимание уделяется использованию так называемых «нетрадиционных» техник изображения. Понятие «нетрадиционные» изобразительные техники используется для «усиления» роли и определения специфики данных техник: он как бы подчеркивает их отличие и противопоставление традиционно применяемым в дошкольном возрасте способам создания изображения и материалам. Обобщенно можно отметить, что их применение предполагает использование различных изобразительных материалов и средств (рисование декоративной косметикой, воском, соком растений и ягод), вариативного сочетания разнообразных материалов, «необычных» приемов работы с ними (выдувание из трубочки, прокатывание окрашенного предмета, набрызг из пульверизатора и др.).

К изобразительным техникам и приемам *при рисовании* относят: создание изображений гуашью, акварелью, масляными и акриловыми красками, фломастерами, цветными карандашами, восковыми мелками (а также их сочетание);

акварелью по сырому листу; на мятой бумаге;
гуашью или пастелью по бархатной бумаге;
углем, сангиной; ладонная и пальцевая техника;
граттаж и печатание штампами, коробками, предметами,
природными объектами (листьями);
набрызг по трафарету и техники ниткографии, кляксографии,
монотипии и др.

В лепке: использование наряду с глиной и пластилином, бумажной массы, мукасоли, репейника, пищевой фольги, теплого воска и т.п.;

В аппликации: сочетание материалов (бумаги, природных материалов, пластилина), использование пищевых продуктов (крупы, макаронных изделий, шелухи, толченой яичной скорлупы и т.п.), окрашенного песка и др. материалов.

Различные изобразительные техники отличаются своеобразием: в ряде случаев они не требуют высокоразвитых технических умений; либо позволяют более «рельефно» продемонстрировать возможности некоторых средств выразительности (особенности линии при кляксографии, ниткографии, выдувания из трубочки и т.п.), что позволяет развивать умения видеть выразительность форм. Также, особенности изобразительного материала «подсказывают» детям возможный создаваемый образ, что важно на этапе становления замыслообразования. При этом сама идея «творческого экспериментирования» с материалами и приемами очень «созвучна» возрастным особенностям дошкольников (познание мира через действия с предметами и экспериментирование). Ценна также возможность интеграции разных видов изобразительной деятельности (рисования, лепки, аппликации, художественного конструирования): в процессе создания интересного выразительного образа возможно сочетание изобразительных техник и материалов («рисование пластилином», «обрызгивание краской из пульверизатора» и т.п.). Это позволяет учитывать современные тенденции в искусстве и культуре, в условиях которых живет современный дошкольник (повышение интереса социума к творческим решениям в дизайне помещений, декора города; «сочетание не сочетаемого» в рекламе) и опираться на них в процессе его эстетического развития.

В современных исследованиях и методических разработках (Н.Н.Гусарова, Г.Н.Давыдова, Н.В.Дубровская, И.А.Лыкова, М.И.Нагибина и др.) представлены некоторые изобразительные техники (преимущественно — пальцевая, кляксография) как более простые для дошкольника и не требующие достаточно развитых технических умений. Определена интересная тематика детских работ, некоторые методы и приемы активизации детского творчества.

Вместе с тем, недостаточно изучены вопросы: сочетания традиционных и «нетрадиционных» техник; проектирования целостной системы использования (сочетания, взаимодополнения и взаимоподдержания) различных техник; усложнения содержания в разных возрастных группах; приоритетности применения различных «необычных» техник в одном из видов изобразительной деятельности или демонстрация некоторых техник, но в разных видах деятельности (лепке, аппликации, рисовании).

Анализ образовательных программ и объективных моментов в педагогической практике показывает ряд значимых *трудностей в решении данной проблемы*. Ограниченное число занятий и свободного времени в современном ДООУ часто не позволяет «насыщать» жизнедеятельность детей созданием интересных работ различными техниками. Часто воспитатель поставлен в рамки самостоятельного выбора тематики, техники изображения, что не всегда позволяет ему системно и последовательно развивать изобразительно-выразительные и технические умения детей; использование различных техник, как правило, требует большого количества материалов, приобретение которых в больших количествах затруднительно (данные занятия можно назвать достаточно «ресурсоемкими»). Спорным остается и вопрос этичности применения пищевых материалов.

А.М.Вербенец подчеркивает необходимость создания ряда значимых *педагогических условий* обогащения изобразительного опыта дошкольников.

1. «Погружение» ребенка в «мир разных техник изображения» посредством организации совместной и самостоятельной деятельности, использования методов и приемов, активизирующих интерес к изобразительной деятельности (оформление «стены творческих находок и красоты»; выпуск совместно с родителями

и детьми тематического журнала «Необычное в обычном»; проектная деятельность по темам «Отпечаток в искусстве», «История краски и карандаша», «Необычные скульптуры» и т.д.;

2. Продуманное сочетание использования традиционных и «необычных» техник, способствующего их взаимоусилению и взаимодополнению, а также освоения детьми способов создания изображения разными техниками, включающее демонстрацию возможностей выбранной техники, развитие необходимых изобразительно-выразительных и технических умений;

3. Совершенствование умений создавать выразительные интересные образы в различных техниках и обогащение опыта эстетического восприятия;

4. Активизация разнообразного обследования материалов, игр-экспериментирования с ними, обеспечивающих накопление необходимого опыта работы с ними;

5. Учет возрастных особенностей, уровня освоения изобразительной деятельности, интересов и предпочтений детей;

6. Обогащение предметно-развивающей среды различными изобразительными материалами и средствами, а также, «коллекциями» интересных предметов, которых можно использовать в изобразительном творчестве;

7. Подготовка педагогов к реализации данного направления, включающей не только обогащение их представлений по данной проблеме, но и развитие собственных умений создавать интересные образы разными техниками, стремления к творческому экспериментированию с материалами и изобразительными техниками. Единство данных условий способствует обогащению творческого опыта современных дошкольников.

В начале работы мы обнаружили, что дети предпочитают традиционные техники рисования. Это обусловлено широким опытом их освоения в детском саду и дома, а также спецификой самих материалов (более легкое создание изображений фломастером, карандашом).

Таблица 1

Использование техник изображения старшими дошкольниками

Показатели сравнения	5—7 лет	
	Традиционные техники	Нетрадиционные техники
1. Уровни изображения		
Низкий	21%	37%
Ниже среднего	33,5%	33%
Средний	28,5%	21%
Высокий	19%	9%
2. Предпочтения детей в начале освоения «Техник»		
Рисование	70%	30%
Лепка	65%	35%
Аппликация	65%	35%
3. Интерес в процессе создания изображения		
К созданию образа	В единстве	35%
К материалам		65%

В целом дети предпочитали традиционные техники, что наиболее ярко проявилось в процессе самостоятельной лепки и аппликации (см. таблицу 1). Обнаружено, что при использовании нетрадиционных техник дети испытывали значимые затруднения:

- у части детей выявлено снижение интереса к изобразительной деятельности при применении данных изобразительных техник. Большинство детей переключалось на своеобразное экспериментирование-игру с материалами, некоторые дети «ожидали» увидеть изображение, похожее на «традиционное» и оценивали созданные изображения как «некрасивые», «неаккуратные», «непонятные», «каляки»;

- не понимали способа создания изображения; затруднялись увидеть образ в получаемом изображении (например, при линографии, ниткографии);

- создавали достаточно «шаблонные» изображения (в технике кляксографии более успешно видели образ — «бабочки», «кляксы», «цветка»);

- у 65% детей возникали трудности при использовании некоторых инструментов или создании изображения (недостаточно освоены некоторые технические умения: например, при ниткографии —

набрать аккуратно краску и оставлять след на бумаге; при выдувании из трубочки регулировать силу выдувания).

У значимой части детей выявлено своеобразное неприятие создания работы данными техниками: например, треть обследуемых дошкольников испытывали брезгливость при использовании бумажной массы, комментировали: «Мама не разрешает играть с грязью»; «Она противная. Липкая. Я испачкался», осторожно несколькими пальцами на вытянутой руке набирали необходимое количество массы. У части детей при использовании «неожиданных» материалов доминировало их восприятие по «содержательным» признакам: «Нельзя гречневой кашей наклеивать. Это еда» (аппликация из гречи). Данные моменты осложняют восприятие (задумывание) образа и создание изображения.

В месте с тем, у значительной части детей проявился интерес к данным техникам в начале их освоения. Об этом свидетельствуют:

вопросы детей о том, как созданы демонстрируемые работы, кто их автор (около 50% детей);

поведение в процессе работы; эмоциональные проявления (улыбки, восклицания — около 50% детей);

оценочные комментарии (примерно у 50% детей) и активизация обследования (около 70% дошкольников брали работы в руки, гладили поверхность рисунка и аппликационных работ с использованием природных материалов, яичной скорлупы и др.).

Использование нетрадиционных техник увлекло многих детей, однако часть дошкольников заинтересовал только сам процесс изображения: хаотичное расположение отпечатков; стремления создания декоративного узора не отмечено. Кроме того, недостаточный уровень развития моторики и технических умений не позволял создавать интересные образы.

Таким образом, фрагментарное и «стихийное» использование нетрадиционных техник усложняет процесс создания изображения детьми, переносит акценты с выражения впечатлений и представлений в образе на обследование-экспериментирование с материалами. Это со всей очевидностью показывает необходимость создания педагогической технологии.

СОДЕРЖАНИЕ

ТРУДЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ КАФЕДРЫ	3
<i>Гончарова Е.В.</i> Развитие кафедры методик дошкольного и начального образования: из настоящего в будущее	3
<i>Малетина Н.С.</i> Технология «Языковой портфель» в практике речевого развития детей и молодежи	12
<i>Телегина И.С.</i> Педагогическая технология развития художественного творчества старших дошкольников посредством декоративного рисования	22
<i>Дрень О.Е.</i> Эстетические средства выразительности как основа развития у детей эстетических чувств	32
<i>Жмакина Н.Л.</i> Условия развития творчества младших школьников на уроках технологии	45
<i>Бизикова О.А.</i> История развития идей игрового обучения дошкольников	52
<i>Левашова И.И.</i> Теоретические основы формирования учебно-познавательной компетентности у детей старшего дошкольного возраста	65
<i>Ромашова М.В.</i> Развитие навыков общения — необходимое условие социализации глухого ребенка	85
ТРУДЫ АСПИРАНТОВ И СОИСКАТЕЛЕЙ КАФЕДРЫ	91
<i>Сухова А.В.</i> Патриотическое воспитание дошкольников как педагогическая проблема	91
<i>Садретдинова А.И.</i> Технология формирования культуры безопасности жизнедеятельности старших дошкольников	97

<i>Панасенко М.В.</i>	
Формирование диалогической компетентности у дошкольников в общении с воспитателем	104
<i>Галиуллина З.З.</i>	
Формирование готовности педагогов к сопровождению социально-речевой адаптации детей из семей мигрантов	113
<i>Никоненко Ю.М.</i>	
Диагностика экологического развития детей старшего дошкольного возраста	120
<i>Лескова С.В.</i>	
Особенности формирования творчества у старших дошкольников в процессе ознакомления с природой	134
<i>Пашинцева В.Н.</i>	
Формирование эстетического отношения к природе у детей старшего дошкольного возраста	145
<i>Петухова Л.В.</i>	
Использование нетрадиционных изобразительных техник старшими дошкольниками	153