

СОДЕРЖАНИЕ

ИЗ ПЕРВЫХ РУК

<i>Л.В. Трубайчук</i> Методологические основы разработки Примерной программы дошкольного образования в системе «Школа 2100»	3
<i>М.В. Корепанова, И.А. Сагитова, А.О. Поликарпова, И.А. Небратенко</i> Технологии комплексного подхода к социально-личностному развитию дошкольников	8
<i>Н.А. Горлова</i> О смысловой сфере современного ребёнка: психолингвистический аспект	13
<i>С.В. Проняева</i> Интеграция задач образовательной области «Коммуникация» с другими видами детской активности	18
<i>О.В. Чиндилова</i> Приёмы развития литературной речи детей дошкольного возраста	24
<i>Н.Н. Лебедева</i> Аксиологические ситуации в воспитании дошкольников	28

НА ТЕМУ НОМЕРА

<i>З.И. Тюмасева, Е.Г. Кушнина</i> Комплексная эколого-валеологическая программа для дошкольников «Дорога в страну чудес» (Реализация образовательных областей «Здоровье» и «Безопасность»)	33
<i>Н.А. Миронова</i> Отражение концепции непрерывного литературного образования в программах дошкольного образования (В методическую лабораторию педагога нового типа)	38
<i>Л.Н. Галкина</i> Особенности математического образования детей дошкольного возраста на современном этапе	46
<i>Г.Н. Гага, И.В. Мясникова</i> Подготовка руки дошкольника к письму через декоративное рисование	50
<i>М.В. Давыдова</i> Об интеграции образовательных областей «Здоровье» и «Физическая культура» в дошкольном образовательном учреждении	52

<i>Н.Ю. Майданкина</i> Организация досуга детей дошкольного возраста в ДОУ как условие реализации ФГТ	56
<i>Г.В. Соболева</i> Особенности проведения мероприятий с детьми 5–6 лет по воспитанию гражданственности	60

ЛИЧНОСТЬ. ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ. РАЗВИТИЕ

<i>Л.Н. Гасанова</i> Роль башкирской национальной культуры в интегративном подходе к развитию словесного творчества дошкольников	63
<i>Р.Г. Бушлякова</i> Использование игр для формирования навыков чтения и письма у младших школьников	67

ВОСПИТАНИЕ

<i>О.В. Воскресенский, Т.Д. Шапошникова</i> Об итогах эксперимента по введению в начальной школе предмета «Основы религиозных культур и светской этики»	70
---	----

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ПРАКТИКА

<i>Ю.В. Андросова</i> Психологическая готовность к школе и преемственность программ дошкольного и начального образования	75
<i>Т.С. Семёнова</i> Портрет первоклассника глазами воспитателей детских садов и учителей начальных классов	78
<i>Ж.В. Григорьева</i> Развитие визуального мышления младших школьников при формировании понятия «масса»	83
<i>П.Н. Кандыбей</i> Компьютерные технологии в развитии композиционных навыков на занятиях изобразительным искусством	87
<i>О.Е. Вороничев</i> О многозначности и омонимии имён собственных	90
Summary	95

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

Дорогие коллеги!

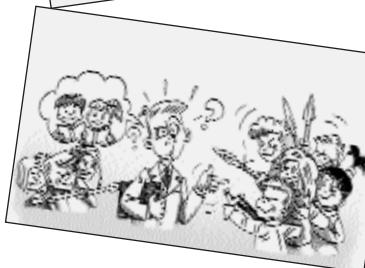
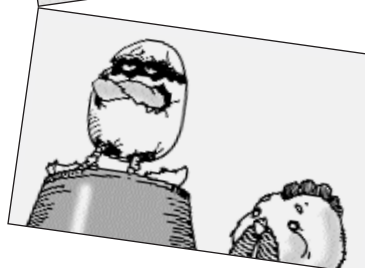
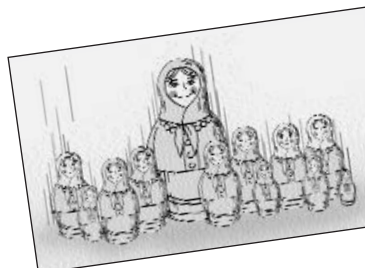
Сегодня в центре нашего внимания находится реализация Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования в конкретных программах и в особенности – в программе «Детский сад 2100» (Образовательная система «Школа 2100»), которая в значительной степени обновлена и дополнена в соответствии с вышеозначенными требованиями.

В этот номер включены разнообразные статьи, соответствующие заявленной тематике. Прежде всего хотелось бы указать на материалы обзорного теоретического характера, которые раскрывают специфику современного дошкольного образования, опирающегося на личностно ориентированный подход. Он, как известно, лежит в основе всех образовательных программ «Школы 2100», определяя их преемственность и непрерывность. Важно, что программа «Детский сад 2100» теперь содержит специальные разделы для самых маленьких воспитанников, входящих в младшие дошкольные группы так называемого раннего развития (от трёх лет), – им уделяется особое внимание. Кроме того, в наших публикациях говорится о ведущих принципах, обеспечивающих функционирование системы «Школа 2100» именно на дошкольном уровне; проводится сопоставление различных образовательных программ для детского сада; делается обзор итогов работы по программе «Детский сад 2100» и с их учётом даются конкретные рекомендации и советы по организации такой работы. Несколько статей посвящены отдельным образовательным областям, составляющим дошкольное образование, и содержат примеры использования способов и приёмов, помогающих сделать работу педагогов не только эффективной, но и чрезвычайно интересной.

Мы будем очень рады, если эти материалы помогут вам и вы поделитесь с нами своими впечатлениями и опытом работы.

Желаю всем успехов!

Искренне ваш
Рустэм Николаевич Бунеев



Методологические основы разработки Примерной программы дошкольного образования в системе «Школа 2100»

Л.В. Трубайчук



Обновление программы дошкольного образования в Образовательной системе «Школа 2100» связано с личностно ориентированным подходом, в основе которого лежит развитие личностного отношения к миру, деятельности, себе, воспитание гражданина, готового к дальнейшей жизнедеятельности на благо общества. Основной вектор Примерной программы дошкольного образования, согласно требованиям ФГТ, направлен на развитие индивидуальных личностных ресурсов ребёнка, его творческих способностей и ведущих психических качеств. Данные цели совпадают с ведущими принципами личностно ориентированного подхода, ставящего в центр образовательной системы личность ребёнка, обеспечение комфортных, бесконфликтных и безопасных условий её развития, реализации её природных потенциалов.

Внедряя личностно ориентированный подход в программу дошкольного образования, необходимо учитывать и отражать в ней понятие личностного смысла, которое раскрывает конкретный вид субъективных отношений. Это значит, что дошкольное образование должно строиться на идее диалога и сотрудничества ребёнка со значимыми взрослыми, сверстниками. Общение следует ориентировать не только на взаимодействие детей в целях их личностного развития, но и на организацию и формирование на этой основе познавательных, исследовательских, творческих умений. Важно направить развитие личности дошкольника на познавательные, нравственные, духовные ценности, которые определяются как «личностные ценности» (Н. Газман). Их становление связано с

динамикой процессов сознания, через которое происходит постижение окружающего мира, собственного «Я» с ориентацией на вечные ценности – Человек, Семья, Отечество, Культура, Мир, Труд, Земля и др. Эти ценности находят отражение в образовательных областях. В результате ребёнок научается саморегуляции поведения, усваивает социальный опыт, входит с помощью взрослых в широкий контекст существования и развития культуры и её ценностных оснований.

Личностный компонент содержания дошкольного образования задаётся на основе моделей ситуаций, которые актуализируются в образовательный процесс дошкольного образовательного учреждения (далее ДОУ). Любая ценность имеет для дошкольника значимость только тогда, когда он её освоит. Следовательно, в образовательных областях необходимо представить некую ценность либо в виде оригинальной задачи, проблемного вопроса, которые требуют сопоставить различные ценности; либо в форме диалога, исследующего смысл изучаемого явления; либо через имитацию жизненной ситуации, позволяющей апробировать эту ценность в реальной ситуации общения. Овладение личностным опытом выражается не в предметных знаниях и умениях, а обусловлено процессами личностного развития.

Укажем, в чём заключается специфика содержания дошкольного образования с опорой на личностно ориентированный подход:

- элементом отбора содержания дошкольного образования являются

такие ориентации для личности, которые дают ей ценностный, жизненный опыт (знание – его часть);

- отбор содержания дошкольного образования осуществляется на основе совместной деятельности педагога и воспитанника, на основе диалога, который выступает как способ существования субъектов в образовательной среде, причём упор делается на конструирование личностного знания и опыта;

- стирается грань между содержательным и процессуальным аспектами дошкольного образования: процесс (диалог, поиск, исследование, творчество, игра) становится источником личностного опыта;

- текст как фрагмент культуры усваивается через диалог, предполагающий имитационно-игровое воспроизведение жизненных ролей и ситуаций;

- создаются установки на творчество; способность к нему будет проявляться у современных дошкольников, если систематически и целенаправленно развивать их творческое мышление – этот процесс пронизывает все структуры личности: пробуждает инициативу и самостоятельность в решении жизненных и познавательных проблем, вырабатывает привычку к свободному самовыражению, совершенствует нравственные качества, обеспечивает самореализацию личности в дальнейшей жизнедеятельности;

- педагог дошкольного образования востребован как личность, как равноправный партнёр, его внутренний мир становится частью содержания образования.

Согласно программе дошкольного образования ребёнок раскрывает свой потенциал, присваивает культурные ценности, входит в культуру и жизнь общества. Кроме того, в программе говорится о материальных предпосылках появления новых актуальных свойств и характеристик дошкольника. Основные педагогические механизмы взаимодействия с ним включают научение, воздействие словом и примером, общение, чувственное познание жизни и узнавание ценностей культуры, этическое сопереживание.

Личностно ориентированный подход диктует выбор принципов Примерной программы дошкольного образования. Образовательная система «Школа 2100» предлагает свои принципы, которые отражают развивающий характер дошкольного образования.

Принцип непрерывности развития личности объясняет механизм развития личности ребёнка. Л.С. Выготский делает вывод, что оно происходит по спирали и скачкообразно, тем самым обеспечивается постоянный прогресс в развитии личности. Учёный определяет развитие как «непрерывный процесс самодвижения, характеризующийся в первую очередь непрерывным возникновением и образованием нового, не бывшего на прежних ступенях» [1].

Л.С. Выготский ввёл понятие двух уровней развития: актуального (имеющегося в наличии) и потенциального (которого можно достичь при наличии определённых условий). Применительно к развитию одарённости ребёнка дошкольного возраста «уровень актуального развития» – стартовый, «уровень потенциального развития» – тот, которого ребёнок может достичь при создании благоприятных условий: помощи взрослого, организации среды. Психологический механизм развития ребёнка в образовательном пространстве мы связываем с зоной ближайшего развития, участием взрослого в организации жизнедеятельности. Данный принцип предполагает, что, с одной стороны, все дети в дошкольном возрасте располагают возможностями к качественному изменению, а с другой – скрытые потенциальные ресурсы ребёнка можно развернуть, раскрыть за счёт созданного творческого образовательного пространства ДОУ.

Личностный принцип реализуется в творческом образовательном пространстве и выражается в следующих положениях:

- дошкольное образование – это начальная ступень образования, обеспечивающая становление личности ребёнка, обретение им себя, своего образа, индивидуальности, духовности, творческого начала;

– дошкольное образование создаёт условия для того, чтобы каждый ребёнок мог полностью реализовать себя, свои способности, мотивы, интересы, социальные установки;

– дошкольное образование как развивающая система гарантирует комфортность каждому ребёнку, создаёт условия для мотивации успешности, постоянного продвижения потенциальных возможностей и склонностей;

– дошкольное образование как развивающая система обеспечивает личностную значимость образования для каждого ребёнка с творческими задатками, создаёт для него личностный смысл в поступках и образе жизни, что позволяет заложить механизмы самореализации, саморазвития, самозащиты, необходимые для становления самобытного индивидуума, его диалогичного и безопасного взаимодействия с людьми, природой, культурой, цивилизацией;

– дошкольное образование как система формирует в личности ребёнка его человекообразующую функцию, суть которой состоит в воспитании экологической культуры человека, его телесного и духовного здоровья, смысла жизни, личной свободы, нравственности. Для этого дошкольное образование должно заложить в личность механизмы понимания, взаимопонимания, общения, сотрудничества в творческом преобразовании окружающего мира.

Принцип адаптивности предполагает создание открытой адаптивной модели воспитания и развития детей дошкольного возраста, реализующей идеи приоритетности самоценного детства, обеспечивающей гуманный подход к развивающейся личности. Данный принцип в максимальной степени учитывает интересы, потребности, способности ребёнка и особенности той социальной ситуации, в которой он развивается, и ориентирует педагога на работу с детьми, имеющими различные образовательные потребности, используя разнообразные средства и методы психокоррекции.

Принцип развития. Основная задача детского сада – это в первую очередь целостное развитие личности дошкольника и его готовности к дальнейшему развитию. Этот

процесс составляет содержание программы дошкольного образования, которая обеспечивает физическое, познавательно-речевое, художественно-эстетическое, социально-личностное развитие через освоение различных видов деятельности.

Принцип психологической комфортности предполагает психологическую защищённость ребёнка, обеспечение его эмоционального комфорта; создание условий для самореализации, в частности такой атмосферы, которая расковывает детей и они чувствуют себя «как дома»; предусматривает снятие по возможности всех стрессообразующих факторов образовательного процесса в ДОУ.

Разрабатывая Примерную программу дошкольного образования, её авторы ориентируются на **социокультурный подход**, согласно которому развитие дошкольника будет осуществляться в соответствии с культурным наследием своего народа и культурным опытом человечества. Авторы представляют личностную концепцию данного подхода, которая понимает культуру как актуализацию социальной природы человека; как способ движения личности в социальном пространстве и времени; как систему качеств и характеристик личности, важных для реализации отношений человека к природе, обществу, своим телесным и духовным потребностям. Через культуру происходит социальное развитие ребёнка, осуществляется связь поколений, сохранение и развитие этноса. Культура позволяет разным индивидам более или менее одинаково понимать мир, совершать понятные другим поступки. Культура представляет собой способ обеспечения, организации и совершенствования жизнедеятельности ребёнка с необходимостью, воспроизводимой сменяющимися поколениями. Человек культуры – это гуманная личность, несущая в себе любовь к людям, ко всему живому, относящаяся к ним с милосердием и добротой, способная к сопереживанию, альтруизму, стремящаяся быть нравственной, духовной, нуждающаяся как в познании других людей, так и в самопознании, испытывающая по-

требность в общении, красоте, творчестве.

Для полноценного развития ребёнка дошкольного возраста необходимо воспитание его как человека культуры, социально активного, целеустремлённого, нравственно воспитанного и интеллигентного. При рассмотрении задач воспитания, обучения и развития дошкольника авторы программы делают упор на социокультурное сопровождение его детства и в связи с этим ориентируют дошкольные учреждения на реализацию принципов данного подхода.

Культурно ориентированный принцип реализует в дошкольном образовательном процессе обобщённые, целостные представления о мире, о месте в нём человека. «Предмет познания ребёнка – вся окружающая его действительность как нечто целое <...>. Но кругозор ребёнка ограничен, и в расширении этого кругозора и состоит развитие ребёнка» (П.П. Блонский), обеспечивающее сохранение, передачу, воспроизводство и развитие культуры средствами образования. Таким образом закладывается фундамент для развития личности ребёнка в дальнейшей жизнедеятельности.

Принцип целостности содержания образования утверждает, что представление дошкольника о предметном и социальном мире должно быть единым и целостным. Данный принцип обеспечивает реализацию педагогической поддержки ребёнка в различных условиях при сохранении системной целостности, что обеспечивает её универсальность, а значит, расширяет область практического применения, помогает комплексно решить проблемы развития и воспитания ребёнка. Эффективность педагогической поддержки зависит от оперативности и согласованности работы служб методического, психологического сопровождения и педагога дополнительного образования. Задача психологов совместно с педагогами – чёткое и своевременное выявление проблем и трудностей развития ребёнка и, если это необходимо, разработка программы психологической помощи. Задача методистов совместно с педагогами – разработ-

ка образовательных индивидуальных программ, определение оптимальных форм и методов работы с конкретным ребёнком.

Принцип смыслового отношения к миру, согласно которому образ мира представляется не как абстрактное, отстранённое знание о нём, не как *знания для меня*, а как *мои знания*. Это не *мир вокруг меня*, а *мир, частью которого я являюсь и который так или иначе переживаю и осмысливаю для себя*. Суть этого отношения заключается в том, что ребёнок преодолевает раздельность человека и мира.

Принцип систематичности предполагает наличие единых линий развития и воспитания дошкольника, что определяет познание сложного целого (природы ребёнка) через его расчленение на всё более и более простые составляющие и изучение их сущности. При этом имеется в виду, что свойства объекта как целого порождаются суммой свойств его частей. Педагогическая система развития ребёнка на уровне данного принципа может быть представлена совокупностью взаимосвязанных компонентов: дошкольник как развивающийся биологический, психический, социокультурный феномен; дошкольник как субъект педагогического процесса; содержание дошкольного образования (общая, базовая культура ребёнка и профессиональная культура педагога), предполагающее развитие ребёнка, и предметно-развивающая среда, воспитывающая ребёнка (средства). Их органичное взаимосвязанное движение, направляемое единой целью, порождает педагогический процесс дошкольного образования как динамическую открытую систему, целостно и всесторонне влияющую на развитие и воспитание дошкольника с учётом запросов общества.

Принцип ориентировочной функции знаний определяет содержание дошкольного образования не как некую информацию, отобранную и систематизированную педагогами в соответствии с их «научными» представлениями, а ставит перед дошкольным образованием задачу помочь формированию у ребёнка ориентировочной основы, которую он может и должен использовать в раз-

личных видах своей познавательной и продуктивной деятельности. Знания в психологическом смысле – не что иное, как ориентировочная основа деятельности, поэтому форма их представления должна быть понятной детям и принимаемой ими.

Принцип овладения культурой обеспечивает способность ребёнка ориентироваться в мире и действовать (или вести себя) в соответствии с результатами этой ориентировки и с интересами и ожиданиями других людей. Иными словами, дошкольное образование ориентировано на воспитание в человеке культуры. Необходимым условием реализации данного принципа является интеграция дошкольного образования в культуру и, наоборот, культуры – в образование. Для этого дошкольное образование должно заложить в ребёнка механизм культурной идентификации – установление духовной взаимосвязи со своим народом, переживание чувства принадлежности к национальной культуре, принятие в качестве своих её ценностей, построение своей жизни, создание продуктов творчества с учётом национальных ценностей.

Методологическим основанием Примерной образовательной программы дошкольного образования в системе «Школа 2100» является **лично-деятельностный подход**, рассматривающий личность как субъект деятельности, которая формируется в деятельности, сама определяет её характер и стиль общения.

Деятельность – проявление человеком активности, реализация его отношения к окружающему миру и самому себе. Её существенные признаки: продуктивно-преобразующий характер, социальность, сознательное целеполагание. Применительно к образовательной деятельности в системе дошкольного образования лично-деятельностный подход означает отказ от определения процесса познания как передачи знаний, выработки умений и организации усвоения, а предлагает рассматривать этот процесс как организацию и управление совместной познавательной деятельностью субъектов этой деятельности.

Развитие личности воспитанника есть развитие его деятельности.

Деятельность ребёнка есть сфера, в которой происходит процесс воспитания, т.е. педагогическим инструментом воспитания служат различные виды деятельности: игровая, познавательная, исследовательская, изобразительная, музыкальная, трудовая, общественная и др. Обучение детей нормам и ценностям осуществляется в совместной игре или труде. В соответствии с внешней деятельностью у ребёнка формируется внутренний план действия, т.е. возникает представление о тех действиях, нормах поведения, ценностях, которыми он уже овладел. Имея такое представление, ребёнок может предварительно, «внутренним взором», проследить ход и результат деятельности, последствия своих поступков.

В системе дошкольного образования наиболее ценным является рассмотрение личности ребёнка как развивающегося социокультурного феномена, который формируется в игровой, трудовой, музыкальной, изобразительной, творческой и других видах деятельности. Данный подход реализуется в следующих принципах.

Принцип обучения деятельности предполагает организацию такой деятельности, в процессе которой дети сами делают открытия, узнают что-то новое путём решения доступных им проблемных задач. Необходимо, чтобы специфические детские виды деятельности – конструирование, рисование, лепка, элементарное музицирование – приобрели творческий характер. Используемые в процессе обучения игровые моменты, радость познания и открытия нового формируют у детей познавательную мотивацию, а преодоление возникающих в процессе учения интеллектуальных и личностных трудностей развивает волевую сферу.

Принцип опоры на предшествующее (спонтанное) развитие ориентирован на самостоятельное, «житейское» развитие ребёнка, происшедшее до его поступления в детский сад (в семье).

Креативный принцип предлагает учить творчеству, т.е. «выращивать» у дошкольников способность переносить ранее сформированные навыки в ситуации самостоятельной деятель-

ности, инициировать и поощрять потребность детей самостоятельно находить решение нестандартных задач и проблемных ситуаций. У ребёнка дошкольного возраста такая потребность ярко выражена, и в силу наличия конкретно-образного мышления и развивающегося воображения он стремится реализовать себя в художественно-творческой деятельности.

Итак, описанные выше методологические основы Примерной образовательной программы дошкольного образования не противоречат Федеральным государственным требованиям (октябрь 2009 г.) и раскрывают отличительные признаки программы «Школы 2100» как развивающейся открытой образовательной системы, которая осуществляет партнёрство со всеми социальными институтами.

Литература

1. *Выготский, Л.С.* Мышление и речь / Л.С. Выготский // Собр. соч. ; в 6-ти т. ; т. 2. – М. : Педагогика, 1982.
2. *Емельянова И.Е.* Интегрированная познавательная задача как системообразующий фактор художественно-творческого развития ребенка // Интеграция образовательных областей как средство организации целостного процесса в дошкольном учреждении: колл. монография / Под ред. Л.В. Трубайчук. – Челябинск: РЕКПОЛ, 2011.
3. Закон Российской Федерации «Об образовании». – М. : Омега-Л, 2007. – (Законы Российской Федерации).
4. Приказ Министерства образования и науки РФ от 23 ноября 2009 г. № 655 «Об утверждении и введении в действие Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования» // Российская газета. – 2010. – 5 марта.
5. *Трубайчук, Л.В.* Интеграция как средство организации образовательного процесса / Л.В. Трубайчук // Начальная школа плюс До и После. – 2011. – № 10.

Технологии комплексного подхода к социально-личностному развитию дошкольников

*М.В. Корепанова,
И.А. Сагитова,
А.О. Поликарпова,
И.А. Небрятенко*

В Волгограде в течение трёх лет осуществляется работа ресурсных центров на базе ряда дошкольных учреждений, направленная на популяризацию идей педагогики здравого смысла и освоение педагогами технологий проблемно-диалогового обучения Образовательной системы «Школа 2100» («Детский сад 2100»). Центры (ДОУ № 198 – социально-личностное развитие, ДОУ № 235 – физическое развитие, прогимназия № 2 – познавательно-речевое и художественно-эстетическое развитие) действуют под непосредственным кураторством Образовательной системы «Школа 2100». Эффективность их работы определяется возрастающим количеством образовательных учреждений, которые работают по программам системы «Школа 2100». В условиях принятия ФГТ к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования значительно повышается потребность в оказании воспитателям помощи в реализации комплексно-тематического принципа в построении образовательного процесса.

Тематическое планирование – особая форма организации воспитательно-образовательного процесса в детском саду, объединяющая все виды детской деятельности в течение определённого периода времени. В основе тематического планирования лежит проектная, экспериментальная, практическая и игровая деятельность детей.

Планирование начинается с **выбора темы**. С ней так или иначе связаны все остальные виды деятельности (развитие речи и элементарных мате-

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

матических представлений, лепка, аппликация, конструирование). Такое построение воспитательно-образовательной работы позволяет учесть следующие принципы дошкольной дидактики:

1) принцип интеграции, взаимосвязь всех направлений работы;

2) принцип последовательности;

3) принцип систематичности (совместная деятельность осуществляется согласно планированию, с обязательным закреплением в самостоятельной деятельности);

4) принцип повторности (тема недели проходит через все виды деятельности, что позволяет детям хорошо усваивать материал, накапливать полезную информацию, пополнять багаж знаний, а главное – обобщать свой опыт).

Совместная игра детей и взрослых строится на основе сюжетно-событийного принципа, когда все её участники включаются в большую игру-проживание, содержащую в себе ряд игровых событий, связанных сюжетной линией определённой тематики. Сюжет представляет собой целостный (содержательно завершённый) фрагмент воображаемой жизни, носителями которой являются взрослые, дети, игровые персонажи.

Комплексно-тематическое планирование образовательного процесса строится с учётом принципа интеграции. Под интеграцией содержания дошкольного образования понимается состояние (или процесс, ведущий к такому состоянию) связанности, взаимопроникновения и взаимодействия отдельных образовательных областей, обеспечивающих целостность образовательного процесса.

Комплексно-тематический принцип планирования служит достижению одной цели – развитию детей в познавательной, социальной, эмоциональной и физической сферах, сохранению их физического и психического здоровья, обеспечивает продуктивность и увлекательность образовательного процесса, выводит детей на самоорганизацию, самостоятельный уровень познания через открытия.

Мы предлагаем **различные формы комплексно-тематического планирования** на примере реализа-

ции задач социально-личностного развития детей. Более детальное раскрытие сущности такого подхода представлено в конспектах занятий для младшей и старшей групп, разработанных педагогами ДОУ № 198.

Социально-личностное развитие реализуется в

- образовательной деятельности, осуществляемой в процессе организации различных видов детской деятельности (игровой, коммуникативной, трудовой, познавательно-исследовательской, продуктивной, музыкально-художественной, чтения);

- образовательной деятельности, осуществляемой в ходе режимных моментов;

- самостоятельной деятельности детей;

- в процессе взаимодействия педагогов с семьями детей по реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования;

- самостоятельной работы педагога по выбору формы образовательной деятельности, направленной на социально-личностное развитие детей согласно принципу минимакса.

Задачи социально-личностного развития и интеграция образовательных областей:

- знакомство детей с целостной картиной мира в процессе решения задач по осмыслению собственного опыта;

- обучение культуре речевого поведения, развитие умения ориентироваться в разных речевых ситуациях;

- приучение к чтению, привитие интереса к художественной литературе, развитие эмоционального отклика;

- развитие любознательности, интереса к себе, поддержка в поиске своего места в окружающем мире;

- освоение представлений социального характера, включение в систему социальных отношений.

Формы реализации комплексного подхода к реализации задач социально-личностного развития детей: выставки, презентации, игровые проекты, события, ситуации, упражнения.

При проектировании выставки должны учитываться её целевое назначение, масштаб, место расположения, тематическая направленность,

виды представленных объектов (предметов), продолжительность функционирования, взаимосвязь с другими формами работы.

Выставки подразделяются на тематические (коллекционные, творческие) и авторские (семейные).

Методические рекомендации по организации выставки.

1. Особая роль отводится предварительному этапу (накопление, расширение и уточнение знаний об объектах выставки в ходе чтения, бесед, экскурсий, продуктивной деятельности).

2. Определяются социальные роли – экскурсовода, посетителя, автора работ.

3. В младшем дошкольном возрасте выставки посвящаются самым близким и значимым предметам; в старшем дошкольном возрасте к ним добавляются выставки по результатам совместной деятельности, причём дети сами готовят выставочный материал.

4. Выставочные материалы должны содержать информацию о владельце, экспонаты – название и имя, фамилию владельца.

Презентации – активная форма работы, позволяющая в различных видах деятельности выразить общие интересы группы детей.

Виды презентаций:

- презентация группы (предметно-развивающая среда, отдельные функционалы);

- презентация выставочных материалов, которые знакомят с жизнью группы;

- презентация групповых достижений, раскрывающих результаты, достигнутые группой в каком-либо виде деятельности.

Игровой проект – групповая форма взаимодействия детей в деятельности, направленная на достижение игровой цели.

Задачи игрового проекта:

- формирование умения заниматься общим делом рядом друг с другом;

- взаимодействие и побуждение заниматься на основе общего интереса;

- совместные занятия мальчиков и девочек;

- эмоционально насыщенное общение в продуктивной деятельности;

- обеспечение права выбора роли, игрушки, материала, возможность самостоятельного принятия решения;

- планирование совместной деятельности, согласованность в действиях и мнениях;

- чувство ответственности за общее дело.

События.

В педагогике событийный подход предполагает наличие в жизни детей ярких, эмоционально насыщенных дел, которые значимы и привлекательны как для всего коллектива, так и для отдельной личности. Организация таких событий выполняет задачи социализации.

Праздник, утренник – важное событие в жизни ребёнка. Именно там он узнаёт, как сочетать собственные удовольствия с выполнением обязательств, учится совместной творческой деятельности, получает представление о том, что такое сценарий и правила, и, возможно, впервые проявляет свои интересы и способности. Однако и утренник, и праздник – завершающие части события. Подготовка к ним, ожидание их не менее значимы для ребёнка, чем само мероприятие, поэтому событие как форма организации жизнедеятельности детей должно найти своё место в комплексно-тематическом планировании.

С помощью события создаются условия для самореализации ребёнка в группе сверстников и развития у него адекватной самооценки своих возможностей.

Рекомендации по организации событий.

1. События могут быть приурочены к праздничным календарным или знаменательным датам, на основе событий в дальнейшем могут формироваться традиции группы, но, как правило, это самостоятельное мероприятие.

2. Обязателен подбор игр и упражнений, в ходе которых дети могут говорить о различных качествах сверстников, демонстрировать свои способности, знакомиться и узнавать друг друга ближе, а также подбор игр и ситуаций, направленных на формирование нравственной основы и развитие у детей чувства собственного достоинства.

3. В события включаются минуты свободного общения детей разных возрастных групп.

4. В старшем дошкольном возрасте при проектировании события ставятся более сложные задачи на осознание и творческое применение норм и правил поведения, самореализацию ребёнка в группе сверстников и адекватную оценку своих возможностей.

Специально организуемые ситуации.

Ситуация есть совокупность знаний, обстоятельств, определяющих тот или иной характер деятельности взрослого и ребёнка.

Ситуации практического плана непосредственно включают детей в решение конкретных жизненных проблем, в активное проявление интереса к окружающему миру, самому себе, а также заботливого, доброго и справедливого отношения к взрослым и сверстникам. К ситуациям практического плана, кроме того, относятся ситуации, специально ориентированные на восприятие, оценку и воспроизведение детьми различных эмоциональных состояний и чувств. Это имитационные игры, театральные этюды, игры-драматизации, участвуя в которых дети учатся передавать разные эмоциональные состояния, регулировать эмоциональные реакции, находить эмоционально оправданный выход из созданных педагогом обстоятельств.

Упражнения необходимы при освоении нравственных норм, когда осуществляется целенаправленный перевод знаний о правилах поведения в привычное поведение, что возможно при многократном повторении положительных действий и поступков. Например, ребёнок ставится в условия, когда надо делиться игрушками, сладостями, заботиться о животных и др. При этом следует помнить: даже один плохой поступок может разрушить то хорошее, что формируется у ребёнка, если этот поступок принёс ему удовлетворение и не был замечен взрослыми.

Эффективность использования упражнений зависит от того, насколько удачно оно сочетается со словесным воздействием. Слово побуждает действие, закрепляет положи-

тельные поступки, помогает ребёнку осознать своё поведение.

Приведём пример проектирования события «Как я отдыхал летом».

Проблема: как познакомить дошкольников с этим событием.

Цель: создание условий для самореализации ребёнка в детском коллективе и развития самооценки.

Задачи:

- 1) расширение границ знаний детей о местах отдыха (деревня, город);
- 2) знакомство с традициями отдыха в деревне и городе посредством личных впечатлений каждого ребёнка;
- 3) формирование таких нравственных качеств, как доброта, отзывчивость, поддержка товарища, заинтересованность в успехе друга;
- 4) демонстрация влияния детско-родительских взаимоотношений на результаты организации события.

Этапы события.

1. Подготовительный:

- формирование проблемы;
- определение задач;
- анкетирование родителей на тему «Как ваша семья отдыхала летом?»;
- сбор фотографий с мест отдыха.

2. Основной:

- беседы (индивидуальные и совместные) о том, где дети отдыхали летом, что им запомнилось;
- рассматривание фотографий с мест отдыха;
- выбор фотографий каждым ребёнком для индивидуального рассказа о летнем отдыхе;
- изготовление карты путешествия;
- разучивание стихов по сценарию итогового мероприятия;
- подбор народных игр для заключительного мероприятия.

3. Заключительный:

- приглашение детей из подготовительной к школе группы;
- презентация события.

Ход события.

В комнате для группы на видном месте размещается карта летних путешествий, отводятся места для гостей и освобождается место для проведения игр (можно организовать мероприятие в музыкальном зале).

Дети-хозяйева встречают гостей у дверей.

Воспитатель (В.): Ребята, посмотрите, это же наши друзья из соседней группы! Чтобы гости чувствовали себя как дома, давайте сделаем так: каждый подойдет к гостю и пригласит его пройти в группу (или познакомится с гостем и пригласит его, если дети не знакомы).

Дети приветствуют друг друга и проходят к месту предстоящего мероприятия.

В.: Какая замечательная пора – лето! Наши дети этим летом отдохнули на славу не только в разных уголках нашей страны, но и за её пределами. Сегодня мы пригласили вас, чтобы ещё раз вспомнить о лете и рассказать об интересных моментах наших путешествий. В этом нам поможет карта. (*Обращает внимание детей на карту путешествий.*) Итак, самый маленький уголок нашей страны – это... Как вы думаете, что? (*Ответы детей.*) Конечно же, деревня. Там у нас этим летом отдыхали... (*Перечисляет детей, которые отдыхали в деревне, – их фотографии размещены на карте.*)

Дети выходят и встают около карты.

1-й ребёнок:

Мы в деревне отдыхали,
Чистым воздухом дышали.

2-й ребёнок:

За грибами в лес ходили,
Молоко коровье пили.

3-й ребёнок:

Ели мы у бабушки
Вкусные оладушки.

4-й ребёнок:

Кашу ели мы из печки
И купались в чистой речке.

Затем дети поочерёдно рассказывают, кто в какой деревне отдыхал и что больше запомнилось, показывают фотографии.

В. (обращается к гостям): А кто из вас отдыхал этим летом в деревне? Расскажите нам, пожалуйста, как это было.

Рассказывают 3–4 ребёнка.

В.: Давным-давно большинство людей жили в деревнях. Днём все дружно работали, а вечером парни и девушки собирались на улице, чтобы отдохнуть и повеселиться. Они очень любили народные игры. Давайте и мы поиграем в одну из них. Называется она «Ручеёк».

Звучит музыка, дети включаются в игру. По окончании её все занимают свои места на стульях.

В.: Едем дальше по карте. Посмотрите, в каких городах этим летом отдыхали наши ребята. (*Перечисляет детей, и они подходят к карте.*)

1-й ребёнок:

Городов в России много
Малых и больших.

2-й ребёнок:

Только длинные дороги
Нам попасть помогут в них.

3-й ребёнок:

И пешком в них не дойти,
Можно нам устать в пути.

4-й ребёнок:

Туда быстрее нас отвезёт
Автобус, поезд, самолёт.

5-й ребёнок:

В каждом городе есть место,
Где гостям всем интересно.

6-й ребёнок:

А теперь послушай ты
Наш рассказ, где были мы.

Дети делятся воспоминаниями о том, в каком городе они отдыхали, какие интересные места посетили.

В. (обращаясь к гостям): Ребята, а в каких городах отдыхали вы? (*Рассказы детей.*) В каждом городе есть парки отдыха, один из них я предлагаю вам посетить и покататься на каруселях.

Игра «Карусели». Дети встают, взявшись за руки, в два круга (большой и маленький внутри большого). Со словами: «Еле-еле, еле-еле закружились карусели, а потом, потом, потом все бегом, бегом, бегом», – дети движутся в противоположных направлениях, сначала спокойным шагом, затем быстрым, переходящим в бег, и со словами: «Тише, тише, тише, тише, карусель остановите», – движение прекращается.

В.: Молодцы, дружно вы катались на каруселях! Теперь я приглашаю вас на другой аттракцион – «Русские горки». Для этого вам нужно встать парами.

Дети двигаются в парах по «Русским горкам», представляющим собой выстроенные из кубов и гимнастической палки препятствия, которые необходимо перешагнуть или подлезть.

В.: Пора отправляться дальше, нас ждут другие страны. Не только в Рос-

сии отдыхали дети, но и за границей. *(Перечисляет детей, они выходят к карте, рассказывают, где были.)* Наши дети научились там нескольким играм. Давайте поиграем в украинскую народную игру.

Игра «Хлибчик». Играющие становятся парами друг за другом на некотором расстоянии от игрока, у которого нет пары, он-то и называется хлибчиком, т.е. хлебом.

– Пеку, пеку хлибчик! – выкрикивает водящий.

– А выпечешь? – спрашивает последняя пара.

– Выпеку!

– А убежишь?

– Посмотрю.

С этими словами два последних игрока бегут в противоположных направлениях с намерением соединиться и встать перед «хлибчиком», который пытается поймать одного из бегущих до того, как они возьмутся за руки. Если ему это удаётся, то он вместе с пойманным составляет новую пару, которая становится первой, а игрок, оказавшийся без пары, называется «хлибчиком». По окончании игры дети садятся на стулья.

В.: На этом и закончился маршрут наших летних путешествий. *(Обращается к гостям.)* Мы очень рады, что вы пришли к нам в гости и путешествовали вместе с нами. А теперь подойдите поближе, не стесняйтесь, рассмотрите карту, фотографии, а дети ответят на ваши вопросы.

Марина Васильевна Корепанова – доктор пед. наук, профессор, зав. кафедрой педагогики дошкольного образования, декан факультета дошкольного и начального образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета, научный куратор ресурсного центра;

Ирина Анатольевна Сизитова – ст. воспитатель МОУ «Детский сад № 198»;

Александра Олеговна Поликарпова – воспитатель МОУ «Детский сад № 198»;

Ирина Альбертовна Небратенко – воспитатель МОУ «Детский сад № 198», г. Волгоград.

О смысловой сфере современного ребёнка: психолингвистический аспект

Н.А. Горлова

Обращаясь к проблеме возникновения и развития смысловой сферы в сознании современного ребёнка, позволим себе процитировать утверждение А.Н. Леонтьева о том, что «проблеме смысла надлежит ставить исторически... Понятие смысла означает отношение, возникающее вместе с возникновением той формы жизни, которая необходимо связана с психическим отражением действительности», т.е. с сознанием [1, с. 207–208]. «Смысл в нашем понимании есть всегда смысл чего-то и для чего-то, – смысл определённых воздействий, фактов, явлений объективной действительности для конкретного, живущего в этой действительности субъекта» [Там же, с. 96].

Учёный связывал развитие смыслов с деятельностью, утверждая, что «это продукт развития мотивов деятельности; развитие же самих мотивов деятельности определяется развитием реальных отношений человека к миру, обусловленных объективно-историческими условиями его жизни» [Там же, с. 28].

В этой связи рассмотрим в культурно-историческом контексте объективные условия, влияющие на **социальную ситуацию развития** современного ребёнка. При этом раскроем тип его сознания, а также определим тип культуры и общества, в которых происходит его развитие.

Культурологи предлагают различные типологии культуры в соответствии с концепциями для их классификации: концепцией «идеальных типов» (М. Вебер и др.), «локальных культур» (Н.Я. Данилевский, О. Шпенглер и др.), «культуры формационного характера» (К. Ясперс и др.). Общим для этих исследований является то, что они выделяют

(группируют воедино) менее или более развитые культуры, базируясь на критерии «степень развития».

Наибольший интерес представляет для нас работа американского антрополога М. Мид «Культура и мир детства». Основываясь на этой работе, И.А. Зимняя подходит к типологии культуры с позиции образования и выделяет три типа культуры: постфигуративную, кофигуративную и префигуративную. Если при постфигуративном типе дети учатся у своих предшественников и культура воспроизводится без изменений, то кофигуративный тип ориентирован на развитие некоторых артефактов, ранее неизвестных взрослым. При этом взрослые пытаются воспитать детей в духе новых идеалов, которые существуют в их сознании как образы.

Современный тип культуры – префигуративный, когда взрослые учатся у детей (например, замене программного обеспечения на компьютере). При таком типе культуры кардинально меняются отношения между взрослыми и детьми. Кроме того, современный тип культуры отличается от предыдущих колоссальным увеличением объёма обрабатываемой и транслируемой информации. Именно информация становится достоянием культуры, и самым главным изменением в развитии общества следует считать переход от постиндустриального типа к информационному.

Если сознание есть отражение окружающей действительности, которая значительно изменилась за последние годы, то, следовательно, изменилось и сознание современных детей (структурно, содержательно, функционально). Развитие культуры, общества, человека – эволюционный процесс, в ходе которого, согласно законам развития (Л.С. Выготский), происходят как количественные, так и качественные изменения, в результате чего появляются новообразования. Таким качественным новообразованием выступает новый тип сознания современных детей: **системно-смысловой**.

В дискуссиях со своими учениками по проблеме сознания (1933–1934 гг.)

Л.С. Выготский выдвигает следующее положение: «Сознание в

целом имеет *смысловое строение* (курсив мой. – Н.Г.). Мы судим о сознании в зависимости от смыслового строения сознания, ибо смысл, строение сознания – отношение к внешнему миру...» [3, с. 165]. Учёный говорит о переживаниях в детском возрасте, которые являются основой для порождения смыслов. Обращаясь к вербальным словесным смыслам, он сохраняет семантическую трактовку сознания.

А.Н. Леонтьев расширяет границы исследования смысла и вводит это понятие в своей докторской диссертации «Развитие психики»: «Смысл выступает в сознании человека как то, что непосредственно отражает и несёт в себе его собственные жизненные отношения» [5, с. 278].

В 1970-е годы А.В. Запорожец, Я.З. Неверович и их сотрудники вышли на новый уровень исследований влияния смыслов на протекание деятельности и описали механизмы эмоциональной коррекции поведения и мотивационно-смысловой ориентировки [4, с. 7–32].

В.К. Вилюнас, рассматривая понятие «смысл», вводит термин «смысловые образования», которые отражают не объективные свойства вещей, а отношение их к удовлетворению потребностей субъекта [2, с. 142].

О смысловых образованиях пишет и Е.В. Субботский, объясняя поведение ребёнка в социальной ситуации. Смысловое образование, по его мнению, – «это составляющая сознания, которая непосредственно связывает человека с действительностью и является дериватом объективных функций этой деятельности в жизни и деятельности субъекта» [11, с. 63].

Г.А. Асмолов вводит понятие «смысловая установка», которая «проявляется в различных действиях человека, выражая в них тенденцию к сохранению общей направленности деятельности в целом» [1, с. 69]. Смысловая установка может быть как осознаваемая, так и неосознаваемая.

Понятие «смысловая сфера личности» впервые ввёл Б.С. Братусь. Он выделил две функции смысловых образований (функцию создания эскиза будущего и функцию нравственной

оценки действий) и несколько уровней смысловой сферы личности (1981–1988 гг.). В работах Е.Е. Насиновской представлена первая попытка дифференцированно представить смысловую сферу личности.

Современные представления о сознании, смысле, смысловой сфере личности значительно отличаются от традиционных. Об этом подробно пишет Д.А. Леонтьев в работе «Психология смысла» (1999 г.). В частности, он замечает: «Если психика является регулятором деятельности, то сознание есть регулятор бытия. Оно не сводится к психике, как и бытие не сводится к деятельности, а включает в себя активность внутреннего мира. Сознание включает в себя различные уровни бессознательного» [7, с. 138].

Рассматривая понятие «смысл» с позиции деятельностного подхода, Д.А. Леонтьев выделяет ряд общих положений:

1. Смысл порождается реальными отношениями, связывающими субъекта с объективной действительностью.
2. Непосредственным источником смыслообразования являются потребности и мотивы личности.
3. Смысл обладает действенностью.
4. Смысловые образования не существуют изолированно, а образуют единую систему.
5. Смыслы порождаются и изменяются в деятельности, в которой только и реализуются реальные жизненные отношения субъекта.

Таким образом, Д.А. Леонтьев трактует смысл как интегративную основу личности и как структурный элемент сознания и деятельности.

Как показали наши наблюдения за поведением детей, **система отношений** современного ребёнка к окружающему миру является определяющей и доминирует в его сознании. Если раньше можно было сказать и показать ребёнку, что и как нужно делать, и он выполнял действия, подражая и доверяя взрослому, то современные дети будут готовы услышать взрослого только после того, как будет выстроена система отношений с ним на основе доверия и понимания.

У современных детей она доми-

нирует над знаниями и потребностью их приобрести.

Исследуя генезис смысловой сферы, обратимся к работам психологов, так или иначе касающихся данной проблемы.

Становление различных форм субъективности человека в онтогенезе раскрывает В.И. Слободчиков: от разрыва биологической связи с матерью и вхождения в новые отношения с окружающим миром до универсализации, что выводит человека в область общечеловеческих смыслов [10].

Возрастные этапы развития личности В.С. Мухина рассматривает через призму «анализа индивидуальных личностных смыслов». В качестве критерия она выделяет специфические для каждого этапа формы самосознания и определяет их как «ценностные ориентации, образующие систему личностных смыслов, которые составляют индивидуальное бытие личности» [9, с. 55].

А.М. Лобок описывает развитие ребёнка в онтогенезе как развитие форм осмысления той действительности, которая выходит за пределы сферы биологических смыслов. Онтогенетически первой формой такого осмысления, по его мнению, является «меточная деятельность», возникающая между 9–12 месяцами и проявляющаяся как «первичная персонификация предметного мира», когда предметы, окружающие ребёнка, приобретают эмоциональную значимость и становятся ЛИЧНО узнаваемыми. Психологической основой этой формы осмысления рассматривается эмоционально-знаковая память, фиксирующая связь между личными переживаниями ребёнка и окружающими его предметами.

Второй этап развития субъективности начинается в возрасте около полутора лет, когда ребёнок наблюдает за действиями взрослых и начинает их копировать, осваивая образцы. Этот этап развития учёный называет возрастом магической утилитарности, так как для ребёнка важен сам процесс, носящий, по словам А.М. Лобок, «характер священного ритуала», а не результат.

Третий этап развития (этап вариативной индивидуализации культуры), по мнению учёного, связан с новым открытием, которое ребёнок делает на третьем году жизни, придавая предметам новые смыслы, в том числе отсутствующие в культурных образцах. Весь освоенный мир он воспринимает как проекцию собственной самости [8, с. 471–472].

Именно школьное обучение позволяет ребёнку выйти на новый уровень осмысления окружающего мира. Этот уровень А.М. Лобок характеризует как **сознательное изобретательство**, в ходе которого ребёнок получает возможность стать из субъекта самого себя субъектом культуры.

Важно отметить, что данные формы осмысления окружающей действительности не в полной мере отражают мир тех отношений, в которые «вплетается» ребёнок с момента рождения.

Во-первых, А.М. Лобок рассматривает только «мир предметов» и не берёт во внимание «мир природы» и «мир людей», что является основой для порождения смыслов. А ведь именно общение взрослого с ребёнком детерминирует процесс становления и развития смысловой сферы.

Во-вторых, у современных детей редко проявляется желание копировать действия взрослых: им присуща не столько реактивная, сколько активная (и даже гиперактивная) деятельность.

В-третьих, в ходе наших исследований было установлено, что дети уже в три года способны ориентироваться на результат и продукт своей деятельности.

Учитывая деятельностный характер порождения смысла, можно заключить, что генетически первой формой осмысления выступает эмоционально-личностная (ср.: эмоционально-личностное общение, по М.И. Лисиной). Новорождённый включается в систему отношений «взрослый – ребёнок», и смысловая сфера развивается на интуитивно-чувственной основе.

Д.А. Леонтьев с позиции фундаментальной психологии впервые охарактеризовал смысловую сфе-

ру личности, выделив основные линии её развития в онтогенезе. Такая задача ранее не ставилась. При этом он базировался на работах Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, Л.И. Божович и др. Становление личности они связывают с соподчинением мотивов, указывая, что определённые его формы есть как у животных, так и у новорождённых. Л.И. Божович отмечает, что у детей дошкольного возраста возникает не просто соподчинение мотивов, а относительно устойчивое внеситуативное их соподчинение.

Первая линия развития смысловой сферы личности заключается в её иерархизации, интеграции и структурном усложнении, так как, по Л.С. Выготскому, «основу развития сознания и личности составляет развитие не отдельных функций, а характера и общей структуры связей между ними» [3].

Вторая линия развития – это пространство процессов осмысления за пределы наличной актуально воспринимаемой ситуации, непосредственного перцептивного поля, в план представления, воображения, идеаторных содержаний сознания. А.В. Запорожец установил, что в ходе развития ребёнка происходит смещение эмоционального сопровождения деятельности от конца к началу по мере её освоения: «Ребёнок мысленно... проигрывает в идеальном плане различные варианты взаимоотношений с окружающими и таким образом получает возможность... пережить смысл данной ситуации, предпринимаемых действий и их возможных последствий для себя и для окружающих его людей» [4].

Третья линия развития смысловой сферы – это её прогрессирующее опосредование социальными общностями и их ценностями: сначала ценностями ближайшего семейного окружения, затем малых референтных групп, далее – больших профессиональных, этнических, религиозных, классовых и других общностей и, наконец, общечеловеческими ценностями.

Четвёртая линия связана с развитием осознания своих смысловых ориентаций и рефлексивного отноше-

ния к ним. Здесь речь идёт о становлении и развитии способности произвольно воздействовать на свои смысловые ориентиры, менять их по своему выбору.

Ориентируясь на предложенные Д.А. Леонтьевым характеристики линий развития смысловой сферы, можно дать следующее определение.

Смысловая сфера – это иерархически и структурно организованная система, развитие которой опосредовано социальными общностями и связано с осознанием смысловых ориентаций и рефлексивного отношения к ним.

Учитывая, что осознание смысловых ориентаций и рефлексивного отношения к ним формируется у ребёнка после 6–8 лет, проблема генезиса смысловой сферы личности остаётся открытой.

Таким образом, несмотря на то что в работах психологов указывается на развитие личностных, жизненных смыслов, предлагаются линии развития смысловой сферы в онтогенезе, генезис (зарождение и становление) смысловой сферы личности не рассматривается.

В заключение сделаем следующие выводы.

1. Современные дети значительно отличаются от своих сверстников прошлого века: в их сознании доминирует смысловая сфера.

2. Становление и развитие смысловой сферы детерминировано культурно-историческими условиями жизни, смыслом определённых воздействий, фактов, явлений окружающей ребёнка действительности (префигуративный тип культуры, информационный тип развития общества).

3. Основой порождения смыслов и источником зарождения смысловой сферы выступает эмоционально-личностное общение с ребёнком матери (и близких взрослых).

4. В ходе эмоционально-личностного общения ребёнка с матерью происходит осмысление ситуаций, связанных с переживаниями и активностью внутреннего мира, и осмысление коммуникативных номинаций (высказываний), что стимулирует развитие коммуникации (вербальной и невербальной).

5. Современные дети обладают новым типом сознания – системно-смысловым, а не системно-структурным, характерным для детей прошлого века.

Таким образом, учитывая, что смысловая сфера выступает одновременно интегративной основой личности, структурным элементом сознания и деятельности (Д.А. Леонтьев), то её генезис следует рассматривать с позиции комплексного развития личности и сознания в ходе овладения ребёнком речевой деятельностью, т.е. в рамках психолингвистики детского развития. Об этом речь пойдёт в следующих статьях

Литература

1. Асмолов, Г.А. Деятельность и установка / Г.А. Асмолов. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979.
2. Виллюнас, В.К. Психология эмоциональных явлений / В.К. Виллюнас. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976.
3. Выготский, Л.С. Собр. соч.: в 6-ти т. / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1.
4. Запорожец, А.В. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / А.В. Запорожец; под ред. А.В. Запорожца, Я.З. Неверович. – М.: Педагогика, 1986.
5. Леонтьев, А.Н. Деятельность, сознание, личность / А.Н. Леонтьев. – 2-е изд. – М., 1977.
6. Леонтьев, А.Н. Философия психологии: из научного наследия / А.Н. Леонтьев; под ред. А.А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева. – М., 1994.
7. Леонтьев, Д.А. Линии и механизмы развития смысловой сферы личности в онтогенезе / Д.А. Леонтьев // Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 1999.
8. Лобок, А.М. Антропология мифа / А.М. Лобок. – Екатеринбург: Отд. образования администрации Октябрьского р-на, 1997.
9. Мухина, В.С. Возрастная психология / В.С. Мухина. – М.: Академия, 1997.
10. Слободчиков, В.И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе: автореф. дисс. ... доктора психол. наук / В.И. Слободчиков. – М., 1994.
11. Субботский, Е.В. Изучение у ребёнка смысловых образований / Е.В. Субботский // Вестник Моск. ун-та: Серия 14: Психология. – М., 1977.

Наталья Алексеевна Горлова – доктор пед. наук, профессор, зав. лабораторией исследований языкового образования Научно-исследовательского института столичного образования Московского городского педагогического университета, г. Москва.

Интеграция задач образовательной области «Коммуникация» с другими видами детской активности

С.В. Проняева

В «Федеральных государственных требованиях к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования» впервые была структурно выделена образовательная область «Коммуникация». Это вызвало необходимость актуализации представлений об общении как коммуникативной деятельности и её возможностях в решении задач в условиях интеграции образовательного процесса в дошкольном учреждении.

По мнению Т.А. Репиной [4], общение – это коммуникативная деятельность, процесс специфического контактирования лицом к лицу, которое может быть направлено не только на эффективное решение задач совместной деятельности, но и на установление личностных отношений и познание другого человека. Такая точка зрения получила широкое развитие в трудах Г.М. Андреева, А.А. Бодалева, А.В. Запорожца, А.А. Леонтьева, М.И. Лисиной, Б.Ф. Ломова, А.В. Петровского, Д.Б. Эльконина.

Особенно интересна в этом плане дискуссия между А.А. Леонтьевым и Б.Ф. Ломовым [3, с. 127]. Первый аргументировал свой взгляд на общение как деятельность человека, второй отрицал это мнение. А.А. Леонтьев при аргументации опирался на философско-социальную позицию, а не на специфически психологическую, сводя свои доводы к тому, что субъект деятельности всегда является «коллективным субъектом», а не изолированным индивидом, что делает общение внутренним моментом деятельности.

В дошкольной педагогике преобладает точка зрения М.И. Лисиной, Т.А. Репиной, А.Г. Рузской, согласно которой общение и коммуникативная деятельность рас-

сматриваются как синонимы. В частности, отмечается, что «развитие общения дошкольников со сверстником, как и со взрослым, предстаёт как процесс качественных преобразований структуры коммуникативной деятельности».

М.И. Лисина подразделяет структуру общения как коммуникативную деятельность на следующие компоненты: предмет общения, потребность в общении, коммуникативные мотивы, действия и задачи общения, средства и продукты общения. По мнению исследователя, подход к общению как деятельности имеет ряд преимуществ по сравнению с рассмотрением его как особого рода поведения, или взаимодействия, или совокупности условных реакций человека на сигналы, поступающие от другого лица: «И филогенетическое и онтогенетическое развитие перестаёт сводиться к умножению коммуникативных операций или к появлению новых средств обмена информацией и осуществления контактов: напротив, сами перемены этого рода получают своё адекватное объяснение через преобразование потребностей и мотивов общения» [2, с. 14].

Исследователь уточняет, что общение для ребёнка – это «активные действия», с помощью которых он стремится передать другим и получить от них определённую информацию, установить с окружающими необходимые ему эмоционально окрашенные отношения и согласовать свои действия с окружающими, удовлетворить свои материальные и духовные потребности. В сфере общения со взрослыми различаются экспрессивно-мимические, предметно-действенные и речевые средства, появляющиеся последовательно, со значительными интервалами. В контактах со сверстниками ребёнок использует те же категории и к началу оформления общения, т.е. к трём годам, он практически уже владеет ими. Отмечается, что у младших дошкольников ведущее положение занимают выразительные и практические операции, однако к старшему дошкольному возрасту речь выступает на передний план и занимает положение ведущей коммуникативной операции.

М.И. Лисина и А.Г. Рузская выделяют сменяющие друг друга формы общения детей со сверстниками – эмоционально-практическую, ситуативно-деловую, внеситуативно-деловую, каждая из которых имеет определённые параметры (содержание потребности в общении, ведущий мотив, основные средства общения). Форма общения характеризует изменения содержательной стороны коммуникативной деятельности дошкольников, обусловленные развитием жизнедеятельности ребёнка. Возрастает отдалённость общения от других типов взаимодействия дошкольника с детьми, направленность его активности только на сверстника как субъекта, внеситуативность общения, чувствительность к воздействиям ровесника, гибкость в контактах и значимость общения с равным партнёром среди других видов взаимодействия с ним.

В исследовании Р.К. Терещук [6] определяются следующие параметры коммуникативной деятельности дошкольников:

1. Социальная чувствительность проявляется в способности ребёнка воспринимать воздействия партнёров по общению и реагировать на них.

2. Коммуникативная инициатива состоит в способности ребёнка обращаться к партнёру по своей инициативе, желая склонить его к общению, перестроить контакты или прекратить их.

3. Эмоциональное отношение складывается по отдельности к каждому ребёнку в зависимости от опыта взаимодействия с ним и характеризует степень расположения и оттенки содержания.

Л.Н. Галигузова и Е.О. Смирнова, изучая общение детей со сверстниками, определили характерные особенности их контактов [1]. Так, первая отличительная особенность – яркая эмоциональная насыщенность контактов со сверстниками. Разговоры детей со взрослыми протекают более спокойно, без лишней экспрессии, тогда как разговоры со сверстниками сопровождаются резкими интонациями, криком, кривлянием, смехом.

В общении дошкольников наблюдается почти в 10 раз больше

экспрессивно-мимических проявлений и подчёркнуто выразительных интонаций от бурно выраженного негодования до такой же бурной радости. Вторая особенность состоит в нестандартности детских высказываний, общепринятых фраз и речевых оборотов. Разговаривая друг с другом, дети используют неожиданные, непредсказуемые слова, сочетания слов и звуков, фразы, тем самым проявляя свою индивидуальность и творческую самостоятельность. Третья – преобладание инициативных высказываний над ответными. По этой причине беседы с ними, как правило, не получается: дети перебивают друг друга, каждый говорит о своём, не слушая партнёра, тогда как ребёнок всегда поддерживает инициативу и предложения взрослого, старается ответить на его вопросы, продолжить начатый разговор, предпочитает больше слушать, чем говорить. Четвёртая – богатство назначения и функций общения со сверстниками сравнительно с общением со взрослыми: здесь и управление действиями партнёра (намерение показать как можно и как нельзя делать), и контроль его действий (стремление вовремя сделать замечание), навязывание собственных образцов (желание заставить сделать именно так), и совместная игра (нужно вместе решить, как будем играть), и постоянное сравнение с собой (я так могу, а ты?).

Общаясь со сверстниками, считают исследователи, ребёнок овладевает такими коммуникативными умениями, как умение притворяться, выражать обиду (намерно не замечать обидчика, не отвечать ему), фантазировать (наклонность придумывать что-то необыкновенное, нереальное).

Таким образом, в общении со взрослыми ребёнок учится говорить и узнавать, как надо слушать и понимать другого, усваивать новые знания, а в общении со сверстниками учится выражать себя, управлять другими, вступать в разнообразные отношения.

Т.А. Репина считает, что роль общения детей состоит в обмене познавательной и экспрессивной информацией, в планировании и организации совместной деятельности, в восприятии и понимании партнёра, и придаёт

большое значение работе, направленной на формирование у дошкольников качеств и умений, посредством которых они могут успешно строить совместную деятельность. К таким умениям относятся и коммуникативные (речевые, мимические, пантомимические) умения. Т.А. Репина подчёркивает, что задача по развитию коммуникативных умений становится особенно актуальной на шестом году жизни ребёнка, так как в этом возрасте усиливается потребность в содержательном общении со сверстниками, расширяется диапазон совместных действий, появляется тенденция к увеличению состава свободных объединений.

В психолого-педагогических исследованиях (А.В. Мудрик) говорится, что условия школьного обучения менее благоприятны для развития коммуникативных умений. Ученики начальной школы имеют более низкие показатели в сфере общения друг с другом. Повышенное внимание к учебной деятельности, новая ситуация социального развития приводят к уменьшению личностных контактов между детьми.

В работах А.М. Счастной [5] показано, что воспитанники детского сада обнаруживают более высокую потребность в общении, тогда как в условиях подготовительных классов проявление данной потребности снижается и третья часть обследованных детей затрудняется в налаживании контактов со сверстниками. Дошкольников больше занимают взаимоотношения между играющими, а школьников – атрибуты игры. Кроме того, воспитанники детского сада гораздо реже обращаются к взрослому для разрешения конфликтных ситуаций, что, по мнению исследователя, представляет собой важнейший показатель сформированности их социальной сферы. Резкие различия обнаружены и в сфере общения детей разного пола: в дошкольном возрасте общение между мальчиками и девочками осуществляется чаще. А.М. Счастлиная установила причину такого положения – она заключается в характере детских игр. Игры младших школьников намного беднее, они обычно носят спор-

тивный характер, тогда как в ведущей деятельности дошкольников, в игре, для различных ролей нужны дети обоего пола и возможности для общения мальчиков и девочек расширяются.

Данные Р.А. Смирновой, М.И. Лисиной, Л.Н. Галигузовой свидетельствуют о том, что популярность дошкольника среди ровесников определяется тем, как он общается со своими товарищами.

В работе А.А. Рояк раскрываются глубинные причины статусных характеристик детей, показывается, что мотивационные трудности взаимоотношений дошкольников, обусловленные их эгоистическим, авторитарным поведением, а также искажением потребности в совместной игре со сверстниками, приводят к низкому социальному статусу ребёнка в группе, вызывают нарушения в развитии его межличностных отношений с окружающими. Существенным условием принятия ребёнка сверстниками в игру, желания сотрудничать с ним является уровень владения дошкольниками определённой стороной совместной игровой деятельности, а также способами общения.

Роль общения возрастает в связи с переходом детей к обучению в школе. По мнению В.А. Петровского, именно сфера общения является «едва ли не главным источником эмоционального неблагополучия детей» при их переходе в школу: «Не обучая детей общению и сотрудничеству, мы не научим детей учиться, ибо первая ступень этого умения предполагает способность компенсировать собственную неумелость, некомпетентность вовсе не с помощью книг, а с помощью других людей: учителя, родителей, одноклассников» [7, с. 67].

Всё это говорит о необходимости развития коммуникативных умений в сензитивный период, т.е. в дошкольном возрасте.

Образовательная область «Коммуникация» хорошо интегрируется с другими образовательными областями, так как механизм интеграции – образ, созданный разными средствами и воспроизводимый детьми в разных видах деятельности: в комму-

никативной это слово (обзорные определения, эпитеты, сравнения, ритм) и невербальные средства (жесты, мимика, пантомима); в театрализованной – движения, жесты, мимика, голос, интонация, позы; в изобразительной – рисунок (форма, величина, цвет, композиция, ритм); в музыкальной – мелодия, ритм, гармония, динамика, интонация и др. Кроме того, каждый из перечисленных видов деятельности обладает однородной

структурой (мотивы, цели, средства, действия, результат), что позволяет легко устанавливать между ними взаимосвязи разного порядка: создавать игровую мотивацию, пользоваться одними и теми же средствами, интегрировать цели.

Предлагаем варианты **интеграции коммуникативной деятельности с другими видами детской активности**, представленные в нижеследующей таблице.

Вид деятельности	Задачи	Условия	Формы, методы и приёмы
Игровая деятельность: – творческие (сюжетно-ролевые, режиссёрские игры); – дидактические развивающие игры	1. Развивать способность к импровизированному диалогу, умение перевоплощаться, прививать навыки свободного общения в коллективе. 2. Развивать умение брать на себя роль, действовать и общаться в соответствии с ней. 3. Развивать умение предвидеть предстоящий ход общения, подбирать адекватные средства в зависимости от поставленной цели	1. Использование адекватных возрасту игровых форм активности. 2. Сочетание индивидуальных и коллективных форм организации игровой деятельности. 3. Соответствующий задачам подбор тематики игр. 4. Использование взаимодополнительных, разноконтекстных ролей, разнообразных ролевых позиций. 5. Организация совместных игр в разновозрастных объединениях	1. Сюжетные игры «Дом», «День рождения», «Приглашаем в гости», «Новоселье». 2. Проведение занятий, кружков, факультативов в игровой форме. 3. Дидактические игры коммуникативного характера «Телефон», «Да – нет» и др. 4. Упражнения игрового характера (общение в заданных ситуациях)
Театрализованная деятельность (театральные кружки и студии)	1. Учить детей устанавливать разнообразные контакты со сверстниками. 2. Развивать способность к идентификации, анализу речевых выражений и поступков героев. 3. Способствовать развитию выразительности речи, умению пользоваться разнообразными невербальными средствами выразительности	1. Подбор произведений, обогащённых разнообразными коммуникативными ситуациями (например, «Заюшкина избушка», «Колобок», «Гадкий утёнок»); 2. Анализ конфликтных ситуаций, возникающих при изготовлении атрибутов, при создании спектакля. 3. Экспериментирование со средствами выразительности. 4. Обеспечение рефлексии деятельности	1. Совместное изготовление атрибутов к предстоящей драматизации. 2. Обсуждение фрагментов спектакля, поиск средств выразительности. 3. Обсуждение поступков героев, решение ситуаций типа «Что могло бы произойти, если бы мальчик (мишка, зайчик) сказали по-другому». 4. Выполнение этюдов на выразительность мимики, пантомимы. 5. Закрепление впечатлений об инсценировке в рисунках, фотографиях, видеofilmах. 6. Организация общения на заданную тему. 7. Анализ выступлений детей
Литературно-художественная деятельность	1. Способствовать пониманию особенностей своего личного «субъектного мира». 2. Развивать способность к децентрации, умение ориентировать	1. Соответствующий подбор художественных произведений. 2. Использование различных видов анализа художественных произведений:	1. Чтение художественных произведений. 2. Коллективное прослушивание художественных произведений в аудиозаписи.

	ся в партнёрах по общению и в коммуникативных ситуациях. 3. Развивать умение идентифицировать себя с литературными героями	– анализ характеров, коммуникативных умений героев произведений; – включённый анализ произведения (по книге Л.П. Стрелковой «Уроки сказки»); – анализ и сопоставление ситуаций, возникающих в жизни детского сада, с ситуациями художественного произведения. 3. Направленность воздействий на овладение детьми способами понимания внутреннего состояния людей	3. Составление рассказов о своих товарищах, о литературных героях, о себе («Кто я», «Кто мой друг», «О чём я люблю говорить»); 4. Предложение ребёнку стать другом, шефом литературного героя. 5. Проведение викторин по любимым произведениям
Учебно-познавательная деятельность (в непосредственно образовательной деятельности, в кружках, факультативах и др.)	1. Способствовать накоплению знаний о способах общения, средствах выразительности, об организации совместной деятельности, о способах передачи информации. 2. Развивать умение анализировать и оценивать собственную деятельность и деятельность сверстников	1. Учёт возрастных особенностей детей и динамики развития коммуникативных действий. 2. Целенаправленное и систематическое обучение социально приемлемым способам общения. 3. Использование различных видов деятельности в совершенствовании и закреплении коммуникативных умений. 4. Объединение детей в различных формах (парах, подгруппах)	1. Организация факультативов «Мир общения». 2. Совместная разработка с детьми правил общения в различных ситуациях. 3. Участие детей в социальных экспериментах. 4. Показ образцов правильного коммуникативного поведения. 5. Проведение командных соревнований, КВНов, детских олимпиад
Продуктивная и трудовая деятельность	1. Способствовать обогащению совместной деятельности коммуникативными воздействиями (обращениями к партнёрам, руководством обсуждением деятельности). 2. Учить ориентироваться на интересы и способности партнёра, владеть бесконфликтными способами общения	1. Подбор соответствующей деятельности, тематики коллективных работ. 2. Предоставление детям всего арсенала изобразительных средств (красок, мелков, пластилина, цветной бумаги и др.). 3. Создание соответствующего эмоционального настроения на предстоящую коллективную деятельность	1. Участие в коллективных работах, в коллективной трудовой деятельности. 2. Создание трудовых традиций. 3. Иллюстрирование книг коммуникативного характера. 4. Рисование автопортретов, масок настроения. 5. Сопровождение деятельности стихами, пословицами, поговорками
Бытовая деятельность (в режимных процессах, на прогулке и т.д.)	1. Закреплять правила культуры поведения, культуры общения в различных бытовых ситуациях. 2. Способствовать развитию умений регулировать своё поведение – преодолевать трудности, устанавливать социально приемлемые отношения со взрослыми и товарищами.	1. Раскрытие значения коммуникативных умений для осуществления деятельности и межличностных контактов. 2. Наблюдение и анализ особенностей общения в ситуациях сотрудничества. 3. Создание условий для объединения детей по интересам. 4. Сплочение детей на	1. Наблюдение за общением и поведением людей на улице, в транспорте, в учреждениях. 2. Упражнение в применении навыков общения при обращении к взрослому, сверстнику, к девочке. 3. Экскурсии за пределы детского сада. 4. Домашние задания. 5. Изготовление подарков

	3. Способствовать усвоению навыков культурного поведения и общения за пределами групповой комнаты	основе совместной «секретной» деятельности (подготовка сюрпризов имениннику, подарков родителям к празднику). 5. Создание ситуаций для свободного общения (например, в еженедельных групповых традициях – Утро радостных встреч, чаепитие и т.д.)	ков друзьям, родителям, писем заболевшему ребёнку, Деду Морозу и т.д. 6. Организация общения детей с малышами, первоклассниками, родителями, взрослыми
--	---	--	---

Литература

1. Галигузова, Л.Н. Ступени общения : от года до семи лет / Л.Н. Галигузова, Е.О. Смирнова. – М. : Просвещение, 1996. – 143 с.
2. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. – М. : Педагогика, 1986. – 144 с.
3. Ломов, Б.Ф. Общение как проблема общей психологии / Б.Ф. Ломов // Методологические проблемы общей психологии. – М., 1975. – С. 124–135.
4. Репина, Т.А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада / Т.А. Репина. – М. : Педагогика, 1988. – 231 с.
5. Счастливая, А.М. По ступенькам нравственности : О воспитании старших дошкольников в семье / А.М. Счастливая. – Минск : Нар. асвета, 1990. – 63 с.

6. Терещук, Р.К. Особенности общения со сверстниками как основа популярности дошкольников : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Р.К. Терещук. – М., 1986. – 21 с.

7. Учимся общаться с ребёнком : руководство для воспитателя дет. сада / В.А. Петровский, А.М. Виноградова, Л.М. Кларина [и др.]. – М. : Просвещение, 1993. – 191 с.

Светлана Владимировна Проняева – канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии дошкольного детства Челябинского педагогического университета, г. Челябинск.



Издательство «Баласс» выпустило

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

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

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

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

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

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

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

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

bal.post@mtu-net.ru

www.school2100.ru

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

Приёмы развития литературной речи детей дошкольного возраста

О.В. Чиндилова

Образовательная область «Чтение художественной литературы» в соответствии с Федеральными государственными требованиями к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования должна обеспечивать достижение цели «формирования интереса и потребности в чтении (восприятии) книг через решение следующих задач:

- формирование целостной картины мира, в том числе первичных ценностных представлений;
- развитие литературной речи;
- приобщение к словесному искусству, в том числе развитие художественного восприятия и эстетического вкуса» [7].

Каждая из этих задач требует конкретных подходов (методов, приёмов, технологий, средств) к их решению. Остановимся подробнее на задаче развития литературной речи дошкольников.

Сначала уточним, что следует понимать под литературной речью. Определение этого понятия мы нашли только в «Толковом переводоведческом словаре»: «Литературная речь – нормализованная речь, употребляемая образованными людьми» [5]. Здесь проявляется, безусловно, специфика словаря, но главное можно выделить: норма («так должно быть») и образование («этому надо учить»). С опорой на эти главные слова мы предлагаем своё понимание указанной выше задачи: **развитие литературной речи дошкольников** – это процесс постепенного усвоения детьми норм устной речи.

Развитие «нормативной» литературной речи дошкольников обеспечивают достаточно известные в методике словесные приёмы работы воспитателя, нацеленные на **освоение**

детьми **речевого образца**, доступного для повторения, подражания. Речевой образец – правильная, заранее подготовленная единица речи воспитателя – должен предшествовать речевой деятельности детей, произноситься взрослым чётко, неторопливо и неоднократно использоваться во время одного занятия по мере необходимости.

Освоению речевого образца способствуют следующие приёмы.

Повторение речевого элемента – преднамеренное, неоднократное использование одного и того же звука, слова, фразы с целью запоминания. В практике используются повторение речевого материала воспитателем, индивидуальное повторение ребёнком, совместное повторение (воспитателя и ребёнка, двух детей), негромкое и чёткое хоровое повторение.

Словесное упражнение – многократное выполнение детьми определённых речевых действий для выработки и совершенствования речевых умений и навыков. В отличие от повторения упражнение отличается большей долей самостоятельности детей.

Репрен – повтор слова, словосочетания вслед за ребёнком в соответствии с литературной нормой. Взрослый, как эхо, повторяет за ребёнком сказанное им, не привлекая внимания к допущенной ошибке, а просто исправив её. Дошкольник слышит слова (слово) взрослого сразу после своих и воспринимает их как собственные («Это я так правильно сказал!»).

Перефраз (повторение взрослым высказывания ребёнка) – взрослый повторяет, перефразируя, детское высказывание и тем самым каждый раз убеждает, что мысли ребёнка ценны и что все другие дети их слышат. Взрослый никак не оценивает высказывания детей, ни словом, ни взглядом не выражает похвалу или порицание, а просто даёт понять ребёнку, что его слова услышаны. Всё это способствует созданию такой атмосферы, при которой дети не боятся говорить, раскрепощаются, чувствуют уверенность в себе и даже самые молчаливые и стеснительные становятся активными. Перефразировать ответы детей педагог должен так, чтобы смысл их не был искажён. В резуль-

тате он придаёт высказыванию ребёнка новое звучание, усиливает его, корректирует речь дошкольника, приводит образец точной и правильной речи.

Высказывание вслух собственных впечатлений и мыслей, повторение их другими словами в равной степени важны для дошкольника. Именно в эти годы у него только складывается опыт эмоционального реагирования на происходящее вокруг, и речевой опыт без внешней оценки, с одной стороны, рождает такие переживания, а с другой – облегчает их проявление.

Однако, на наш взгляд, перечисленные приёмы не могут в полной мере решить задачу развития литературной речи дошкольников. В программе «Детский сад 2100» мы предлагаем педагогам программу именно по ЧТЕНИЮ художественной литературы, нацеленную на развитие читательской культуры детей (а не на ОЗНАКОМЛЕНИЕ с ней, как в других программах, в том числе и переработанных в соответствии с ФГТ). Отсюда наше представление о литературной речи дошкольников ещё и как о средстве их эмоционального и духовного развития, эстетического и нравственного воспитания, приобщения к достижениям родной культуры. Очевидно, что усвоение языка литературных произведений помогает детям почувствовать красоту звучащей речи, формирует их этические представления.

Каким же образом можно развивать «художественно ориентированную» литературную речь дошкольников?

Определённые методические подходы к решению этой задачи можно найти в «Концепции непрерывного образования» (2003 г.): «Взрослые обеспечивают ребёнку возможности для обогащения словарного запаса, совершенствования звуковой культуры, образной и грамматической сторон речи. В ходе общения с ребёнком взрослый побуждает его задавать вопросы, высказывать свои суждения, строить умозаключения, обсуждать возникающие проблемы. Специальное внимание следует уделять развитию диалогической речи (обмену информацией, мнениями, пла-

нированию индивидуальной и совместной деятельности, обсуждению событий, общих дел и т.п.) в процессе общения ребёнка с другими детьми. <...> *Идёт приобщение детей к культуре чтения художественной литературы через прослушивание художественных произведений, обсуждение их содержания.* Благодаря этому у ребёнка развивается способность к активному слушанию, пониманию и пересказу текстов» (курсив мой. – О.Ч.) [3].

Очень важно, чтобы взрослые читали художественные произведения детям дошкольного возраста в режиме **медленного чтения** (чтения с остановками для комментария, включения воображения, прогнозирования содержания, усиления и уточнения эмоций и пр.). В этом наше принципиальное отличие от традиционной методики, ориентированной на безостановочное чтение воспитателя, в то время как в реальной жизни, дома, взрослый и ребёнок всегда общаются в процессе чтения: малыш что-то спрашивает, предполагает, комментирует, старшие – поясняют, обращают его внимание на что-то, привлекают внимание к иллюстрациям и т.п.

Не менее важно для детей 2–5 лет **многократное чтение** произведений: они любят слушать уже знакомые, полюбовавшиеся им рассказы, сказки и стихи. При этом повторное проживание эмоций не только не обедняет восприятия текста, но и ведёт к усвоению языка прочитанных произведений, запоминанию и «присвоению» определённых слов, интонаций.

Остановимся ещё на одном пункте нашей позиции относительно языка произведений, выбранных для чтения дошкольникам. Вопреки устоявшемуся мнению о том, что такие художественные произведения должны быть предельно простыми по синтаксису, мы считаем, что подобная искусственная задержка в усвоении синтаксиса литературной речи может привести к тому, что речь уже выросшего ребёнка останется невыразительной.

«Художественные произведения, читаемые детям, – это важнейшее (если не сказать единственное) методи-

ческое средство создания искусственной речевой среды с оптимальным развивающим потенциалом в области синтаксиса: ведь из живой разговорной речи дети могут усвоить только разговорный синтаксис» [4, с. 189].

Наряду с этим взрослые могут использовать специальные приёмы привлечения внимания ребёнка к художественному слову. Покажем, как «работают» некоторые из них на примерах стихотворений из книги Тимофея Белозёрова, о которой поэтесса Елена Благинина написала: «...она полна уважения к тебе, оставляя за тобой право додумать, и досказать, и обобщить. Она поэтична, ибо у автора хороший глаз, чуткий слух и врождённый вкус, так что слово ему послушно. Она правдива, потому что поэт искренен. Она проста, но это кажущаяся простота – за ней большая работа. Прочти эту книжку! Ты будешь рад...» [2].

К сожалению, стихи этого замечательного поэта практически неизвестны сегодняшним маленьким и взрослым читателям. Прочитаем начало стихотворения «Утро»:

Пролилась на пёрышки синице
зябкая ночная синева...
Из лоцины
вытекла лисица,
забралась в зарю тетерева.
Над гнездом приподняла сорока
хвост, как ручку от сковороды.
В темноте, на дно травы
глубокой,
ухнули
лосиные
следы.

Богатство, образность поэтического языка произведений Т. Белозёрова позволяют обращаться к ним для решения задачи развития литературной речи дошкольников.

Приём домисливания. Взрослый не дочитывает последнюю строку стихотворения, дети пробуют «угадать» её по рифме, ключевым словам, которые взрослый особенно выделяет голосом при чтении:

Я лежу на лужайке
и в небо гляжу,
в табуны облаков
я ... (коня нахожу).

(«Вечером»)

Лежит на небе туча,
вздыхает и ворчит,
а маленькая тучка
копытцами стучит.
По луже,
по дорожке,
по зонтику груздя
стучит, как оленёнок,
копытцами
... (дождя!)

(«Тучка»)

Приём привлечения внимания к образному слову. Очень важно, чтобы дети уже в дошкольном возрасте почувствовали красоту образного слова, узнали, что обыденное можно называть необычно. Например:

Отчего прохладно стало
одуванчику в бору?
Оттого, что прошлой ночью
облысел он
на ветру!

(«Одуванчик»)

Взрослый читает первые две строки стихотворения – вопрос автора читателям: «Отчего прохладно стало одуванчику в бору?» Дети пробуют ответить: «Ночь наступила, пошёл дождь, подул ветер» и т.д. Содержание ответов говорит о том, что они слышали в стихах пока только одно слово – *прохладно*. При повторном чтении выделяем интонацией слово *одуванчику*. Ответы детей меняются: «Одуванчик облетел!». Чтение в третий раз позволяет выделить слова *в бору*. Прогнозы-ответы детей: «Бор – это лес, там ёлки, сыро, темно». Затем взрослый перечитывает строки-вопрос и после короткой паузы читает строки-ответ:

Оттого, что прошлой ночью
облысел он
на ветру!

Такой ответ автора у старших дошкольников вызывает разные эмоции: кто-то радуется, что угадал про ветер и ночь, кто-то открывает для себя, что вместо *облетел* можно сказать красиво и точно: *облысел*.

В отличие от некоторых других авторов программ для ДОУ мы не согласны с тем, что дошкольников нужно знакомить со сложными литературоведческими понятиями (сравнение, метафора и др.). А вот научиться слышать метафору, радоваться образно-

му слову, на наш взгляд, – реальный результат читательского развития дошкольника. Заметим, что такой подход, когда средства выразительности, например, рассматриваются как инструмент постижения читателем явных и скрытых смыслов текста, отличает всю программу по непрерывному литературному образованию в системе «Школа 2100».

Сказанное выше не означает, что с детьми дошкольного возраста не следует вести целенаправленную работу по постижению ими секретов художественности. Например, в подготовительной группе мы читаем с ребятами фрагмент стихотворения А.Л. Барто «Что над чем?» (полный текст они прочитают в 1-м классе в учебнике «Капельки солнца» авторов Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой):

Из чердачного окошка
Вышел кот и вышла кошка.
Жмурятся на яркий свет,
Жадно лижут свежий снег.

В старшем дошкольном возрасте дети начинают осознанно относиться к авторскому слову, замечать особенности языка, образную речь и даже воспроизводить её. Ребята рисуют словами кота с кошкой, тёмный чердак, свежий снег, яркое зимнее солнце и т.д. Затем спрашиваем детей: «Сколько красок мы с вами нашли, пока представляли эту картину, а вот услышали ли вы что-нибудь?». Типичный ответ: «Мяу», – т.е. дошкольники по ассоциации воспроизводят «кошачьи» звуки. После этого взрослый неоднократно перечитывает строки, каждый раз помогая детям делать новые открытия:

Из чердачного окоШка
ВыШел кот и выШла коШка.

Вот мы и услышали звук [ш], который возникает от осторожных шагов кота и кошки по свежему, непрямому снегу. Дети с удовольствием считают, сколько шажков сделали кот и кошка.

Читаем следующее двустишие:

Жмурятся на яркий свет,
Жадно лиЖут свеЖий снег.

Звук [ж] рождается оттого, что своими шершавыми, как наж-

дачная бумага, язычками кот и кошка лижут свежий снег. И опять можно посчитать, сколько раз они это сделали. Можно сравнить парные по звонкости-глухости звуки: [ш] – [ж].

Однако мы ещё не всё услышали в этих строках, поэтому снова читаем:

жМУРятся на ЯРкий свет.

После полутёмного чердака солнечный свет кажется таким ярким, что кот и кошка невольно «говорят» МУР-Р-Р.

Этот приём развития литературной речи дошкольников мы называем *погружением в текст художественного произведения*. В данном случае «погружение» обеспечивалось через наблюдение над звукописью, звукоподражанием.

Заметим, что приведённый выше пример – характерный образец того, как на практике происходит интеграция разных образовательных областей (в данном случае – «Чтение художественной литературы», «Познание», «Коммуникация»).

В заключение отметим, что использование обозначенных выше подходов к развитию литературной речи дошкольников, различных приёмов работы воспитателя помогает детям усваивать нормы устной речи, обеспечивает их литературное развитие, а именно:

- способность воспринимать, выделять и замечать средства художественной выразительности;
- готовность и умение использовать в речи разнообразные речевые средства;
- понимание смыслового богатства слова;
- развитие эмоциональной сферы психики.

Литература

1. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пос. для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / М.М. Алексеева, Б.И. Яшина. – 3-е изд., стереотип. – М. : Изд. центр «Академия», 2000.
2. Белозёров, Тимофей. Кладовая ветра : стихи и сказки. – М. : Детская литература, 1970.
3. Концепция непрерывного образования. – М., 2003.
4. Методика развития речи детей дошкольного возраста : учеб. пос. / Под ред. Л.П. Федотова.

ренко, Г.А. Фомичёва, В.К. Лотарёва, А.П. Николаевича. – 2-е изд., дораб. – М. : Просвещение, 1984.

5. Нелюбин Л.Л. Толковый переводоведческий словарь / Л.Л. Нелюбин. – 3-е изд., перераб. – М. : Наука, 2003.

6. Ушакова, О.С. Знакомим дошкольников с литературой / О.С. Ушакова. – М. : Сфера, 1998.

7. Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы. – М., 2009.

8. Чиндилова, О.В. Чтение художественной литературы дошкольниками : подходы к пониманию и способы реализации / О.В. Чиндилова // Дошкольное воспитание. – 2011. – № 1.

Ольга Васильевна Чиндилова – доктор пед. наук, профессор, координатор дошкольного направления в Образовательной системе «Школа 2100», г. Москва.

Аксиологические ситуации в воспитании дошкольников

Н.Н. Лебедева

В настоящее время воспитание человека вышло из тени и признано приоритетом образования. Осуществляется интенсивный поиск эффективных способов, механизмов, форм, методов, средств и в сфере дошкольного воспитания.

Традиционно в педагогике понимается, что процесс воспитания направлен на развитие личности воспитанника, но в аксиологическом плане даже сильная духом личность не обязательно совершает только нравственные поступки во благо окружающим и себе. Она может быть как положительной, так и отрицательной, направленной на добро или зло, свободной или несвободной. Необходимо «магнитное поле», задающее вектор развития личности дошкольника в процессе его воспитания в направлении становления социально-личностных качеств, нрав-

ственной позиции. Полагаем, функцию такого «магнита» могут выполнять аксиологические ситуации.

Поскольку «аксиологические ситуации в воспитании дошкольников» – новое понятие в педагогике, обратимся к рассмотрению его научных основ.

В создании аксиологических ситуаций в воспитании детей дошкольного возраста основой стал «аксиологический прорыв» в философии, социологии, психологии и педагогике. Он вывел с периферии научных исследований на первый план аксиологию как учение о формах и способах ценностного проектирования и реализации человеком жизненных устремлений в будущее, выбора ориентиров наличной жизни и оценки прошлого, «иного» и бессмысленного [8].

Вторая составляющая рассматриваемого понятия связана с применением в педагогике термина «ситуация». Это совокупность обстоятельств и условий, на фоне которых актуализируется какое-либо событие [2, с. 241]. В частности, утвердились понятия учебной, воспитательной, проблемной, этической, диагностической, педагогической и других ситуаций.

Аксиологическая ситуация в воспитании дошкольников представляет собой вид педагогической ситуации как ограниченной во времени и пространстве совокупности обстоятельств и условий, побуждающих включённых в неё людей демонстрировать, подтверждать или изменять собственное поведение [Там же]. Безусловно, любая педагогическая ситуация имеет аксиологическое (ценностное) содержание, поскольку «в центре того или иного воспитательного подхода всегда обнаруживается ценностное основание, предусматривающее приведение поведения и/или жизни в целом в соответствие с определённой системой ценностей и отношений (государственных, общественных, религиозных, корпоративных, коллективных, групповых, индивидуальных)» [5, с. 26]. Однако нам важно подчеркнуть, что в отличие от педагогической аксиологическая ситуация акцентирована на ценностно-смысловых доминантах воспитания.

Аксиологические ситуации в воспитании дошкольников понимаются нами как совокупность жизненных обстоятельств, ведущих к возникновению ценностных противоречий, которые дошкольники учатся разрешать морально-нравственными средствами.

Философской основой нашего внимания к выявлению потенциала аксиологических ситуаций в воспитании дошкольников стало применение М.С. Каганом термина «аксиологическая ситуация» [3]. В социологии широко используется принцип ситуативности [7, с. 18]. **Психологической основой** для нас служит утверждение Л.С. Выготского о том, что изменение ситуации жизнедеятельности выступает источником развития личности. **Педагогической основой** является понимание воспитания как взаимосвязанной цепи воспитательных ситуаций (Б.П. Битинас, И.А. Колесникова, Л.И. Новикова, А.М. Сидоркин, В.А. Сластёнин и др.), где динамика воспитательного процесса представлена как смена ситуаций, которые можно конструировать, организовывать, изучать [6]. Это понимание связано с тем, что воспитательному процессу свойственны, с одной стороны, непрерывность, с другой стороны, дискретность. Последняя описывается в педагогической теории через выделение в развитии процесса этапов, стадий, циклов, состояний, ситуаций. Таким образом, развитие личности дошкольников в процессе их воспитания возможно на основе взаимосвязанной совокупности аксиологических ситуаций.

Каковы **функции** аксиологических ситуаций в процессе воспитания дошкольников? Являясь разновидностью педагогической ситуации, природа которой многомерна, аксиологическая ситуация может одновременно выступать как диагностический метод, как единица содержания воспитания и как компонент воспитательного процесса.

В качестве **диагностического метода** аксиологические ситуации позволяют изучать индивидуально-личностные особенности и готовность дошкольника к воспитанию, исследовать зарождение и разви-

тие отношений, а также оценивать ценностные характеристики воспитательного процесса, его внутренние источники и движущие силы.

Как **единица содержания воспитания** аксиологические ситуации за счёт выхода в пространство ценностей и смыслов помогают формировать контекст взаимодействия участников воспитательного процесса: совместное решение и проживание данных ситуаций позволяет создать ценностное реальное и имитационное пространство (среду) воспитания дошкольников. Так, воспитатель целенаправленно создаёт и/или использует уже существующие факты, явления, процессы окружающей среды, включая дошкольников во взаимодействие с ними, регулируя это взаимодействие, изменяя параметры среды, планируя определённый педагогический результат. Воспитанник в соответствии со своими ценностями, потребностями, субъективным восприятием, опытом, отношением, установками и качествами личности учится распознавать ценность объектов, создавать смыслы их отбора и реализации в жизнедеятельности, поведении.

Как **компонент воспитательного процесса** аксиологические ситуации способствуют гармонизации воспитания и самовоспитания как двух линий воспитательной деятельности, увеличивая степень целостности процесса воспитания, а значит, «запуская» процессы самоорганизации и повышая эффективность воспитания дошкольников. Эта роль аксиологических ситуаций связана с тем, что в ней сочетаются содержательный (опыт, рассмотренный через призму ценностей) и процессуальный (выбор, проектирование способов действий и их совершение) аспекты воспитательной деятельности.

Виды аксиологических ситуаций – диагностическая, репродуктивная, поисковая, оценочная, прогностическая и созидания – выявлены на основе исследований М.Н. Аплетеева, З.И. Васильевой, Д.М. Гришина, И.А. Ильницкой, О.В. Левичева, О.В. Пантелеевой, А.И. Титаренко, Н.Е. Юшмановой и др. В этих исследованиях рассматриваются ситуации

выбора ценностей, необходимые в случаях, когда объективные обстоятельства предполагают несколько вариантов и личность должна предпочесть один вопреки другим. Такие ситуации важны для активизации жизненной позиции дошкольников, ведь выбор является узлом связи между сознанием и поступком, помогает понять отличие простого накопления опыта от решений, принятых в аксиологических ситуациях. В процессе выбора происходит обобщение, творческий перенос отражённых и порождённых смыслов ценностей в поведение дошкольников.

З.И. Васильева в практических ситуациях выделяет следующие их этапы: обсуждение предстоящего дела, постановка цели и образование мотива; организация и проведение дела; обсуждение результатов. По характеру деятельности она вычленяет учебные, трудовые и другие ситуации; по наличию альтернативы в выборе позиции и круга общения – коллизийные и неколлизийные; по способу проявления направленности личности – вербальные и практические, естественные и лабораторные. Полагая, вербальные ситуации, адаптированные авторами, решать легче, но они непосредственно могут не затрагивать интересы, потребности, стремления дошкольников. Жизненные же ситуации, наоборот, носят целостный характер и глубоко личностны.

Проблемно-жизненные ситуации с ценностным содержанием исследовал Д.М. Гришин, выявивший, что сочетание вербальных и практических ситуаций обеспечивает есте-

ственное слияние мировоззренческой основы направленности личности с доминирующими осознаваемыми мотивами.

Нравственные ситуации классифицированы М.Н. Аплетевым. Названы такие их функции, как осознание, распознавание ценностной сущности явлений, создание образа жизни, выработка оценочных умений, решение и выбор, проектирование нравственного поступка, опыт утверждения добра.

Наиболее близким к аксиологической ситуации содержанием обладают этические ситуации, помогающие освоению морально-нравственных ценностей и проектированию на этой основе поступков, оцениваемых по критерию добра и зла. С учётом типологии и содержания этических ситуаций (М.Н. Аплетев, О.С. Богданова, Д.М. Гришин, З.И. Васильева, Н.Е. Юшманова и др.), предлагаем комплекс аксиологических ситуаций воспитания дошкольников, оформленный в виде таблицы (см. внизу).

Аксиологические ситуации конструируются, создаются, корректируются воспитателями, родителями и дошкольниками (с разным их долевым участием в зависимости от готовности к данной деятельности) и реализуются в следующей совокупности: ситуации диагностическая, репродуктивная, поисковая, оценочная, прогностическая, созидания.

Диагностические аксиологические ситуации могут представлять собой ситуации ценностного выбора, когда дошкольник решает как поступить: принять требование или пре-

Функции аксиологических ситуаций в воспитании дошкольников

Типы ситуаций	Основная функция
Диагностические	Распознавание ценности объекта, индивидуально-личностных особенностей и готовности дошкольника к воспитанию
Репродуктивные	Поиск духовно-нравственных ценностей на основе освоения их социальной значимости формирования личностного смысла
Поисковые: коллизийные, альтернативные, проблемные, аналитические	Освоение умений анализа, дифференциации, сравнения, абстрагирования, обобщения, классификации, кодирования информации. Принятие решения на основе адекватного выбора ценности, согласование ценностей, становление близких систем ценностей
Оценочные	Выработка умений оценивать значение, смысл ценности объектов
Прогностические	Становление основ проектирования деятельности, последствий поступков
Созидания	Утверждение гуманности и социумности в поведении

небредь им, руководствоваться только личными интересами или учитывать интересы других людей. Такие ситуации возникают сами собой или преднамеренно создаются воспитателем при соблюдении режима, в ходе общения, самообслуживания, игровой и познавательной деятельности дошкольников (например, нужно полить цветы в группе, кто хочет помочь – приходите). Устойчивое поведение ребёнка в подобных ситуациях, беседы с ним, анализ рисунков («Как ты помогаешь маме на кухне» и др.) позволяют в определённой степени судить о том, какие ценности лежат в основе его поступков, готов ли он сделать их сознательный выбор. На-пример, предпочтение личных ценностей общественным проявляется в том, что в ситуациях выбора дошкольник ставит свои интересы на первое место, не дорожит мнением других людей, равнодушен к их успехам и проблемам, в совместной деятельности занимает позицию наблюдателя, в общих делах участвует только по требованию взрослого, нередко пренебрегая ими. Разрешение данных ситуаций сопровождается борьбой мотивов и обычно вызывает у дошкольников яркую эмоциональную реакцию. Колебания, неготовность к выбору, проектированию поступка, осознанию его возможных последствий отражаются на их лицах, в жестах, репликах, настроении. Наблюдая это, воспитатель побуждает детей к выбору поступка на основе морально-нравственных ценностей. Таким образом, в диагностических ситуациях появляется «побудительно-воспитывающая сторона» [1, с. 141].

Репродуктивные аксиологические ситуации на основе переживания, осмысления дошкольниками социально и лично значимого содержания, трансляции образцов поступков людей, литературных героев способствуют словесному или практическому воссозданию ценностей, выработке привычки поведения, основанного на моральных ценностях.

В разрешении аксиологических ситуаций по мере формирования готовности детей к творчеству необходим их постепенный переход от репродуктивной деятельности к поис-

ковой. Поисковые (коллизийные, альтернативные, проблемные, аналитические) аксиологические ситуации направлены на поиск духовно-нравственных ценностей на основе продолжения осознания дошкольниками их социальной значимости и формирования личностного смысла; на освоение умений анализа, дифференциации, сравнения, абстрагирования, обобщения, классификации, кодирования информации; на принятие решения на основе адекватного выбора; на становление близких систем ценностей.

В **коллизийных аксиологических ситуациях** для разрешения ценностного противоречия достаточно преобразования взаимоотношений её участников на основе эмпатии.

Альтернативные аксиологические ситуации могут быть организованы воспитателем в процессе игры, например:

«– Ребята, я знаю одного мальчика, которому всё время говорили: "Не делай то, не делай это", и он запутался, что же ему нужно делать. Давайте поможем ему. Я буду читать стихотворение Ю. Вронского, а вы будете объяснять и показывать жестами, что надо делать.

Завести велели мне
Новые привычки:
Никогда девчонок не
Дёргать за косички!

(Воспитатель помогает детям обосновать выбор действий: можно играть, дружить с девочками, пожать руку, погладить.)

Никогда с братишкой не
Драться за обедом!

(Помочь детям прийти к выводу о том, что нужно спокойно сидеть и кушать, не мешая другим людям.)» [4].

Проблемные аксиологические ситуации предполагают учить дошкольников прогнозировать и/или разрешать содержащиеся в них противоречия, конфликты на основе изменения в компонентах ситуаций, что даёт возможность качественно преобразовать взаимоотношения их участников.

Аналитические аксиологические ситуации помогают на основе аксиологической экспертизы разобраться в их содержании, условиях, объяснив

дошкольникам правильные или ошибочные поступки участников этих ситуаций.

Оценочные аксиологические ситуации направлены на выработку умений дошкольников адекватно оценивать значение, смысл ценности объектов.

Прогностические аксиологические ситуации способствуют становлению у дошкольников основ проектирования деятельности, предвидения последствий поступков на основе следующих «шагов»: предположил, сравнил первое и второе предположение, сделал выбор.

Аксиологические ситуации создания, в которых ребёнок умышленно подводится к необходимости сделать доброе дело, помогают утверждению гуманности и социумности в поведении дошкольников.

Разрешение совокупности аксиологических ситуаций осуществляется различными методами воспитания. Отметим, что в этих ситуациях нужны не только мыслительные действия, но и добрые дела, что связано с предметным воплощением ценностей посредством целенаправленной деятельности. В воспитании детей дошкольного возраста следует создавать два ряда аксиологических ситуаций: вербальных и практических. Их разрешение (с разной долей содействия взрослых) на основе освоения и присвоения ценностей

способствует формированию умений анализировать, оценивать, прогнозировать, проектировать поступки, совершать добрые дела.

Литература

1. Бондаревская, Е.В. Воспитание как встреча с личностью / Е.В. Бондаревская // Избр. пед. тр. – Ростов-н/Д., 2006. – Т. 1.
2. Воспитательная деятельность педагога / Под общ. ред. В.А. Сластёнина и И.А. Колесниковой. – М., 2007.
3. Каган, М.С. Философская теория ценности / М.С. Каган. – СПб., 1997.
4. Кислова, Т.Р. Формирование межличностных отношений дошкольников в коммуникативных играх / Т.Р. Кислова, Н.В. Курова // Начальная школа плюс До и После. – 2011. – № 7.
5. Колесникова, И.А. Воспитание духовности и нравственности в эпоху глобальных перемен / И.А. Колесникова // Педагогика. – 2008. – № 9.
6. Российская педагогическая энциклопедия. – М., 1993. – Т. 1.
7. Тощенко, Ж.Т. Новые явления в общественном сознании и социальной практике / Ж.Т. Тощенко. – СПб., 2008.
8. Философский энциклопедический словарь / Ред.-сост. Е.Ф. Губский, Г.В. Кораблёва, В.А. Лутченко. – М., 1997.

Наталья Николаевна Лебедева – доктор пед. наук, профессор, декан факультета педагогики и психологии детства Омского государственного педагогического университета, г. Омск.



Издательство «Баласс» выпускает пособия для ДОУ

**«Речевые досуги
для детей среднего и старшего дошкольного возраста»**

(авторы Т.Р. Кислова, М.Ю. Вишневская)

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

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

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

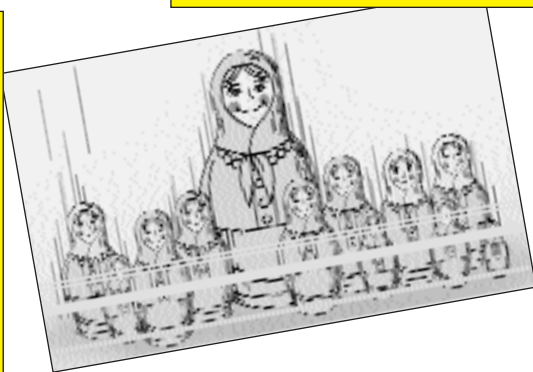
Заявки на отправку по почте принимаются по телефону: (495) 735-53-98.
bal.post@mtu-net.ru

<http://www.school2100.ru>

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

**Комплексная эколого-валеологическая
программа для дошкольников
«Дорога в страну чудес»
(Реализация образовательных областей
«Здоровье» и «Безопасность»)**

*З.И. Тюмасева,
Е.Г. Кушнина*



Дошкольное воспитание изначально связывается с благополучием ребёнка и всего, что его окружает. При этом проблема для педагога дошкольного образования заключается в том, чтобы чётко определить функции и структуры различных видов благополучия, придав дошкольному воспитанию эколого-валеологическую направленность, имеющую целью формирование природолюбия и культуры здоровья.

Таким образом, если экология (в нашем случае – экология человека) имеет предметом своего рассмотрения взаимоотношения человека и окружающей среды, то образование имеет своим предметом формирование и развитие вышеперечисленных взаимоотношений во всём многообразии их проявлений, т.е. в коадаптации окружающей природной среды и подрастающего человека. Тем самым процесс формирования взаимоотношений является непрерывным, а общество, в котором это происходит, можно назвать (по В.И. Вернадскому) образовательным обществом, поскольку образование человека происходит на протяжении всей его жизни.

Нами разработана комплексная программа «Дорога в страну чудес», предназначенная для образования детей младшей, средней, старшей и подготовительной групп детского сада. Она нацелена не только на приобщение детей к разным видам деятельности, но и на формирование единой и целостной обучающе-воспитывающе-развивающей среды,

определяющей гармоническое развитие ребёнка в дошкольном возрасте, которое должно соответствовать интегрированному критерию здорового образа жизни.

В связи с тем что мозг подрастающего человека развивается строго последовательно по трём уровням вертикали (продолговатый мозг – подкорка – кора), развитию ребёнка может нанести немалый вред как замедление, так и ускорение этого процесса. Отсюда следует важный физиолого-педагогический вывод, который необходимо учитывать при разработке программ для дошкольного образовательного учреждения: отбор содержания и технологий обучения, воспитания и развития должен определяться оптимальными в каждом возрасте раздражителями мозга, которые приходятся на его области, приоритетные на данном этапе онтогенеза.

Воспитание и обучение ребёнка в возрасте от четырёх до одиннадцати лет основывается на том, что он является существом эмоциональным, «таламическим», с пока ещё слабо развитой корой головного мозга. Способности к оперированию абстрактными понятиями в этом возрасте достаточно ограничены. Такие понятия могут восприниматься ребёнком только через посредство игровых форм.

Наша программа состоит из четырёх подпрограмм, включающих блоки, которые ориентированы на конкретные возрастные группы детей. Цель программы – непрерывное обучение, воспитание и целенаправленное развитие детей в системе дошкольных учреждений.

Подпрограмма 1. Будь здоровым и сильным.

Подпрограмма 2. Будь внимательным, наблюдательным, добрым.

Подпрограмма 3. Игровая система «Играем вместе, играем сами по себе».

Подпрограмма 4. Подари мне музыку.

Остановимся на характеристике подпрограммы **«Будь здоровым и сильным»**.

Приобщение ребёнка к общественным ценностям физической культуры должно происходить с раннего детства. Всю деятельность взрослых в детском саду по уходу за ребёнком и его воспитанию необходимо наполнить заботой о его здоровье. Целесообразно организовать жизнь детей так, чтобы каждый день приносил им новое, интересное, был связан с радостью познания мира движений, совершенствованием жизненно важных качеств, возможностей и способностей.

Воспитательно-оздоровительная работа осуществляется как на специальных физкультурных занятиях (фронтальных, подгрупповых, индивидуальных), так и в ходе использования других организационных форм работы с детьми по физическому воспитанию (подвижные игры, утренняя гимнастика, физкультминутки). Физические упражнения сочетаются с закаливающими процедурами, воздушными ваннами после сна; организуются физкультурные прогулки (лыжные, пешие, велосипедные), физкультурные досуги и праздники, а также Дни и Недели здоровья (в период каникул). Большое значение приобретают физическое воспитание в семье, секционная работа и самостоятельная двигательная деятельность в повседневной жизни.

Для детей с функциональными отклонениями в физическом и нервно-психическом здоровье проводятся профилактические и реабилитационные мероприятия (лечебная физкультура, психическая коррекция, занятия с ослабленными или часто болеющими детьми и т.д.).

В детском саду создаются здоровьесберегающие внешнесредовые условия, которые обеспечивают

– заботливый комплексный уход за детьми;

– оптимальное пребывание на свежем воздухе;

– организацию полноценного питания;

– систематическое проведение утренней гимнастики, закаливающих мероприятий во все времена года;

– укрепление защитных сил организма с помощью природных средств.

Во всех возрастных группах особое внимание уделяется воспитанию у детей культурно-гигиенических навыков и правильной осанки.

Реализация обсуждаемой подпрограммы нацелена на последовательное обучение детей двигательным умениям и навыкам; воспитание физических качеств (ловкости, быстроты, выносливости); развитие координации движений, пространственной ориентации, равновесия; формирование способности оценить качество выполнения упражнений, правил подвижных игр.

Подпрограмма **«Будь внимательным, наблюдательным, добрым»** определяет содержание и объём знаний о явлениях и объектах ближнего к ребёнку мира, которыми он овладевает в разные периоды своей дошкольной жизни. Конкретные сведения об окружающих предметах, временную, пространственную, фенологическую ориентировку, ознакомление с неживой природой дети легче осваивают не на специальных занятиях, а в ходе повседневного свободного общения с воспитателем, чтения специально подобранных книг, в процессе игровой деятельности, а также на занятиях по развитию речи и в практической деятельности. Решение основной части задач блоков этой подпрограммы возможно лишь с помощью правильно организованной здоровьесберегающей образовательной среды, где дети учатся правилам общения, культуре отношений, подражая примеру взрослых.

Для реализации данной подпрограммы нами разработана культуротворческая образовательная технология, которая выступает системообразующим фактором здоровьесберегающего образовательно-

го процесса. Она позволяет включить ребёнка в программу собственного оздоровления.

Под культуротворческой образовательной технологией мы понимаем от-refлексированную на уровне профессионального сознания логическую последовательность операций, отражающую объективный, в наибольшей степени сгармонизированный по отношению к определённым условиям, воспроизводимый путь достижения конкретной цели, который приведёт к реализации и активизации резервных возможностей участников педагогического процесса, сохранению их здоровья и обеспечит не только освоение знаний, умений, деятельностиных навыков, но и становление и полноценное развитие личности – участницы культурного диалога.

Предлагаемая нами технология представляет собой интегрированную систему, охватывающую такие области, как мир природы, предметный мир, организм человека и пути достижения здоровья (что нужно делать, чтобы быть здоровым и как помогать своему здоровью), и построенную на содержательной основе программы «Дорога в страну чудес». Поскольку работа по этой технологии включает в себя разнообразные виды деятельности в детском саду и придаёт им эколого-валеологическую направленность, весь образовательный процесс самопроизвольно ориентируется на сохранение, укрепление и развитие здоровья воспитанников.

На протяжении всего периода старшего дошкольного возраста работа с детьми ведётся по нескольким направлениям.

Первое направление «Я познаю себя, чтобы помогать своему здоровью» ориентировано на понимание ребёнком себя как живого существа, на знакомство со своим организмом для создания мотивации здорового образа жизни. Значительная часть задач по реализации содержания этого направления выносится в совместную и самостоятельную деятельность дошкольников. Это направление работы с детьми и родителями ориентировано также на озна-

комление с правилами безопасного поведения в окружающей природной, предметной и социальной среде.

Второе направление «Человек – часть природы. Я учусь помогать природе, а значит себе» ориентировано на первоначальное понимание того, что животные, растения и человек – живые существа; на познание явлений живой и неживой природы, взаимосвязей и взаимозависимостей всех природных объектов; на знакомство с конкретными природными объектами, их местом и ролью в природе, а также значением для человека. Особое внимание уделяется нравственно-эстетическому аспекту взаимодействия с природой. Для этого используются разнообразные методы и приёмы, которые могут показать красоту окружающей природы, вызывать эмоциональный отклик на её воздействие, побудить детей активно наблюдать за природой, замечать происходящие в ней изменения и передавать их посредством различных видов художественно-речевой деятельности, воплощать явления природы в творчестве. Формирование чувств ребёнка невозможно без непосредственного контакта с природой: это обязательное условие формирования гармоничных взаимоотношений с ней.

Третье направление «Я учусь делать добро» призвано научить ребёнка правде, добру, умению ценить прекрасное не только в природе, но и в людях. На начальном этапе на основе таких социальных ценностей, как семья, мама, друзья, формируются представления «красивое», «некрасивое», «истинное», «ложное». Содержание и формы работы в рамках данного направления (с опорой на общечеловеческие ценности) позволяют обогатить внутренний мир ребёнка и заложить основы экологической культуры.

Ведущая форма работы на первом этапе реализации настоящей технологии – **комплексные занятия** (проводятся один раз в неделю), содержание которых отражает четыре взаимосвязанных направления, определённых в «Концепции дошкольного образования». Комплексные занятия на разных возрастных этапах

развития ребёнка имеют концентрическое построение, что даёт возможность соблюдать принцип повторяемости с последующим углублением знаний, чувств, расширением сознания.

Остановимся на структуре комплексных занятий. Для создания у детей мотивации и включения их в интерактивную культуротворческую деятельность используются музыкальный эпиграф и игровая (или другой вид) мотивация, которые призваны вызвать интерес и эмоциональный отклик. Музыкальный эпиграф – это короткий отрывок какого-либо музыкального произведения, который служит сигналом к началу занятия (прогулки, обеда и т.п.), а потому не должен быть продолжительным.

На каждом занятии предусмотрено создание соответствующей **музыкальной среды**, организаторами которой являются воспитатель и музыкальный руководитель. Музыкальная среда включает в себя использование на занятии материала, направленного на подсознательное восприятие. Это музыкальный эпиграф, фоновая музыка, которая ненавязчиво сопутствует практической деятельности детей, и музыка, предназначенная для сознательного восприятия, – детское исполнительное творчество.

Разнообразие средств, методов, приёмов, форм организации, применяемых на комплексных занятиях, позволяет реализовать принцип природосообразности за счёт того, что каждый ребёнок включается в процесс познания, используя тот канал (зрительный, слуховой, тактильный и др.) или несколько каналов поступления информации в головной мозг, которые соответствуют в конкретной обстановке его природным особенностям.

Предлагаемая образовательная технология позволяет разгрузить учебный процесс, поскольку комплексные занятия включают в себя изобразительную деятельность, лепку, аппликацию, ручной труд. Кроме того, на них используются разнообразные средства: природные, изобразительные, литературные, музыкальные. В соответствии с личностно ориентированной моделью взаи-

модействия взрослого с ребёнком выдержаны такие понятия, как «позиция общения», «дистанция обучения» и «пространство общения». В ходе занятия рекомендуется менять формы организации и стили взаимодействия с детьми.

Культуротворческая образовательная технология должна характеризоваться полной управляемостью учебным процессом и в то же время давать педагогу возможность проявить творческую инициативу, фантазию и интуицию. Пользуясь нашей программой, педагог может с учётом уровня развития детей и своей подготовки выбрать форму подачи материала или определённый объём информации. Приоритет отдаётся не простому запоминанию и механическому воспроизведению знаний, а пониманию и оценке себя и происходящего вокруг. Это необходимо при формировании стремления к здоровому образу жизни.

Особое внимание на втором этапе реализации данной технологии следует уделять развитию нравственно-эстетического отношения к окружающей природе в различных видах деятельности и активного отношения к своему здоровью, чему должна способствовать здоровьесберегающая образовательная среда, включающая в себя соответствующее предметное окружение. Учитывая оздоровительную ценность природы, рекомендуется организовывать совместную деятельность дошкольников и взрослых в естественной природной или экологизированной среде, что способствует оздоровлению психоэмоционального состояния детей.

В конспектах комплексных занятий даются советы воспитателю по организации здоровьесберегающей образовательной среды, по совместной деятельности взрослого и детей на прогулке, в уголке природы, а также по работе с родителями.

Итогом работы по конкретному направлению или в завершение сезона являются развлечения и праздники, тематические игры, игры-викторины, обобщающие занятия, где дети могут применить накопленный опыт взаимодействия с окружающим миром, показать навыки ве-

дения здорового образа жизни. Для старших дошкольников в течение года проводится не менее шести таких мероприятий.

С помощью культуротворческой технологии в старшем дошкольном возрасте решаются задачи по формированию активного отношения к своему здоровью. Основное требование, которое должно при этом выполняться, – сделать ребёнка активным участником образовательно-оздоровительного процесса. Именно в этот период дошкольного детства ребёнок искренне, не подвергая ничему сомнению и не критикуя, усваивает многие истины и учится всё делать по правилам.

Таким образом, эффективность предлагаемой технологии будет обеспечена лишь при условии, что знания, полученные на занятиях, дети ежедневно закрепляют, упражняясь в соблюдении правил здорового образа жизни и норм взаимодействия с объектами природной среды вместе со сверстниками и взрослыми.

В подпрограмме «Играем вместе, играем сами по себе» одно из основных мест отводится развивающим играм. Именно они и «умственная гимнастика» нацелены на формирование у дошкольников творческого освоения окружающего мира (как материального, так и духовного). Развивающие игры рекомендуется проводить во время, которое отводится по режиму дня на игровую деятельность.

Система игровых занятий позволяет последовательно решать задачу развития творческих возможностей ребёнка, постоянно наблюдая за ним и отмечая даже незначительные его успехи. В результате ребёнок в своём темпе проходит последовательность ступенек возрастного развития. Индивидуальный подход не противопоставляется коллективным и групповым формам воспитания, ибо их совместная реализация позволяет использовать достоинства каждого из них и нейтрализовать недостатки.

С момента своего рождения ребёнок оказывается в мире звуков. День за днём он учится воспринимать и воспроизводить их. Однако эти звуковые, «музыкальные» впечатления обычно носят бессистемный,

случайный характер. Вот почему мы считаем, что наиболее эффективный путь эмоционального, эстетического, чувственного воспитания ребёнка – это погружение его в музыкальную среду, можно даже сказать, создание вокруг него своеобразной музыкальной ауры, и с самого раннего возраста.

Согласно подпрограмме «Подари мне музыку» воспитательный процесс должен строиться по принципу: слышу – воспроизвожу – осознаю. Необходимо сделать так, чтобы хорошая музыка сопровождала ребёнка в любой его деятельности, стала его постоянным спутником и другом. Её гармония, стройное звучание, благотворное действие на подсознание формируют внутренний мир, вызывая добрые чувства, а значит и доброе отношение к окружающим людям, к природе. Это непосредственно влияет на формирование взаимоотношений между человеком и окружающей средой, помогая решить главную проблему экологического образования, да и самой экологии человека. Вот почему музыкальное воспитание может выступать в роли одного из важнейших элементов эколого-валеологического образования детей, и особенно в дошкольном возрасте.

Настоящая подпрограмма адресована прежде всего воспитателям, с которыми дети общаются в течение всего дня, и музыкальным работникам. Кроме того, основные идеи подпрограммы могут заинтересовать тех родителей, которые стремятся к эстетическому, духовно-нравственному и обществу воспитанию своих детей.

Подчеркнём, что эта подпрограмма не ставит воспитателя в какие-либо жёсткие рамки и не требует особой выучки от детей. Однако не надо ждать от музыкальной работы с детьми скорых и явных «показательных» результатов, так как процесс воспитания (в том числе и музыкального) – более долговременный, чем процесс научения.

Таким образом, эколого-валеологическая составляющая дошкольного образования обладает мощным интегрирующим потенциалом, реализация которого объединяет отдельные

образовательные факторы в целостную здоровьесберегающую образовательную среду, обеспечивающую эффективное решение комплексной задачи формирования и развития подрастающего человека.

По своему целеполаганию программа «Дорога в страну чудес» призвана обеспечить создание здорового и безопасного образа жизни ребёнка, а по средствам, на которые ориентировано её содержание, и по методам решения валеологических задач она является экологической. Такая функциональная интеграция формирует феномен эколого-валеологического образования в дошкольном образовательном учреждении*.

Литература

1. 1. Кушнина, Е.Г. Эколого-валеологическое образование дошкольников / Е.Г. Кушни-на, З.И. Тюмасева. – Челябинск : Изд-во ЧГПУ, 2009. – 285 с.

2. Тюмасева, З.И. Дорога в страну чудес : комплексная программа и руководство по непрерывному эколого-валеологическому образованию в ДОУ / З.И. Тюмасева, Е.Г. Кушни-на. – Челябинск : Изд-во ЧГПУ, 2000. – 159 с.

3. Тюмасева, З.И. Экологическое строительство детской души / З.И. Тюмасева, А.Ф. Аменд. – Челябинск : Изд-во ЧГПИ, 1995. – 240 с.

Зоя Ивановна Тюмасева – доктор пед. наук, канд. биол. наук, профессор, заслуженный работник высшей школы РФ, директор Института здоровья и экологии человека Челябинского государственного педагогического университета;

Екатерина Григорьевна Кушни-на – канд. пед. наук, доцент кафедры валеологии, безопасной жизнедеятельности и медицинской коррекции Института здоровья и экологии человека Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.

* Работа выполнена при финансовой поддержке гранта МОН РФ «Государственное задание на 2012 г. № 630562011».

Отражение концепции непрерывного литературного образования в программах дошкольного образования

(в методическую лабораторию педагога нового типа)

Н.А. Миронова

К современным педагогам дошкольных образовательных учреждений (далее ДОУ) предъявляются жёсткие требования в связи с возросшей потребностью в специалистах высокой квалификации. Грамотный педагог, обладающий широким методическим кругозором, способный к профессиональному совершенствованию, является залогом успешного развития ребёнка. В современной образовательной практике дошкольный этап развития личности рассматривается как пропедевтический в системе непрерывного образования, при этом важная роль в формировании духовно-нравственного развития ребёнка отведена художественной литературе.

В современных Федеральных государственных требованиях (далее ФГТ) к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования отнесена образовательная область «Чтение художественной литературы», а формирование читательской культуры дошкольника рассматривается в системе непрерывного литературного образования. Задача данной статьи – выявить концептуальные основы существующих программ дошкольного образования (раздела «Введение в художественную литературу»), расширять методический кругозор работников ДОУ и формировать педагога-воспитателя нового типа.

В содержании образовательной области «Чтение художественной литературы» заявлено, что достижение цели формирования интереса к чте-

нию и потребности в чтении (восприятии) книг должно осуществляться через решение следующих задач:

- формирование целостной картины мира, в том числе первичных ценностных представлений;
- развитие литературной речи;
- приобщение к словесному искусству, в том числе развитие художественного восприятия и эстетического вкуса.

Рассмотрим, как заявленные в ФГТ положения реализуются в программах применительно к литературному образованию детей дошкольного возраста. В 2007 г. ЮНЕСКО опубликовал Всемирный доклад по мониторингу «Программы ЮНЕСКО "Образование для всех"», в котором образование, в том числе и литературное, рассматривается как прочная основа жизни и выдвинуто положение о том, что обучение детей должно начинаться с рождения: «Опыт ребёнка в рамках воспитания и образования в младшем возрасте <...> является основой для его последующего обучения. Прочная основа воспитания и образования детей младшего возраста <...> может помочь обеспечить плавный переход ребёнка в начальную школу, дать хорошую возможность для завершения базового образования и помочь ему избежать... не благоприятствующих его развитию условий».

Одна из самых популярных – **«Программа воспитания и обучения в детском саду»** под редакцией М.А. Васильевой [7], в которой знакомство с художественной литературой является важнейшим направлением в работе с дошкольниками, способствует развитию их интеллекта, речи, позитивного отношения к миру, формирует любовь и интерес к книге. Для реализации заявленных в программе целей особое значение имеют забота о всестороннем развитии каждого ребёнка, соблюдение преемственности в работе детского сада и начальной школы, исключаяющей умственные и физические перегрузки в содержании образования дошкольника, в том числе давление предметного обучения. Знакомство детей с произведениями художественной литературы занимает в

программе большое место, так как именно художественная литература способствует развитию нравственных и эстетических чувств, интеллекта, речи, закладывает позитивное отношение к миру. Главным критерием отбора литературных произведений, предлагаемых дошкольнику, является их воспитательная ценность, высокий художественный уровень. В программу включены как классические произведения из золотого фонда литературы, так и современные (например, сказки: А. Пушкин «Сказка о мёртвой царевне и о семи богатырях», В. Даль «Старик-годовик», П. Ершов «Конёк-Горбунок», А. Ремизов «Хлебный голос», «Гуси-лебеди», К. Паустовский «Тёплый хлеб», Г. Скребицкий «Всяк по-своему» и др.; поэтические произведения: М. Волошин «Осенью», С. Есенин «Пороша», «Берёза», Я. Аким «Апрель», Ф. Тютчев «Зима недаром злится...» и др.).

Авторы программы в пояснительной записке определяют методы, приёмы и технологии знакомства дошкольников с произведениями художественной литературы и фольклора:

- знакомство с писателями и поэтами в процессе чтения;
- обмен мнениями по поводу прочитанного;
- привлечение внимания старших дошкольников к особенностям художественной прозы и поэтической речи, к образности и выразительности языка писателей и поэтов.

В программе дана важная методическая рекомендация для педагогов-воспитателей о том, что следует читать детям ежедневно.

По комплексной программе **воспитания, образования и развития дошкольников «Радуга»** [1] работают многие детские сады России. Личностно ориентированный подход, основанный на идеях С.Г. Якобсона, рассматривает первые пять (или семь) лет жизни ребёнка как наиболее важный период, во время которого происходят приобретения, являющиеся основой воспитания и развития дошкольника. Эта мысль последовательно реализуется в программе. Её содержание соответствует, как в радуге, семи различным видам детской

деятельности: в частности синий цвет обозначает занятия по развитию речи и ознакомлению с окружающим миром. Методики проведения занятий основаны на разных видах деятельности, поэтому программная задача может быть реализована на различном материале, в том числе и на материале художественной литературы. По мнению авторов программы, обучение родному языку должно осуществляться через знакомство с произведениями народного творчества и великих художников слова. Таким образом, развитие речи напрямую связано с вхождением маленького человека в мир художественной литературы.

В названии **программы по развитию детей дошкольного возраста «Из детства – в отрочество»** [2] отражена технология преемственности, которая осуществляется при переходе ребёнка на каждый новый этап развития. Основным психолого-педагогическим условием, необходимым для реализации непрерывного образования, является безболезненный переход ребёнка из групп раннего возраста в дошкольные, из дошкольного образовательного учреждения в школу. Отрочество воспринимается как период, закрепляющий достижения детства и использующий их. В программе заявлено, что одной из причин устойчивой неуспеваемости детей в школе, в том числе и нежелания читать, является отсутствие своевременной помощи в период дошкольного детства со стороны семьи и детского сада, невнимание к эмоциональному миру, к личностным потребностям ребёнка. Данная программа была создана в первую очередь для того, чтобы воспитатели ДОУ могли успешно взаимодействовать с родителями, так как именно они являются первыми педагогами дошкольника и обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития его личности. У каждого ребёнка есть право на гуманистическое образование, на свободное участие в культурной и творческой жизни, занятия искусством.

В комплект методических материалов для родителей и педагогов, обеспечивающий целостность педагогического процесса и позволя-

ющий осуществить согласованный подход по всем направлениям взаимодействия взрослого с ребёнком, входят учебные пособия по художественной литературе. Чтение и совместное рассматривание книг – важная форма взаимодействия взрослого с дошкольником. Потребность в чтении появляется у ребёнка, которому много читают и у которого в процессе слушания текстов художественной литературы возникает тесный эмоциональный контакт со взрослым. В программе анализируется одна из важных проблем современного литературного образования – сохранение интереса к книге, к чтению как процессу и ведущей деятельности человека – и обозначены следующие подходы к проблеме «Дошкольник и книга»:

- книга и мир видеотехники в жизни дошкольника существуют параллельно, не отменяя и не подменяя друг друга; необходимо, начиная с раннего возраста, приобщать ребёнка к книге, к процессу чтения и обдумывания прочитанного, не считать этот процесс архаичным и ненужным в жизни современного человека;

- важно воспринимать детскую литературу как самостоятельный, специфический вид искусства, специально создаваемый для ребёнка, имеющий свою художественную систему воздействия на читателя и не требующий иных средств, приёмов и методов работы с текстом, кроме вдумчивого, выразительного чтения литературного произведения и его анализа.

Ведущая установка данной программы – анализ художественного текста на доступном ребёнку уровне и усвоение в простейшем изложении некоторых понятий из теории литературы, дающих представление об особенностях произведения и способствующих развитию эстетического вкуса читателя. Основной идеей раздела «Пришли мне чтения доброго...» является идея воспитания в дошкольнике грамотного читателя: «...ничто так не характеризует степень общественного развития, степень общественной культуры, как уровень читающей публики в данный исторический момент» (Н.А. Рубакин). Талантливый читатель выгодно выделя-

ется среди других людей высоким интеллектуальным уровнем развития, широкими познавательными интересами, грамотной, хорошо развитой, образной устной и письменной речью, верными нравственными ориентирами, общественно приемлемыми потребностями и поведением, значительными творческими возможностями, высокой самоорганизацией и самодостаточностью. Грамотный читатель способен к самообразованию, самоусовершенствованию. Эти качества в XXI веке, веке непрерывного образования, будут ведущими для человека. Данному типу читателя свойственны развитая эмоциональная сфера, высокий уровень таких психических процессов, как память, внимание, воображение. Уточним, что понятие «грамотный читатель» для дошкольного детства условно, так как в этот период жизни ребёнок не умеет читать и является слушателем художественного текста. Однако постановка такой задачи необходима, поскольку сделает процесс формирования читателя непрерывным, органично свяжет усилия педагогических коллективов в реализации программ ДОУ и школы, позволит дать ребёнку представление о том, что в школьной практике необходимо будет воспринимать как обязательный учебный материал. Общение ребёнка с книгой важно организовать как процесс, доставляющий удовольствие, вызывающий интерес, помогающий приобретать знания, стимулирующий работу ума и души.

В программе предложены следующие типы занятий:

- *тематические*, на которых предполагается приобщить дошкольников к ведущим темам детской литературы, наиболее близким и понятным детям, взятым из жизни;

- *теоретические*, на которых происходит знакомство детей с доступными их возрасту теоретическими понятиями, необходимыми для выявления художественных особенностей текста;

- *творческие*, основной целью которых является развитие творческого потенциала дошкольников;

- *аналитические*, в ходе которых на доступном детям уровне ана-

лизируется текст с целью более глубокого проникновения в его смысл и художественную сущность.

В программе представлена система организации детского чтения, учитывающая как возрастные особенности ребёнка, так и специфику детской литературы, дан перечень текстов художественной литературы, среди которых Н. Носов «Приключения Незнайки и его друзей»; В. Бианки «Первая охота», «Лесные домишки», «Как Муравьишка домой спешил», «Снежная книга», «Красная горка»; Е. Чарушин «Как мальчик Женья научился говорить букву "р"», «Глупый мальчишка», «Моя первая зоология»; Е. Шварц «Два брата», «Сказка о потерянном времени» и др.

Коллектив кафедры дошкольной педагогики Санкт-Петербургского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена под руководством В.И. Логиновой создал **комплексную образовательную программу развития и воспитания детей в детском саду «Детство»** [4], концепция которой опирается на позицию гуманистической педагогики и личностно деятельностный подход к развитию и воспитанию дошкольника. Важной идеей программы является мысль о том, что введение ребёнка в окружающий мир осуществляется путём его взаимодействия с различными сферами культуры, в том числе и детской литературой. Система развития дошкольника строится на основе практических видов деятельности (блок познания, блок творчества, развитие гуманных чувств и доброжелательного отношения к окружающему миру и др.), доступных ребёнку. Большое внимание уделено знакомству дошкольников с произведениями устного народного творчества, развитию эмоциональной сферы ребёнка. В программе есть ответ на вопрос, как научить дошкольника понимать эмоции, замечать настроение человека, сострадать всему живому: авторы советуют приобщать ребёнка к искусству, к художественной литературе, к народной культуре.

Методическая концепция **парциальных программ «Предшкола нового поколения»** [9] включает социально-личностные, познавательно-ре-

ческие и художественно-эстетические основы воспитания детей старшего дошкольного возраста, нацеленные на выравнивание их стартовых возможностей в процессе подготовки к обучению в школе. Учебно-методический комплект, созданный по данной программе, включает области взаимосвязанных интегрированных знаний, в частности коммуникацию, речевое развитие, где интегрируются следующие области знаний: начальные представления о языке, литература, изобразительное искусство, музыка, математика, социальные отношения. Средствами всех пособий комплекта создаётся единая среда (художественная и коммуникативно-игровая), которая разворачивается вокруг событий дидактической волшебной сказки. Авторы программы акцентируют внимание на совместной работе дошкольников со взрослыми в процессе знакомства с художественным текстом, так как произвольное внимание дошкольников, умение воспринимать и понимать прослушанное, воспроизведение последовательности событий в художественном тексте, обучение развёрнутым ответам на вопросы с помощью речевого образца, подбор интонации при выстраивании собственного высказывания – всё это формируется в процессе аудирования, поскольку дошкольник ещё не умеет читать. Все учебные книги, сопровождающие данную программу, имеют сюжетную основу, что позволяет снять эмоциональное напряжение в период адаптации детей к новым требованиям, связанным с организацией дошкольной образовательной деятельности. Ребёнок мотивационно и содержательно включается в работу с художественным текстом и является полноправным участником бесед, которые ведут барсучок Кронттик и его друзья.

В образовательной программе нового поколения «Истоки» [6] отражено непреходящее значение дошкольного детства как исключительно важного, базового периода для последующего развития человека. Программа основана на концепции психологического возраста как этапа развития ребёнка и учитывает научное положение А.В. Запорож-

ца об амплификации (обогащении) детского развития, взаимосвязи всех его сторон. По мнению авторов, на основе художественной литературы могут осуществляться ведущие линии развития дошкольника, в частности социальное, познавательное, эстетическое развитие. Особо отметим эстетическое развитие, которое рассматривается в единстве формирования эстетического отношения к миру и художественного развития ребёнка средствами искусства (музыки, художественной литературы, изобразительного искусства).

Методическая концепция программы «Ступеньки детства» [3] является составной частью программы школьного обучения «Гармония» и основана на идее преемственности в разных звеньях образовательного процесса в ДОУ и идее более строгого соблюдения природных законов развития ребёнка в рамках развивающего обучения. При подготовке дошкольников к школьному обучению следует формировать:

- мотивационную готовность, т.е. внутреннее стремление к приобретению знаний;

- интеллектуально-познавательную готовность, т.е. развитие основных психических процессов (восприятия, внимания, воображения, памяти, мышления, речи) и приёмов умственной деятельности (анализа, синтеза, сравнения, классификации и проч.);

- деятельностьную готовность и развитость практических процессов и действий, т.е. ориентировку в задании, осуществление действия по его выполнению, самоконтроль;

- социально-личностную готовность, т.е. воспитание личностных качеств, предполагающее умение общаться и взаимодействовать с людьми, а также работоспособность.

Задачи дошкольного образования заключаются в развитии следующих сфер:

- духовно-нравственной (формирование представлений о моральных ценностях, овладение нравственными эталонами, воспитание нравственных чувств, внимательного и участливого отношения к окружающим);

– психофизиологической (забота о сохранении здоровья, развитие функциональных возможностей организма, формирование представлений о здоровом образе жизни, выработка необходимых навыков и привычек, поддерживающих психофизиологическое развитие);

– эмоционально-эстетической (воспитание эмоциональной отзывчивости, формирование эстетических эталонов, развитие ассоциативно-образного мышления и интереса к творческой деятельности, овладение средствами выражения эмоционально-оценочного отношения к окружающему миру);

– социально-личностной (воспитание культуры взаимодействия с окружающим миром, осознания себя как личности и индивидуальности);

– интеллектуально-познавательной (развитие познавательного интереса, активности, эрудиции, психических процессов и умственных действий; формирование структуры учебной деятельности).

Авторы программы придают принципиальное значение не увеличению количества знаний, а их постоянному упорядочиванию, поэтому в области литературного образования к программе выпущена «Хрестоматия для чтения детям дошкольного возраста» (автор-составитель О.В. Кубасова).

Остановимся также на методической концепции программы «Детский сад 2100» Образовательной системы «Школа 2100» под редакцией Д.И. Фельдштейна [5], в которой раскрываются методологические основы непрерывного литературного образования как системы нового поколения. Составители данной программы создали единую цепь непрерывного образования, этапы которого тесно связаны друг с другом, причём каждый предыдущий этап является основанием для последующего. Внутри каждого этапа, соответствующего определённому возрастному периоду развития дошкольника (младший, средний и старший дошкольный возраст) выделяется раздел «Введение в художественную литературу». Автор данного раздела

О.В. Чиндилова обращает внимание на то, что литература зани-

мает в жизни дошкольника особое место, поэтому приобщение ребёнка к книге с дошкольного возраста рассматривается в концепции программы как одна из основных задач художественно-эстетического развития личности. Автор отмечает, что в дошкольный период жизни литература – эффективное средство познавательно-речевого развития, так как чтение для детей – это прежде всего общение. В младшем дошкольном возрасте в первую очередь предлагается обращаться к фольклорным текстам (песенкам, пестушкам, потешкам, сказкам о животных, сказкам-цепочкам, докучным сказкам и др.). В среднем дошкольном возрасте необходимо сохранять эмоциональную отзывчивость на художественное слово, готовность к «содействию» с текстом. В круг чтения этого возраста входят литературные сказки Ш. Перро, братьев Grimm, К. Чуковского, В. Гаршина, В. Катаева и др.; стихи А. Фета, А. Плещеева, С. Дрожжина, А.К. Толстого, А. Барто, К. Чуковского, С. Маршака, Ю. Владимирова, Д. Хармса, В. Катаева, М. Бородицкой, Е. Благининой, Я. Акима, В. Берестова, Ю. Тувима и др.; рассказы К. Ушинского, Л. Толстого, Б. Житкова, М. Пришвина, М. Зощенко, В. Сутеева, Е. Чарушина, Е. Пермяка, В. Драгунского и др. В старшем дошкольном возрасте авторы программы считают необходимым вводить в круг чтения произведения большого объёма; произведения разных жанров на нравственную тему, о природе и животных, о сверстниках; приключенческую и научно-познавательную литературу (сказочные повести А. Милна, А. Толстого, Н. Носова, А. Линдгрена и др.; пьесы Д. Самойлова, С. Козлова и др.).

Структура занятия по чтению с детьми дошкольного возраста опирается на следующую технологию:

1. Рассмотрите книгу с детьми. Обсудите с ними название текста, иллюстрации к нему, возникшие вопросы. Главная задача этого этапа – сформировать у дошкольников желание прочитать книгу.

2. Прочитайте текст медленно, выразительно (комментированное, «объяснительное» чтение).

3. Обсудите прочитанное (с помощью вопросов, игры «Правда – неправда», красок, жестов, мимики).

4. Воспроизведите прочитанное с помощью специальных заданий (разыгрывание рассказа в лицах, создание собственных иллюстраций к тексту с их последующим озвучиванием, свободное рассказывание, пересказы, декламация, хоровое чтение, иллюстрирование, конструирование прочитанного и др.).

В программе также выделены основные показатели готовности педагога к реализации предшкольного образования:

- способность работать в личностной (развивающей, гуманистической) парадигме, естественна творческая деятельность, сформирована установка на творчество;

- профессиональное знание возрастной педагогики и психологии, владение соответствующими методами и технологиями;

- готовность к саморазвитию, изменению, способность вписываться в постоянно меняющуюся среду, анализировать педагогический процесс.

В методической концепции **программы дошкольного образования «Преемственность»** под редакцией Н.А. Федосовой [8] заложены модели организации и предметное содержание перехода от дошкольного образования к последующему систематическому обучению в начальной и основной школе. Дошкольное обучение рассматривается в системе непрерывного литературного образования, предложена личностно ориентированная модель системы подготовки к школе. Основаниями преемственности между дошкольным и школьным образованием являются развитие потенциальных возможностей ребёнка, обеспечение постепенного перехода от непосредственности к произвольности, учёт «зоны ближайшего развития» (Л.С. Выготский), создание условий для включения ребёнка в социальные формы общения. Развитие речи осуществляется в программе на основе произведений художественной литературы. Выделим следующие методы, приёмы и технологии, предложенные в программе:

- развитие звуковой культуры речи в целях подготовки к обучению грамоте и чтению (умение вслушиваться в речь, в отдельные звуки, работа по правильному произнесению звуков, обучение правильному интонированию, управлению темпом речи), работа по развитию артикуляционного аппарата (развитие правильной дикции, силы голоса, выделение особо значимых слов и пр.);

- чтение-слушание стихотворений русских и зарубежных поэтов, сказок, рассказов, пословиц, поговорок, загадок;

- беседа о прочитанном по вопросам воспитателя (ответы на вопросы, связанные с эмоциональным восприятием произведения, пониманием сюжета, характеров основных действующих лиц, умением услышать);

- пересказ прочитанного взрослым;

- разучивание наизусть и выразительное чтение выученных стихотворений;

- восприятие на слух отдельных средств художественной выразительности (эпитет, сравнение) без введения терминов, умение определять их роль в произведении, умение пользоваться ими в речи (без этого процесс освоения курсов «Литературное чтение» в начальной школе и «Литература» в основной школе будет существенно затруднён).

В содержании данной программы процесс чтения/слушания фольклорных и литературных произведений рассматривается как часть интенсивного интеллектуального, нравственного, эмоционального, эстетического, речевого развития ребёнка. По мнению авторов, задача литературного образования в дошкольном возрасте – формирование стабильного внимания к слову в художественном тексте, умение воспринимать слово как основной элемент художественного произведения. В качестве неременного условия успешной работы по подготовке к чтению является формирование у дошкольников стабильного интереса к произведениям художественной литературы. Для этого в программе предложены следующие пути реализации:

– отбор произведений для чтения, которые относятся к разным жанрам (сказки, рассказы, стихотворения, загадки, пословицы, поговорки) и представляют собой образцы детской художественной литературы, отвечающие возрастным и психологическим особенностям детей;

– использование преимущественно игровых форм работы (инсценирование эпизодов, импровизации по сюжетам литературных произведений, проведение конкурсов и пр.).

В программе процесс обучения дошкольников практико-ориентирован, поэтому выстроен на основе игровой деятельности.

Во всех проанализированных выше программах **дошкольная ступень рассматривается как пропедевтический этап литературного развития личности в системе непрерывного литературного образования.** Достижения ребёнка в психическом и личностном развитии являются закономерным результатом, которого он достигает в период дошкольного детства, служат фундаментом для перехода к следующему этапу детства – школьному. Опираясь на существующие программы дошкольного образования, можно выделить следующие виды деятельности и универсальные методы ознакомления дошкольников с миром художественной литературы, владение которыми способствует формированию профессиональных компетентностей будущих педагогов дошкольного образования:

– чтение-слушание художественного текста (выразительное, комментированное, «объяснительное» чтение взрослого);

– различные виды игр с учётом возрастных и психолого-педагогических особенностей детей (сюжетно-ролевые, дидактические, подвижные игры с правилами, игры-драматизации, игровые действия с игрушками и предметами-заместителями и др.);

– беседы с дошкольниками по прочитанному художественному произведению (ответы дошкольников на конкретные вопросы педагога по содержанию, пересказы, свободное рассказывание, иллюстрирование, конструирование прочитанного и др.).

Выбор программы, методов, приёмов и технологий для знакомства дошкольников с миром художественной литературы – приоритетное право педагога, поэтому этот выбор должен быть грамотным и профессионально обоснованным.

Литература

1. Гризик, Т.И. Радуга : Программа воспитания, образования и развития детей от 2 до 7 лет в условиях детского сада / Т.И. Гризик, Т.Н. Доронова, Е.В. Соловьёва. – М. : Просвещение, 2010.
2. Доронова, Т.Н. Из детства – в отрочество : Программа для родителей и воспитателей по формированию здоровья и развитию детей от 1 года до 7 лет / Т.Н. Доронова, Л.Н. Галигузова, Л.Г. Голубева [и др.]. – М. : Просвещение, 2007.
3. Конышева, Н.М. Ступеньки детства. Программа-концепция для педагогов и родителей / Н. М. Конышева. – М. : Ассоциация XXI век, 2007.
4. Логинова, В.И. Детство : Программа развития и воспитания детей в детском саду / В.И. Логинова, Т.И. Бабаева, Н.А. Ноткина [и др.]. – СПб. : Детство-ПРЕСС, 2010.
5. Образовательная система «Школа 2100» : Сборник программ : Дошкольное образование : Начальная школа / Под науч. ред. Д.И. Фельдштейна. – М. : Баласс, 2010.
6. Парамонова, Л.А. Истоки : Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Л.А. Парамонова, Т.И. Алиева, А.Н. Давидчук [и др.]. – М. : Творческий центр «Сфера», 2011.
7. Программа воспитания и обучения в детском саду / Под ред. М.А. Васильевой, В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой. – М. : Мозаика-Синтез, 2010.
8. Федосова, Н.А. Программа «Преемственность», подготовка к школе / Н.А. Федосова [и др.]. – М. : Просвещение, 2007.
9. Чуракова, Р.Г. Концептуальные основы и программы : Концепция системы «Предшкола нового поколения» / Р.Г. Чуракова. – М. : Академкнига, 2010.

Наталья Александровна Миронова – канд. пед. наук, доцент кафедры методики преподавания литературы Московского педагогического государственного университета, г. Москва.

Особенности математического образования детей дошкольного возраста на современном этапе

Л.Н. Галкина

В связи с происходящими изменениями в области дошкольного образования, в частности со вступлением в силу Федеральных государственных требований (далее ФГТ) к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования, возникает необходимость пересмотра подходов к математическому образованию дошкольников.

С учётом ФГТ содержание дошкольного образования в любом дошкольном образовательном учреждении (далее ДОУ) должно включать работу по четырём направлениям развития детей: физическому, социально-личностному, познавательно-речевому, художественно-эстетическому. В соответствии с новыми требованиями формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста относится к познавательно-речевому направлению и входит в состав области познания наряду с задачами по сенсорной культуре, познавательно-исследовательской деятельности, конструктивной деятельности, формированием целостной картины мира, расширением кругозора.

В настоящее время для реализации содержания математического образования необходимо учитывать следующие принципы построения образовательного процесса:

- вариативность, открытость, индивидуализация;
- научная обоснованность и практическая применимость;
- интеграция;
- комплексно-тематическое построение содержания работы с учётом примерного календаря праздников и др.

Особенностью работы по математике с детьми дошкольного воз-

раста является интеграция области познания с другими образовательными областями: «Физическая культура», «Здоровье», «Безопасность», «Социализация», «Труд», «Коммуникация», «Чтение художественной литературы», «Художественное творчество», «Музыка» – в соответствии с возрастными возможностями и особенностями воспитанников.

Другой особенностью является то, что решение задач психолого-педагогической работы по формированию элементарных математических представлений должно основываться на комплексно-тематическом принципе построения образовательного процесса: вся работа с детьми в какой-то промежуток времени (например, неделю) должна быть объединена одной темой – «Овощи-фрукты», «Домашние животные», «Наш край – Урал», «Космос» и т.д. с включением математического содержания.

Психолого-педагогическую работу с детьми дошкольного возраста по реализации задач формирования элементарных математических представлений можно рассмотреть на примере программы «Успех» (авторы Н.О. Березина, И.А. Бурлакова, Е.Н. Герасимова и др.), в которой прописано не только содержание задач данной работы, но и указаны области, с которыми интегрируется это содержание. Представим соотнесение задач работы по математике и образовательных областей, с которыми данная работа интегрируется:

3–4 года

– Развивать умения сравнивать предметы контрастных и одинаковых размеров, указывать на результаты сравнения («Коммуникация»);

– развивать умение понимать взаимосвязь действий и результат соизмерения («Коммуникация»);

– развивать представления о равенстве – неравенстве групп предметов, умение устанавливать взаимно однозначное соответствие («Коммуникация»);

– побуждать осваивать приёмы обследования формы осязательно-двигательным и зрительным путём, различать и называть формы («Коммуникация»);

- развивать пространственную ориентировку относительно своего тела и направления от себя («Физическая культура», «Социализация», «Труд»);

- развивать временные представления, умения различать и называть части суток и времени года, выделять их элементарные признаки; побуждать использовать в речи соответствующие наречия и предлоги («Социализация», «Труд», «Чтение художественной литературы», «Коммуникация»).

4–5 лет

- Знакомить с параметрами величины протяжённых предметов и способами их сравнения по величине в процессе практической деятельности («Физическая культура», «Социализация», «Труд», «Коммуникация», «Художественное творчество»);

- знакомить с образованием чисел в пределах 5 и с цифрами; развивать элементарные счётные навыки; конкретизировать представления о количественных отношениях и результатах сравнения между натуральными (последовательными) числами («Коммуникация»);

- обогащать представления о геометрических фигурах (круг, квадрат, треугольник) и их свойствах (углы, стороны); классифицировать предметы по заданному признаку («Физическая культура», «Социализация», «Труд», «Коммуникация»);

- развивать элементарные пространственные представления, понимание их относительности («Физическая культура», «Социализация», «Труд», «Художественное творчество», «Коммуникация»);

- обогащать временные представления; формировать восприятие времени через собственную деятельность, наблюдение изменений в природе («Социализация», «Труд», «Чтение художественной литературы», «Коммуникация»).

5–6 лет

- Закреплять представления о числах до 5; знакомить с образованием чисел в пределах 10, с цифрами; совершенствовать счётные навыки («Коммуникация»);

- формировать представления об отношениях между последова-

тельными числами в пределах первого десятка; способствовать пониманию закономерности построения числового ряда («Коммуникация»);

- закреплять представления о параметрах величины и относительно-сти признаков; способствовать овладению способами сравнения предметов по величине путём непосредственного соизмерения, опосредованного измерения, определения результатов измерения («Физическая культура», «Социализация», «Коммуникация»);

- проводить классификацию по выделенному признаку; конкретизировать понимание отношения часть – целое, равенство – неравенство («Физическая культура», «Социализация», «Труд», «Коммуникация», «Художественное творчество»);

- расширять представления о форме и о геометрических фигурах, их особенностях и общих свойствах; проводить классификацию по заданному признаку («Физическая культура», «Социализация», «Труд», «Коммуникация», «Художественное творчество»);

- развивать элементарные пространственные представления, способствовать пониманию относительности пространственных характеристик; совершенствовать определение положения собственного тела относительно других предметов, описание маршрутов движения («Физическая культура», «Социализация», «Труд», «Коммуникация», «Художественное творчество»);

- расширять представления о времени, об относительности временных характеристик («Социализация», «Коммуникация», «Труд», «Чтение художественной литературы»).

6–7 лет

- Способствовать осознанию математических понятий и зависимостей, побуждать истолковывать их; совершенствовать представления о числах первого десятка при наглядном их восприятии («Коммуникация»);

- показать образование чисел второго десятка и способы их сравнения; знакомить с двучисленными числительными; совершенствовать представление равенства – неравенства между числами в пределах двух десятков;

способствовать совершенствованию счётных навыков («Коммуникация»);

- знакомить с арифметическими действиями сложения и вычитания и их свойствами; формировать вычислительные навыки; знакомить с простой арифметической задачей («Коммуникация»);

- знакомить со способами сравнения объектов по величине с помощью условной меры, использовать данные способы при решении практических и проблемно-познавательных ситуаций; создавать условия для классификации предметов по величине; расширять представление о соотношении части и целого («Социализация», «Труд», «Коммуникация», «Художественное творчество»);

- расширять границы использования способов непосредственного и опосредованного измерения и сравнения объектов по величине («Социализация», «Коммуникация», «Художественное творчество», «Труд»);

- расширять представления о форме и о геометрических фигурах (круг, квадрат, треугольник, прямоугольник, четырёхугольник, многоугольник), их особенностях и общих свойствах (углы, стороны); проводить классификацию фигур по заданному признаку («Социализация», «Коммуникация», «Художественное творчество», «Труд»);

- совершенствовать представления о пространственном расположении предметов, об описании маршрутов движения; совершенствовать опыт пространственных ориентировок при движении и на ограниченной плоскости (листе бумаги, странице тетради) («Социализация», «Коммуникация»);

- расширять представления о времени, относительности отдельных характеристик; совершенствовать временные представления о днях недели, месяцах года, ориентировке по календарю («Социализация», «Коммуникация», «Труд», «Чтение художественной литературы»).

Одним из главных критериев выбора педагогами форм работы по математике и видов деятельности детей является адекватность возрасту.

Основной формой работы с деть-

ми дошкольного возраста является игра, поэтому математическое содержание может реализовываться в ходе игр с правилами, сюжетно-ролевых, режиссёрских игр, игр-драматизаций и др. Кроме того, обучение математике может осуществляться и в иных видах деятельности, таких как чтение (восприятие) художественной литературы, общение, труд, музыкально-художественная, познавательная-исследовательская деятельность. Занятия по математике могут использоваться только в старшем дошкольном возрасте (6–7 лет). Адекватными возрасту формами работы с детьми являются: экспериментирование, проектирование, коллекционирование, беседы, наблюдения, решения проблемных задач, викторины и др.

Обучение математике должно осуществляться в совместной деятельности педагогов и детей, предполагающей взаимодействие в процессе освоения образовательной области «Познание», и режимных моментов, учитывающих мотивацию ребёнка. Такое взаимодействие детей и педагога должно характеризоваться наличием партнёрской позиции взрослого и партнёрской формой общения (возможностью свободного размещения, перемещения и общения детей в процессе образовательной деятельности). Закрепление и расширение математических представлений предполагается в самостоятельной деятельности детей в условиях мотивирующей предметно-развивающей среды, созданной педагогами, обеспечивающей ребёнку выбор деятельности по интересам и позволяющей ему действовать как со сверстниками, так и индивидуально.

Особенность планирования работы по формированию элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста заключается в отражении содержания, форм работы, форм организации детей в непосредственно образовательной деятельности, осуществляемой в ходе режимных моментов; самостоятельной деятельности детей. Рассмотрим это на примере программы «Успех» (см. таблицу на с. 49).

Содержание работы	Формы работы	Формы организации детей
Непосредственно образовательная деятельность		
Формирование элементарных математических представлений	Создание коллекций, проектная деятельность, исследовательская деятельность, конструирование, экспериментирование, развивающая игра, наблюдение, проблемная ситуация, рассказ, беседа, интегративная деятельность	Групповая, подгрупповая, индивидуальная
Образовательная деятельность, осуществляемая в ходе режимных моментов		
Формирование элементарных математических представлений	Сюжетная игра, развивающая игра, создание коллекций, проектная деятельность, исследовательская деятельность, конструирование, экспериментирование, наблюдение, проблемная ситуация, рассказ, беседа, интегративная деятельность	Групповая, подгрупповая, индивидуальная
Самостоятельная деятельность детей		
Формирование элементарных математических представлений	Все виды самостоятельной детской деятельности	Подгрупповая, индивидуальная

Следующая особенность работы по математике заключается в том, что результатом освоения математического содержания являются умения и навыки ребёнка, представленные в портрете выпускника дошкольного образовательного учреждения. Так, в характеристике социального портрета ребёнка семи лет выделяются следующие умения и навыки в области математики:

- оперировать числами и цифрами в пределах первого десятка;
- понимать образование чисел второго десятка;
- использовать счётные и вычислительные навыки;
- устанавливать количественные отношения в пределах известных чисел;
- понимать закономерности построения числового ряда;
- решать простые арифметические задачи на числа первого десятка, объяснять производимые действия;
- использовать способы непосредственного и опосредованного измерения и сравнения объектов по величине; классифицировать предметы по выделенному признаку;
- различать геометрические фигуры (многоугольники), их особенности и общие свойства;
- классифицировать фигуры по заданному признаку;
- определять относительность пространственных характеристик;

тик, расположение предметов относительно друг друга и описывать маршруты движения;

- ориентироваться на ограниченной плоскости (листе бумаги, странице тетради);
- использовать временные ориентировки в днях недели, месяцах года, определять относительность временных характеристик, ориентироваться по календарю.

На наш взгляд, указанные навыки и умения по формированию элементарных математических представлений обеспечивают готовность ребёнка к усвоению математики в начальной школе и способствуют успешности его обучения и развития в целом.

Людмила Николаевна Галкина – канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой теории и методики дошкольного образования Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.

Подготовка руки дошкольника к письму через декоративное рисование

Г.Н. Гага,
И.В. Мясникова

Интеграция образовательных областей позволяет воспитателю обеспечить качественное изменение в формировании личности дошкольника. Развивая эстетический интерес к окружающей действительности, мы решаем задачи по формированию у детей гражданской принадлежности, интереса к чтению и потребности в нём, совершенствованию изобразительных навыков и умений.

Знакомство с изделиями народных промыслов, спецификой создания декоративных узоров позволяет не только подвести ребёнка к понятиям «народное искусство», «виды и жанры народного искусства», но и научить соотносить художественный образ и необходимые для его создания средства выразительности, подбирать материал, пособия для самостоятельной художественной деятельности. Кроме того, декоративное рисование мы рассматриваем и как возможность подготовки руки ребёнка к письму. Так, при знакомстве детей с графикой уместно рассказать им о народном промысле «Лубок», поскольку используемая в нём техника штриховки как нельзя лучше помогает ребёнку работать в пределах ограниченного силуэта, почувствовать ритм и приобрести навык в работе с трафаретом. Что же такое лубочные картинки, какие сведения о них доступны для ребёнка старшего дошкольного возраста?

Лубок, или лубочные картинки, – одна из разновидностей народного изобразительного искусства. Обычно это ярко раскрашенные гравюры с пояснительным текстом, поучительным или юмористическим, с песнями, сказками, пословицами и поговорками. Ещё одно их название – потешные листы. Книжки в старину стоили очень дорого, их переплетали в

бархат и атлас, украшали миниатюрами и узорами, золотом и серебром, и, конечно, такие книги далеко не всем были по карману. Другое дело – отдельные листы. Наиболее интересные из них копировались мастерами-резчиками, раскрашивались вручную и были доступны простому народу.

Первыми русскими гравёрами были рисовальщики, или знаменщики, Серебряной палаты, входившей в состав Оружейной палаты в Москве. Однако постепенно этим искусством овладело множество умельцев и сначала редкие, предназначенные только для царских глаз гравюры распространились по всей России, вошли в повседневную жизнь низших сословий, крестьян, мещан, мелкого купечества и чиновничества, составляя обычную принадлежность крестьянской избы, постоялого двора или почтовой станции.

Лубочные картинки – яркое, весёлое, декоративное народное искусство. Работа в этой технике предполагает рисование тушью либо чёрной гелевой ручкой. В детском саду мы рекомендуем использовать восковые мелки. Разные виды штриховки позволяют регулировать силу нажима и создают характерный образ. На занятиях по рисованию мы с детьми рассматриваем, в какой технике выполнены лубочные картинки, с помощью каких средств они приобретают особую праздничность, нарядность. Обращаем внимание детей на то, что в основе картинки лежит несложный сюжет, герои которого сначала прорисованы чёрной линией (тушью), а затем с помощью штриховки им придан особый характер, т.е. для создания рисунка в технике лубка используются средства графики, представленные штриховыми узорами.

В ходе занятий нами были подобраны методы и приёмы, направленные на укрепление мелкой мускулатуры пальцев. Это пальчиковая гимнастика, обведение трафаретов по контуру, выкладывание по контуру мелких бус, игры-упражнения с сыпучими материалами: песком, манной крупой и др. Таких приёмов множество.

Предлагаем вашему вниманию одно из занятий с детьми старшего дошкольного возраста.

Тема «Лубочные картинки».

Цель: подготовка руки ребёнка к письму посредством декоративного рисования.

Задачи:

1. Расширить представление детей о графике, её выразительных средствах; продолжить знакомить с графическим народным искусством «Лубок».

2. Способствовать овладению композиционными умениями, способами и приёмами рисования разными изобразительными материалами (цветные мелки, акварель), использовать различные цвета и оттенки для создания выразительных образов.

3. Выбатывать навыки рисования контура предмета по трафарету восковым мелком, регулируя силу нажима; использовать различные виды штриховки, укреплять мелкую мускулатуру пальцев.

4. Формировать художественно-творческие способности, воспитывать любовь к народному искусству.

Предварительная работа: знакомство с графическим народным искусством, рассматривание картинок в книгах, рисование штриховых узоров, создание лубочных картинок с помощью трафаретов. Развитие словарного запаса у детей: графика, лубочная картинка, штриховые узоры, трафареты.

Материалы: контейнер с песком, кисти, лубочная картинка, подготовленная педагогом (сценка из сказки «Волшебное кольцо»), трафареты с вырезанными по контуру змейками, бусы, кольцо, большой лист бумаги с нарисованной картинкой, цветная плёнка с штриховыми узорами, бумажные трафареты, листы бумаги с цветной рамочкой, восковые чёрные мелки, акварельные краски, стаканчики с водой, салфетки.

Ход занятия.

Педагог:

– Здравствуйте, ребята! Слышите, дудочка поёт, в сказку нас она зовёт. Чтобы в сказке оказаться, нужно очень постараться. Все по кисточке возьмите и картинку здесь найдите. Она спрятана под песком, в контейнере. Давайте расчистим картинку, и поможет нам кисточка. Сначала сделаем это в воздухе, затем на

ладошке, а теперь расчистим песок в контейнере, отыщем картинку. Делать это надо аккуратно, грести от середины к краю.

Дети расчищают песок и находят картинку.

– Молодцы! Как вы думаете, что это за сказка? («Золотое кольцо».)

– А как вы догадались? (Ответы детей.) Верно. В старину, когда ещё не все умели писать, картинка могла рассказать о многом, как нам сейчас о сказке. Всё на картинке есть, и кот, и собака. А где же змейка-скарапейка? Возьмите трафареты, обведите пальчиком каждый свою змейку, а теперь выложите её из бусинок.

Дети выкладывают змейки из бусинок. Тем, кто быстро справился с заданием, педагог предлагает выложить змейку из верёвочек или шнурочков.

– Ай да змейка-скарапейка! Хоть и мала, но подарок всем дала. В этом чудесном мешочке лежит волшебное колечко, но его надо найти.

Игра «Перстенёк».

Дети сидят на стульчиках, сложив ладошки. Воспитатель подходит к каждому ребёнку и, проговаривая слова, оставляет колечко у одного из ребят. Тот, у кого оказалось колечко, встаёт и надевает его на палец.

– Покатился перстенёк
Через поле и мосток.
К кому перстень попадёт,
Тот сейчас играть пойдёт.

(Проводится пальчиковая гимнастика.)

Раз, два, три, четыре, пять...

(Дети под счёт поочерёдно соединяют пальцы – сначала мизинцы и т.д., затем хлопают в ладоши.)

Вышли пальцы погулять.
Этот пальчик самый сильный,
Самый толстый и большой.

(Поочерёдное массирование пальчиков.)

Этот пальчик для того,
Чтоб показывать его.
Этот пальчик самый длинный,
И стоит он в середине.
Этот пальчик безымянный,
Он избалованный самый.
А мизинчик хоть и мал,
Очень ловок и удал!

(Дети встряхивают кисти рук.)

– А теперь я скажу волшебные слова, и мы с вами окажемся рядом с царским дворцом, где Мартынка невесту искал.

Дети по просьбе педагога закрывают глаза, включается музыка.

– Ты, волшебное кольцо,
Отнеси нас на крыльцо,
К царскому дворцу,
К Мартынке-младцу.

Дети подходят к подиуму.

– А вот и дворец царский, с палатами каменными, с птицами диковинными. Только что же с ним случилось, где краски его волшебные? Наверное, царевна увезла их с собой в тридевятое царство. Чем же мы можем помочь? Посмотрите, ребята, на что похожа эта картинка? *(На лубочную картинку.)*

– Что это такое? *(Это картинка, нарисованная линиями и штрихами и раскрашенная красками.)*

– Давайте оживим дворец, попросим волшебное кольцо вернуть нам разноцветные краски:

Ты, волшебный перстень,
Вмиг открой нам сундучок.

Педагог достаёт из сундучка цветную плёнку со штриховыми узорами.

– Подходят эти краски под нашу картинку? *(Да.)*

– Посмотрите на штриховые узоры. Что можно украсить вот этим узором? А этим? и т.д. А теперь давайте украсим нашу картинку... *(Дети накладывают цветную плёнку с узорами на рисунок.)* Вот как всё заиграло! А вы, ребята, хотите нарисовать лубочную сказку? Выбирайте себе героя и садитесь рисовать. Этому героя надо обвести восковым мелком, нанести на контур штриховые узоры и раскрасить акварельными красками. Можно дополнить картинку деталями: цветком, солнышком, домиком и т.д.

Дети под музыку рисуют, затем рассказывают о своих картинках.

*Галина Николаевна Гага – воспитатель;
Ирина Владимировна Мясникова – зам.
зав. учебно-воспитательной работой МБОУ
«Детский сад № 32 комбинированного
вида», г. Мончегорск, Мурманская обл.*

Об интеграции образовательных областей «Здоровье» и «Физическая культура» в дошкольном образовательном учреждении

М.В. Давыдова

Статья посвящена интеграции как важнейшему принципу развития современного дошкольного образования. В качестве примера автор рассматривает объединение двух образовательных областей: «Здоровье» и «Физическая культура» при организации здоровьесберегающей деятельности в дошкольном образовательном учреждении.

Ключевые слова: интеграция, здоровье, ценностное отношение к здоровью, здоровый образ жизни.

Принятые 23.11.2009 г. Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (далее ФГТ) выделяют ряд принципов, которым должна соответствовать программа дошкольного образовательного учреждения (далее ДОУ). Одним из важнейших является **принцип интеграции образовательных областей в соответствии с их спецификой и возможностями**. В образовательных областях «Здоровье» и «Физическая культура» выделяется задача, направленная на достижение целей **гармоничного развития у детей физического и психического здоровья** через формирование интереса к работе по здоровьесбережению и ценностного отношения к своему здоровью.

Формирование ценностного отношения к здоровью предусматривают в той или иной мере разные общеобразовательные программы: «Детство» (В.И. Логинова, Т.И. Бабаева), «Радуга» (Т.Н. Доронова, В.В. Гербова), «Программа воспитания и обучения в детском саду» (под ред. М.А. Васильевой), «Уроки Здоровейки» (Т.К. Зайцев). Наиболее полно, на наш взгляд, эта цель достигнута в образовательной программе «Успех». Именно в данной программе в основу реализа-

ции здоровьесберегающего компонента образования положен интегративный подход.

Процесс интеграции (от лат. *integratio* – восстановление, соединение) представляет собой объединение в единое целое ранее разрозненных компонентов и элементов системы на основе их взаимозависимости и взаимодополняемости. Понятие интеграция является общенаучным понятием.

В педагогической науке понятие «интеграция в сфере образования» определяется как средство и условие достижения целостности мышления [2]. Именно интегративность образования позволяет вносить в содержание образования (за счёт интеграции знаний) усвоение фундаментальных идей и концепций, которые являются основой формирования ценностного отношения к окружающему миру. Рассматривая реализацию принципа интеграции в формировании здоровьесбережения, необходимо выделить ряд основополагающих понятий: здоровье, ценностное отношение к здоровью, здоровый образ жизни.

В научной литературе существует целый ряд определений здоровья (Н.М. Амосов, Э.М. Вайнер, И.И. Голицина, Т.В. Карасёва, А.Я. Иванюшкин, В.П. Казначеев, Ю.П. Лисицын, В.П. Петленко).

Широко известная преамбула устава Всемирной организации здравоохранения говорит о здоровье как о состоянии полного физического, духовного и социального благополучия, не сводя его к отсутствию болезней и физических дефектов.

На сегодняшний день в системе наук о человеке используются следующие определения понятия «здоровье человека»:

- гармоничное единство биологических и социальных качеств, обусловленных врождёнными и приобретёнными биологическими и социальными явлениями (Ю.П. Лисицын);
- процесс сохранения и развития биологических, физиологических и психологических возможностей человека, оптимальной социальной активности при максимальной продолжительности жизни (В.П. Казначеев);
- возможность организма человека адаптироваться к изменени-

ям окружающей среды, взаимодействуя с ней свободно, на основе биологической, психической и социальной сущности человека (Р.М. Баевский, М. Попов, П. Михайлов);

- целостное многомерное динамическое состояние (включая его позитивные и негативные показатели), развивающееся в процессе реализации генетического потенциала в условиях конкретной социальной и экологической среды и позволяющее человеку в различной степени осуществлять его биологические и социальные функции (Р.И. Айзман, В.П. Казначеев, А.Г. Щедрина).

Обращение к научной литературе позволило также определить содержание понятия «ценностное отношение к своему здоровью»: это отношение человека к здоровью как к ценности, включающее знания о важности здоровья в качестве необходимой предпосылки для полноценной жизни.

К понятию «здоровье» примыкает понятие здоровьесбережения. Последнее относится к фундаментальным социальным потребностям человека. Одни исследователи видят в здоровьесбережении способы активной биосоциальной жизнедеятельности людей, которые в максимальной степени укрепляют индивидуальное и общественное здоровье при наличии благоприятных социальных и природных условий (Д.А. Изуткин, А.Д. Степанов и др.). Для других здоровьесбережение – это прежде всего деятельность, направленная на сохранение и укрепление здоровья людей, являющаяся одним из аспектов образа жизни в целом, а также определённый уровень медицинской культуры населения [4]. На наш взгляд, подобные подходы можно считать не взаимопротиворечивыми, а взаимодополняющими. В основе нашего понимания значения термина «здоровый образ жизни» лежит определение понятия, выведенное Г.М. Соловьёвым. Здоровый образ жизни определяется им как часть общей культуры человека, характеризующаяся определённым уровнем специальных знаний и мотивационно-ценностных ориентаций, приобретённых в результате воспитания, образования, самовоспитания [5].

Специфика здоровьесберегающей деятельности заключается в том, что основным исследователем и субъектом управления является сам индивид. При этом педагог лишь помогает ребёнку обрести необходимую мотивацию, которая должна быть основана на индивидуальных потребностях, обеспечивать свободу выбора, предоставлять возможность получения необходимых знаний и навыков.

Несмотря на то что на сегодняшний день в дошкольной педагогике накоплен значительный теоретический и практический материал по проблеме взаимосвязи видов детской деятельности (Н.А. Ветлугина, Т.Г. Казакова, С.П. Козырева, Т.С. Комарова, Г.П. Новикова и др.), интегрированная деятельность как форма интегрированного образования в дошкольном образовании специально не изучалась. Т.С. Комарова рассматривает интеграцию как более глубокую форму взаимосвязи, взаимопроникновения разного содержания образования детей дошкольного возраста, охватывающую все виды художественно-творческой деятельности. При этом автор подчёркивает, что в интеграции один вид деятельности выступает стержневым, другой – помогает более широкому и глубокому осмыслению образов и их созданию разными выразительными средствами.

Принятые ФГТ в качестве основополагающего принципа работы ДОУ называют принцип интеграции образовательных областей. Дошкольные образовательные учреждения поставлены перед решением совершенно новой задачи: необходимо не просто проводить цикл занятий по здоровьесберегающей деятельности, а **организовать единый интегративный процесс взаимодействия взрослого и ребёнка** на определённую тему, в котором будут гармонично объединены различные образовательные области для целостного восприятия окружающего мира. Конечным результатом такого процесса должно стать **формирование у ребёнка представления о здоровье человека как ценности**, являющейся необходимой предпосылкой для полноценной жизни, удовлетворения его материальных и духовных потребностей, актив-

ного участия в трудовой и социальной жизни общества, во всех видах человеческой деятельности.

Это принципиально новый подход к образованию дошкольников. Рассмотрим на конкретном примере, как реализация принципа интеграции в освоении содержания двух образовательных областей («Здоровье» и «Физическая культура»), основанная на совместной деятельности всех участников образовательного процесса в ДОУ, позволяет создавать предпосылки для обеспечения полноценного физического и психического развития личности и формирования навыков здоровьесбережения, являющихся составной частью разностороннего развития детей.

Содержание области «Физическая культура» предусматривает решение ряда специфических задач:

- развитие физических качеств (силовых, скоростных, в том числе гибкости, выносливости, координации);
- накопление и обогащение двигательного опыта у детей;
- формирование у детей потребности в двигательной активности и физическом совершенствовании.

Содержание образовательной области «Здоровье» направлено на достижение цели формирования культуры здоровья детей через решение следующих задач:

- сохранение и укрепление физического и психического здоровья детей;
- воспитание культурно-гигиенических навыков;
- формирование первичных представлений о здоровом образе жизни.

Вышеперечисленные задачи двух образовательных областей в конечном итоге должны обеспечить формирование у ребёнка привычки и потребности бережно относиться к своему здоровью, т.е. вести здоровый образ жизни.

Чтобы качественно осуществить интеграцию в ДОУ, необходимо на основе календарно-тематического планирования выделить формы интеграции, которые будут обеспечивать синтез образовательных областей, взаимосвязь разных видов деятельности и формирование интегральных качеств личности дошкольника в процессе воспитания. Л.В. Трубайчук выделяет следующие

формы интегративного процесса: совместные творческие проекты, праздники, эксперименты, экскурсии, сюжетно-ролевые игры [6]. При этом в каждой образовательной области в разных видах детской деятельности у педагога имеется возможность акцентирования внимания детей на правилах сохранения здоровья. В ходе проведения опытов, сравнительного наблюдения, в процессе проектирования, при чтении художественной литературы воспитатель имеет возможность рассматривать вопросы культуры здоровья, основ здорового образа жизни, правил здоровьесберегающего поведения, что способствует формированию у ребёнка ценностного отношения к своему здоровью.

Так, тема «Всемирный день здоровья» предполагает в качестве ведущей формы проектную деятельность на основе интеграции всех десяти образовательных областей, но опирается именно на области «Здоровье» и «Физическая культура», как наиболее полно реализующие подвижную деятельность. В данный проект могут

быть включены создание плаката или памятки по теме, защита иллюстрированной энциклопедии здоровья, экскурсии в спортивные учреждения, спортивные конкурсы «Моя утренняя гимнастика», «Мама, папа и я – здоровая семья», «Если хочешь быть здоров – закаляйся!», организованы беседы о преимуществах здорового человека, о пользе физкультуры и закаливания, проведены эстафеты и соревнования.

В День защитника Отечества возможно проведение не только спортивного праздника, включающего подвижные игры, эстафеты, соревнования, но и ситуативные беседы с детьми, рассказы взрослых, основанные на личном опыте, сюжетно-ролевые игры «Каким должен быть настоящий защитник Отечества?», «Что значит быть здоровым?», соревнования по оказанию первой медицинской помощи.

Интеграцию образовательных областей по отдельным темам можно представить в виде технологической карты:

Тема	Содержание деятельности	
	Образовательная область «Физическая культура»	Образовательная область «Здоровье»
День красоты	Подвижные игры на развитие основных движений детей (акцент на красоте движений детей), экскурсии на природу – источник красоты	Ситуативная игра «В поисках красоты», беседы по теме с определением качеств красивого человека, выявлением взаимозависимости красоты и здоровья
Всемирный день животных	Подвижные игры по теме праздника, экскурсии в живой уголок, зоопарк, развивающие игры «Чей это дом?», «Животный мир»	Сюжетно-ролевая игра «Зоопарк», проектная деятельность (памятка о безопасном обращении с животными, о защите диких животных)
Международный день врача	Экскурсии в медицинский кабинет, соревнования по оказанию первой помощи, спортивно-музыкальный праздник по теме здорового образа жизни	Сюжетно-ролевые игры «Айболит», «Аптека», «Больница», проектная деятельность (создание макета больницы, изготовление плаката по теме), рассказы педагогов об обязанностях врача
Всемирный день «Спасибо»	Сюжетно-ролевые игры «Праздник», «День рождения»	Наблюдения по теме праздника о нравственном здоровье, решение проблемных ситуаций
Всемирный день здоровья	Эстафеты и соревнования, экскурсии в спортивные учреждения, конкурсы «Мама, папа и я – здоровая семья», «Если хочешь быть здоров – закаляйся!»	Беседы о преимуществах здорового человека, о пользе физкультуры и закаливания, создание плаката по теме, защита иллюстрированной энциклопедии здоровья
Международный день защиты детей	Тематические танцы «Дети разных народов», спортивно-интеллектуальные эстафеты «Правильно-неправильно», «Путешествие»	Проектная деятельность (создание энциклопедии ситуаций, опасных для здоровья), знакомство со знаками дорожного движения, беседы и рассказы «Здоровье детей», «Сохранение жизни»
День физкультурника	Подвижные игры, эстафеты, соревнования по теме, разучивание музыкально-ритмических композиций	Беседы о пользе спорта для здоровья, о видах спорта, проектная деятельность (организация физкультурного уголка в группе)

Данная технологическая карта может педагогу практическую помощь при планировании собственной деятельности и совместной деятельности с детьми на основе объединения нескольких образовательных областей.

Таким образом, интеграция образовательных областей в работе по здоровьесбережению как ведущий принцип организации деятельности в ДОУ направлена на достижение единой цели – формирование здорового образа жизни. Подобное объединение видов деятельности позволяет добиться повышения у детей уровня ответственности по отношению к своему здоровью, обеспечивает более глубокое познание своего организма, воспитывает потребность ведения здорового образа жизни.

Литература

1. Казначеев, В.П. Здоровье нации : Просвещение : Образование / В.П. Казначеев. – М. : Просвещение, 1996.
2. Коджаспиров, А.Ю. Педагогический словарь : для студ. высших и средних пед. учеб. зав. / А.Ю. Коджаспиров, Г.М. Коджаспирова. – М. : Академия, 2005.
3. Леонтьев, А.Н. Деятельность : Сознание : Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1972.
4. Лисицын, Ю.П. Общественное здоровье и здравоохранение / Ю.П. Лисицын, Н.В. Полунина. – М. : Медицина, 2002.
5. Соловьёв, Г.М. Культура здорового образа жизни (теория, методика, система) : учеб. пос. / Г.М. Соловьёв, Н.И. Соловьёва. – М. : ИЛЕКСА, 2009.
6. Трубайчук, Л.В. Интеграция как форма организации образовательного процесса / Л.В. Трубайчук // Актуальные проблемы дошкольного образования. – Челябинск : Изд-во ООО «Три кита», 2011.
7. Тулькибаева, Н.Н. Педагогическая энциклопедия : актуальные понятия современной педагогики / Н.Н. Тулькибаева. – М. : Восток, 2003.

Марина Владимировна Давыдова – учитель биологии МБОУ «ООШ №14», г. Троицк, Челябинская обл.

Организация досуга детей дошкольного возраста в ДОУ как условие реализации ФГТ

Н.Ю. Майданкина

В статье рассматриваются подходы к организации содержательной досуговой деятельности в дошкольном образовательном учреждении в рамках реализации Федеральных государственных требований.

Ключевые слова: досуг, интеграция, дошкольное образовательное учреждение.

Федеральные государственные требования (далее ФГТ) указывают, что содержание и организация образовательного процесса для детей дошкольного возраста должны быть направлены на формирование общей культуры, развитие физических, интеллектуальных и личностных качеств, формирование предпосылок учебной деятельности, обеспечивающих социальную успешность, сохранение и укрепление здоровья детей дошкольного возраста, коррекцию недостатков в их физическом и психическом развитии. Содержание образовательного процесса для детей дошкольного возраста включает совокупность образовательных областей, которые обеспечивают разностороннее развитие детей с учётом их возрастных и индивидуальных особенностей по основным направлениям – физическому, социально-личностному, познавательно-речевому и художественно-эстетическому [1].

Режим дня в дошкольном образовательном учреждении (далее ДОУ) должен соответствовать возрастным особенностям детей и способствовать их гармоничному развитию. Максимальная продолжительность непрерывного бодрствования детей 3–7 лет составляет от 5,5 часов до 6 часов [2]. Бодрствование детей 3–7 лет необходимо поддерживать ресурсами соответствующей возрастным особенностям дошкольников содержательной

и разнонаправленной деятельности, причём особое предпочтение следует уделять **организации в ДОУ досуговой деятельности**. Досуг – средство реализации интересов личности, связанных с саморазвитием, общением, оздоровлением, имеющее свободный развлекательный и ненавязчивый характер. Содержательность и разнообразие досуга характеризуют культурный и интеллектуальный уровень развития личности, степень развития его способностей.

На этапе дошкольного детства досуговая деятельность представляет сложный комплекс видов детской деятельности и включает разнообразное содержание и формы взаимодействия с дошкольниками. Досуг в ДОУ сочетает в себе различные варианты музыкальной, художественной, познавательной, изобразительной, игровой, театрализованной, двигательной деятельности. В досуговой деятельности успешно осуществляется музыкальное, физическое, сенсорное воспитание, дети имеют возможность поупражняться в звукопроизношении, закрепить представления об окружающих предметах и явлениях, у них развиваются любознательность, смекалка, внимание, умение обобщать, систематизировать и классифицировать предметы.

Досуг как специально организованная деятельность в педагогическом процессе дошкольного учреждения направлен на обогащение социально-личностного развития. Досуг расширяет детский кругозор, способствует закреплению у детей структурированных представлений о социальной действительности, развивает коммуникативные способности, инициативу, формирует у дошкольников умение оказывать помощь и поддержку сверстникам, обеспечивает их раннюю позитивную социализацию.

Разнообразное содержание досуговой деятельности обеспечивает условия для организации эффективного процесса социального воспитания в ДОУ и повышения уровня социально-личностного развития детей дошкольного возраста. Содержательная досуговая деятельность оказывает серьёзное влияние на разностороннее развитие личности ребёнка.

ка-дошкольника и на формирование базиса личностной культуры детей.

Педагогический коллектив муниципального ДОУ «Сказка» рабочего посёлка Силикатный Ульяновской области разрабатывает проблему «Амплификация досуговой деятельности как условие социально-личностного развития детей дошкольного возраста». Педагоги ДОУ направляют свои усилия на решение следующего комплекса задач:

- создание у дошкольников радостного настроения, комфортного самочувствия;
- приобщение дошкольников в соответствии с их возрастными особенностями к культурно-историческим ценностям и природным достопримечательностям родного края;
- сохранение и укрепление здоровья детей, содействие их физическому развитию и двигательной активности;
- воспитание активной социальной личности, способной демонстрировать адекватные модели поведения в обществе взрослых и сверстников.

Разработанная педагогами ДОУ программа «Сказка» реализуется в процессе культурно-досуговой деятельности детей дошкольного возраста через организацию содержательного и активного отдыха, развлечений, праздников и самостоятельной деятельности детей и представлена следующими тематическими блоками:

- «Беседы у камина»,
- «Волшебники кисточки»,
- «Театральные подмостки»,
- «Музыкальная гостиная»,
- «Здоровый малыш»,
- «Природа – волшебница».

Блок «Беседы у камина» способствует развитию у детей потребности в чтении, первоначальному приобщению детей к художественным произведениям, произведениям устного народного творчества о родном крае, его жителях и их занятиях в процессе досуговой деятельности. Содержание этого блока реализуется в образовательной деятельности в утренние и вечерние отрезки времени в дидактических, сюжетно-ролевых, театрализованных играх, занимательных игровых упражнениях, а

также в беседах посредством рассматривания иллюстраций, фотографий, альбомов на социальную проблематику.

В качестве примера рассмотрим образовательные материалы по теме «Волшебный мир песка» программы «Сказка» по организации в ДОУ досуговой деятельности для детей среднего дошкольного возраста. Особое значение мы уделяем интеграции в досуговую деятельность таких образовательных областей, как «Социализация», «Труд», «Безопасность», «Коммуникация», «Чтение художественной литературы», «Здоровье», «Познание», и комплексно-тематическому планированию образовательной работы с детьми в режимные моменты.

Тема «Волшебный мир песка»

Цели (по образовательным областям):

«Социализация» – развивать соответствующую возрастным особенностям детей игровую деятельность;

«Безопасность», «Чтение художественной литературы» – расширять представления детей о богатстве и разнообразии природы родного края;

«Труд», «Здоровье» – познакомить детей с разнообразными сферами профессиональной деятельности жителей посёлка, условиями сохранения здоровья в процессе трудовой деятельности;

«Коммуникация» – развивать у детей навыки общения со взрослыми и сверстниками, способствовать проявлению у них чувства радости, восхищения, желания узнавать новое о событиях окружающего мира;

«Познание» – расширять кругозор детей, развивать потребность в экспериментировании, активном познании нового, желание совершать собственные открытия.

1. Игровое упражнение «Рассмотрим песчинку».

Материал: лупа, ёмкость с песком.

Ход: воспитатель предлагает детям загадку:

Он и жёлтый, и сыпучий,
Во дворе насыпан кучей.
Если хочешь, можешь брать,
Целый день в него играть

(Песок)

Воспитатель рассказывает детям о том, что в посёлке Силикатный учёными открыты богатые природные запасы – залежи кварцевого песка. Жители посёлка участвуют в добыче и переработке кварцевого песка, необходимого для обеспечения жизнедеятельности жителей нашего региона и нашей страны.

Воспитатель предлагает детям попробовать себя в роли учёных и рассмотреть крупинки песка через лупу; обращает внимание детей на форму, цвет и величину песчинок; предлагает порассуждать и высказать собственные версии о том, где можно использовать кварцевый песок.

2. Игра «Мой клад».

Материал: ёмкость с песком, перчатки, очки, мелкие игрушки.

Ход: воспитатель предлагает детям надеть перчатки и очки и найти спрятанные в песке игрушки; просит внимательно их рассмотреть, описать (форма, цвет, размер) и назвать предмет.

3. Экспериментирование «Песочные секреты».

Материал: песок, лист цветного картона, пластмассовые и деревянные кубики, небольшая металлическая ёмкость (кастрюля), лупа, разбрызгиватель воды.

Ход: воспитатель вспоминает с детьми стихотворную сказку «Федорино горе» К.И. Чуковского. Беседует с детьми:

– Чем Федора хотела почистить посуду? (Песком.)

– Как вы думаете, песок действительно может очищать посуду? (Предположения детей.)

– Потрите песчинки между пальцами. Что вы чувствуете? (Песчинки твёрдые, царапают кожу.) Попробуйте почистить песком различные предметы.

Дети натирают песком лист цветного картона, игрушки (пластмассовый и деревянный кубики, металлическую кастрюльку и т.п.). Затем рассматривают предметы через лупу, делают вывод: песком можно удалить с поверхности изделия жирные пятна, грязь; песчинки могут оставлять на поверхности предметов полосы, царапины.

Воспитатель сообщает детям, что это свойство песка (очищать предметы от загрязнения) используется человеком. Предлагает рассмотреть в лупу особую бумагу, на которую нанесён слой песка. Её называют наждачной бумагой, или шкуркой (дети рассматривают кусочки наждачной бумаги через лупу, пробуют потереть ею различные поверхности).

– Где ещё применяют песок? (Предположения детей.) Песок используют при строительстве дорог и зданий, при производстве стекла и посуды (демонстрируются иллюстрации, на которых изображены предметы, для изготовления которых понадобился песок: здания, посуда, бутылки и т.д.).

– И, конечно, с песком с удовольствием играют дети. Вы не раз делали из него куличики.

Воспитатель смачивает песок водой из опрыскивателя, предлагает детям прикоснуться к нему, ощутить его плотность, рассмотреть через лупу.

Дети выполняют поручение и объясняют, как и почему изменились свойства песка.

– Как вы думаете, почему красивые куличики получаются только из влажного песка? (*Вода скрепляет песчинки.*)

– Что произойдёт с куличиками, когда песок высохнет? (*Куличики рассыплются.*) Только влажный песок прекрасно сохраняет форму.

4. Экспериментирование «Сыпучий или не сыпучий».

Материал: ёмкость с песком.

Ход: воспитатель предлагает поиграть в необычные песочные игры.

– Какой песок в ёмкости? (*Сухой.*)

– Погрузите руки в песок. Что вы чувствуете? (Дети описывают свои ощущения.)

– Как называются частички песка? (*Песчинки.*)

– Рассмотрите их в лупу. Что вы видите? (*Песчинки примерно одинаковые по размеру, но различаются по цвету и форме.*)

– Песчинки не соединены между собой, поэтому песок можно пересыпать с одного места на другое. Мы говорим: «Песок сыпучий». Это свойство используется в песоч-

ных часах (показывает). Мелкие песчинки тонкой струйкой перетекают из одной ёмкости часов в другую. Что образовали песчинки в нижней части колбы часов? (*Горку.*)

– Как вы думаете, если насыпать песок, находящийся в нашей ёмкости, в одно место, песчинки образуют горку? Убедитесь в этом. (Дети насыпают горку из песка.)

Воспитатель предлагает детям попробовать изготовить песочные часы из бумаги.

5. Игра «Следопыт».

Материал: ёмкость с песком.

Ход: воспитатель предлагает детям попробовать себя в роли следопытов. Дети отворачиваются, воспитатель прикладывает к песку отпечатки следов животных и птиц. Дети пытаются отгадать, кто оставил на песке следы.

6. Игра-развлечение «Рисунки на песке».

Материал: блюдо с песком.

Ход: на плоском блюде, заполненном сухим песком, воспитатель рисует изображения знакомых детям животных, природных явлений (дождь, снежинки), предлагает детям изобразить знакомые им предметы.

7. Игра-развлечение «Волшебный цветной песок».

Материал: ёмкость с песком, гуашь, тарелки, картон, клей, пакеты, молоток.

Ход: дети раскладывают песок по тарелкам, добавляют в него разведённую гуашь, тщательно перемешивают и выставляют сушиться на солнце. После того как песок высохнет, его перекалывают в пакеты и размельчают молотком. Затем насыпают сухой цветной песок на картон, намазанный клеем, и «рисуют» песочные картины.

Таким образом, интеграция различных образовательных областей при организации досуга в ДОУ позволяет расширять детский кругозор, закреплять у детей структурированные представления о социальной действительности, развивать коммуникативные способности, инициативу, активность, обеспечивает дошкольникам раннюю позитивную социализацию.

Литература

1. Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования : Приказ Министерства образования и науки РФ от 23 ноября 2009 г. № 655.

2. Постановление главного государственного санитарного врача РФ от 22 июля 2010 г. № 91 «Об утверждении СанПин 2.4.1.2660-10 "Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы в дошкольных организациях"».

Наталья Юрьевна Майданкина – канд. пед. наук, доцент, начальник учебного отдела Ульяновского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Ульяновск.

Особенности проведения мероприятий с детьми 5–6 лет по воспитанию гражданственности

Г.В. Соболева

«Родина – это Отечество, Отчизна. Наше Отечество, наша Родина – матушка Россия. Отечеством мы зовём Россию потому, что в ней жили испокон века наши отцы и деды. Родиной мы зовём Россию потому, что в ней мы родились, в ней говорят родным нам языком и всё в ней для нас родное. Матерью – потому что она вскормила своими водами, выучила своему языку и как мать бережёт и защищает от всяких врагов. Много есть на свете хороших государств и земель, но одна у человека родная мать, одна у него и Родина», – этими замечательными словами Константина Дмитриевича Ушинского мы начинаем свои беседы с дошкольниками на патриотические темы.

Какая она, наша Россия? «Большая, красивая, огромная, богатая, сильная...» – именно такие ответы на заданный вопрос мы хотим услышать от детей.

Не будет преувеличением утверждение, что все библиотечные встречи с детьми направлены на воспитание их как юных граждан России. Говорим ли мы об экологии, о достопримечательностях родного города, трудовых или военных подвигах людей, истории страны – это всё звенья одной цепи. Исключения не составляют и темы, пропагандирующие здоровый образ жизни, так как патриотическое воспитание связано и с физическим развитием. Сила, смелость, ловкость необходимы будущим труженикам и защитникам Родины. Несмотря на то что лучше всего эти качества развиваются в спортивных играх с военно-патриотическим содержанием, которые, к сожалению, в условиях библиотеки провести сложно, мы можем показать кукольный спектакль, где девочка Физкультура и мальчик Спорт побеждают злую тётку Простуду.

С чего начинается Родина? С родителей человека, двора, улицы, города, где он живёт... В этом возрасте дети должны знать не только название своего города, но и то, почему он так называется, кто его основатель и чем мы, его жители, можем гордиться. Чтобы ответить на эти вопросы дошкольнику в доступной и интересной форме, мы написали **сценарии кукольных спектаклей по краеведению**.

Первый – «Мы любим свой родной город Липецк» – **об истории города**. Внимание малышей можно удерживать в течение лишь 10–15 минут, поэтому, несмотря на богатую историю нашего края, приходится ограничиваться основными фактами, например о том, что Липецк основан Петром Первым на месте железоделательных заводов. Удержать ребёнка «в теме» помогают вопросы, постоянно задаваемые героями представления, – таким образом происходит закрепление материала.

Конечно, в каждую беседу, спектакль или какую-либо другую форму встречи с детьми необходимо включать физкультминутки. В данном случае физкультминутка соответствует сюжету мероприятия:

Полечу я в Нижний парк
(дети машут руками),
Наберу водички
(«черпающие» движения),

Угощу своих друзей
(«наливающие» движения):
– Пейте, звери (*наклон вправо*),
Пейте, птички (*наклон влево*)!

После физкультминутки мы знакомим детей с гербом города.

Второй спектакль – «Куда слетать Каркуше?». Ребята совершают **воображаемую экскурсию по городу**, рассматривая слайды. Задача этого спектакля – не просто показать Каркуше город, а сделать это так, чтобы она поняла, как жители гордятся своим городом. Ведущий, рассказывая о той или иной достопримечательности, делает соответствующие акценты, и Каркуша прекрасно справляется со своей ролью. Она часто с восторгом восклицает: «Кар-как кар-красиво! Кар-как интересно! Ах, я такого больше нигде не видела!» Таким образом, заостряя внимание на конкретном объекте, мы зарождаем в детях чувство гордости за родной город.

Любовь к Родине формируется и из любви к природе родного края. Название третьего кукольного спектакля – «А кто у нас живёт?» – представляет собой вопрос, заданный уже знакомой нам вороной. В этот раз она прилетела узнать о животном мире Липецкого края. Спектакль подводит детей к мысли о том, что нужно научиться любить, принимать и оберегать всё, созданное природой. Одни рождены белыми и пушистыми, другим достались бородавчатая кожа и выпученные глаза, но за это никого нельзя обижать. Каждая букашка имеет право на жизнь. В нашем мире важен каждый, и мы должны о нём заботиться.

Основной формой патриотического воспитания детей являются **тематические занятия**. Важно, чтобы они повышали детскую активность. Для этого в библиотеке существуют **клубы**, в которых сотрудники стремятся объединить интеллектуальное и эмоциональное начала, задействовать весь спектр художественной, научно-познавательной литературы, аудио- и видеоматериалов, электронные ресурсы. Всё это мы используем на занятиях, тематика которых так или иначе отвечает главной задаче – помочь ребёнку вырасти гражданином России.

Чтобы дети чувствовали себя комфортнее, стулья в помещении расставляются по кругу, который дети сами называли «нашей беседкой». Учёт возрастных особенностей детей требует широкого применения игровых приёмов – они важны как для повышения познавательной активности, так и для создания особой эмоциональной атмосферы занятий, которые не должны быть скучными. В таком узком кругу, где хорошо видно друга друга, мы беседуем и играем.

Задачи патриотического воспитания решаются нами комплексно, но главная роль в их решении отводится **художественной литературе**. Приобщая дошкольников к нравственным ценностям истории, литературы и культуры, мы формируем у них гордость за свою Родину, чувство ответственности, коллективизма и сплочённости. В «нашей беседке» дошкольники знакомятся с классическими произведениями русской литературы и фольклором. На этих встречах развивается умение давать аргументированную оценку разным поступкам героев произведений, вступать в диалог друг с другом и участвовать в коллективном обсуждении сюжета, приобретаются навыки творческой деятельности. Из сказок и былин дети узнают, как богатыри любили родную землю, стояли на страже её границ, в минуту опасности приходили на помощь своему народу, спасая его от порабощения и унижения. Илья Муромец, Добрыня Никитич, Алёша Попович – не просто сказочные персонажи, а реальные люди, герои, по первому зову встававшие на защиту Родины. Воспеваемая богатырей, былины звали на подвиг во славу Отечества, поднимали народный дух в тяжёлые времена. Дети охотно воспринимают сценки, разыгранные с помощью настольного и перчаточного театра. Переживая сюжет, рассказанный от первого лица, ребёнок глубже постигает мотивы действия персонажа.

Небрежное отношение к языку, отход от национальной культуры, которая в нём выражена, не проходят бесследно для человека как личности, поэтому большое внимание на занятиях в клубах уделяется **фольклору**.

Главный герой здесь – Петрушка. Он знакомит детей с поговорками, загадками, пословицами, сказками, тем самым приобщая дошкольников к общечеловеческим нравственно-эстетическим ценностям. В пословицах, потешках как нигде сохранились особенные черты русского характера, свойственные ему представления о добре, красоте, правде, храбрости, трудолюбию, верности. Адресованные детям потешки, прибаутки, заклички звучат как ласковый говорок, выражая заботу, нежность, веру в благополучное будущее. В пословицах и поговорках метко оцениваются различные жизненные позиции, высмеиваются недостатки, восхваляются положительные качества людей. Особое место в произведениях устного народного творчества занимает уважительное отношение к труду, восхищение мастерством человеческих рук. Благодаря этому фольклор является богатейшим источником познавательного и нравственного развития детей.

Существует ещё одна тема, которую невозможно обойти вниманием, – **военная**. Что такое война, почему в России отмечают праздники 9 Мая и 23 Февраля? Родители начинают говорить о войне с детьми 4–5 лет, а наша задача – пробудить интерес самого ребёнка к этой теме. Удобным поводом для такой беседы может стать канун Дня защитника Отечества или Дня Победы. В мае и феврале мы организуем **Дни семейного общения**. Накануне мы просим родителей, чтобы они показали детям памятные места, ответили их к Вечному огню и рассказали, что он всегда горит, напоминая людям о тех, кто погиб на войне. Затем беседу продолжают библиотекари в присутствии взрослых. Даже если среди родственников и знакомых детей нет ветеранов, которые, конечно, являются лучшими собеседниками на эту тему, мамы и папы находят что рассказать детям о том тяжёлом времени. При подготовке мероприятий мы напоминаем родителям, что говорить о войне надо так, чтобы сами дети ни в коем случае не восприняли это как воспитательный процесс или скучные занятия, а заинтере-

ресовались событиями и героями войны, прочувствовали и поняли бы, насколько возможно для их возраста, величие подвига нашего народа.

Для дошкольного возраста характерны обучаемость, сила и глубина впечатлений, поэтому всё, что усвоено в этот период – знания, навыки, привычки, способы поведения, – оказывается особенно прочным и является в полном смысле этого слова фундаментом для дальнейшего развития личности.

В заключение хочется процитировать замечательные слова академика Д.С. Лихачёва: «Воспитание любви к родному краю, к родной культуре, к родному городу, к родной речи – задача первостепенной важности, и нет необходимости это доказывать. Но как воспитать эту любовь? Она начинается с малого – с любви к своей семье, к своему дому. Постоянно расширяясь, эта любовь к родному переходит в любовь к своему государству, к его истории, его прошлому и настоящему, а затем ко всему человечеству».

Литература

1. Жучкова, Г.Н. Нравственные беседы с детьми 4–6 лет : Занятия с элементами психогимнастики : практ. пос. для психологов, воспитателей, педагогов / Г.Н. Жучкова. – М. : Гном и Д, 2001.
2. Ковалёва, Г.А. Воспитывая маленького гражданина : практ. пос. для работников дошкол. образовательных учреждений / Г.А. Ковалёва. – М. : Аркти, 2003.
3. Козлова, Т.А. Дошкольная педагогика / Т.А. Козлова, Т.И. Куликова. – М., 1998.
4. Никонова, Л.Е. Патриотическое воспитание детей старшего дошкольного возраста / Л.Е. Никонова. – Минск : Нар. асвета, 1991.
5. Нравственно-патриотическое воспитание детей дошкольного возраста: Планирование и конспекты занятий : метод. пос. для педагогов. – СПб. : Детство-Пресс, 2009.
6. Петрова, В.И. Нравственное воспитание в детском саду : программа и метод. реком. для занятий с детьми 2–7 лет / В.И. Петрова. – М. : Мозаика-Синтез, 2008.

Галина Валентиновна Соболева – главный библиотекарь отдела семейного чтения Липецкой областной детской библиотеки, г. Липецк.

Роль башкирской национальной культуры в интегративном подходе к развитию словесного творчества дошкольников

Л.Н. Гасанова



В статье раскрывается понятие «культура», показана роль национальной культуры в развитии словесного творчества детей. Автор обращает внимание на использование башкирского фольклора в интеграции разных видов искусства и деятельности в образовательном процессе ДОУ, что позволяет создать условия для развития детского творчества.

Ключевые слова: культура, народная культура, детское творчество, словесное творчество, устное народное творчество, интеграция.

Одним из основополагающих принципов башкирского национального образования является приобщение подрастающего поколения к национальной культуре и традициям башкирского народа, к его духовности и нравственно-эстетическим ценностям. Конституция Республики Башкортостан (1993 г.), Закон Республики Башкортостан «Об образовании» (1992 г.), Закон Республики Башкортостан «О языках народов Республики Башкортостан» (1999 г.), Республиканская программа развития образования на 2009–2013 гг. гарантируют равноправное развитие национальных языков и культур народов республики.

В Концепции дошкольного образования Республики Башкортостан (2002 г.) определены основные цели и задачи регионального дошкольного образования. Одна из важнейших задач – формирование базиса личностной культуры на основе ознакомления дошкольников с национальной культурой народов Башкортостана и формирование самосознания личности.

В современных словарях даются различные определения культуры. В философском словаре понятие «культура» трактуется как «совокупность всех видов преобразовательной деятельности человека и об-

щества, а также результатов этой деятельности» [6, с. 147]; в психологическом – как «совокупность материальных, политических, моральных, эстетических и духовных достижений человечества, основа социализации личности, её психического становления и усовершенствования» [3, с. 187]; в педагогическом – как «исторически определённый уровень развития общества, творческих сил и способностей человека в типах и формах организации жизни и деятельности людей, в их взаимоотношениях, а также создаваемых ими материальных и духовных ценностях» [7, с. 130].

Глубокий смысл в понятие «культура» вкладывал Д.С. Лихачёв. Он считал, что культура должна быть открытой, т.е. в ней должны присутствовать гуманистические начала: восприимчивость к прогрессивным ценностям других народов, критика и самокритика, братское сочувствие, забота о судьбах развития национальных культур.

У истоков общечеловеческой культуры стоит народная культура, состоящая из материальной и духовной частей. К материальной культуре относят все материальные средства: орудия, продукты человеческого труда, технику, жилища. К духовной культуре – народное искусство, идеологию, нормы морали и поведения.

Однако И.Ф. Галигузов, Д.С. Лихачёв и др. оспаривают деление культуры на материальную и духовную. По их мнению, не должно быть приоритета одной культуры по отношению к другой. Грани между материальной и духовной сферами культуры весьма условны и расплывчаты. Материальные предметы культуры являются

воплощением идеи, художественного вкуса, требований морали, выражают эстетические привязанности и уровень интеллекта их творцов; материальное и духовное находятся в диалектическом единстве.

Бесспорно, что приобщение к национальной культуре – это социальное становление личности, так как культура – не только различные области деятельности, но и сама деятельность человека в этих областях. Культура башкирского народа, как и любого другого, уникальна. Дошкольные образовательные учреждения Республики Башкортостан «обеспечивают этнизацию личности, т.е. естественное вхождение в духовный мир и традиционную жизнь Башкортостана, в культуру нации как составную общечеловеческую» [5, с. 6]. В этих условиях одна из целей и задач дошкольных учреждений – формирование базиса личностной культуры на основе ознакомления с национальной культурой башкирского народа, формирование патриотизма юного гражданина Башкортостана.

Национальная культура даёт возможность не только познавать, но и самому создавать её, творить. Психология характеризует творчество как общественную ценность, дающую новую продукцию. Детское творчество – первоначальная ступень в развитии творческой деятельности. Вместе с тем творчество ребёнка способно доставить удовольствие своей непосредственностью, свежестью выражения (К.И. Чуковский). Н.А. Ветлугина отмечает, что в своём художественном творчестве ребёнок открывает новое для себя, а для окружающих – новое о себе, и рассматривает детское художественное творчество как педагогически обусловленное явление.

Один из видов детского творчества – словесное творчество, которое вместе с художественно-эстетическим восприятием литературных произведений, творческим характером исполнительской деятельности составляет художественно-речевую деятельность. **Детское словесное творчество** как сложное поликомпонентное образование выполняет множество важных для всестороннего развития функций. Прежде все-

го, как отмечает Н.В. Гавриш, словесное творчество является средством культуроосвоения. Развитие ребёнка происходит в особом пространстве, заданном контекстом исторически установившейся культуры, где он родился и живёт. В этом процессе культуроосвоения, в котором важное место занимает овладение культурой речи, и проявляется настоящее детское творчество.

Проблему словесного творчества детей рассматривали многие исследователи: А.В. Шибицкая, О.С. Ушакова, Н.В. Гавриш и др. А.В. Шибицкая большую роль в развитии словесного творчества детей отводит целенаправленному педагогическому воздействию взрослого, его воспитывающему руководству, организующему творческий процесс ребёнка. По её мнению, руководство должно выражаться в создании условий для формирования словесного творчества, в определении ведущих, наиболее эффективных методов, в нахождении различных педагогических приёмов и в рациональном сочетании их с применяемым методом.

Условиями для успешного формирования словесного творчества являются:

- проведение правильной систематической работы по развитию речи и обучению дошкольников родному языку, расширение словарного запаса, овладение грамматическими нормами и совершенствование звуковой культуры речи, развитие связной речи – диалогической и монологической;
- своевременное развитие активно-го художественного слова;
- воспитание поэтического слуха и совершенствование навыков выразительного чтения.

Под словесным творчеством дошкольника О.С. Ушакова понимает продуктивную деятельность детей, выражающуюся в создании устных рассказов, стихов и т.д. В этом творчестве проявляется стремление детей выразить в слове своё отношение к произведениям искусства, своё мироощущение. По мнению О.С. Ушаковой, словесное творчество старших дошкольников можно развивать разными путями, наиболее эффективны из которых следующие:

– воздействие художественной литературы, т.е. такое донесение до ребёнка литературного произведения, которое поможет ему осознать не только содержание, но и выразительный язык сказки, рассказа, стихотворения;

– побуждение к творческой деятельности, постоянные упражнения в творчестве.

Взаимосвязь между восприятием художественной литературы и словесным творчеством, утверждает О.С. Ушакова, осуществляется на основе поэтического слуха. «Это понятие охватывает способность чувствовать выразительные средства художественной речи, различать жанры, понимать их особенности, осознавать связь компонентов художественной формы с содержанием литературного произведения» [9, с. 17].

Основой развития словесного творчества является **устное народное творчество (фольклор)**. Проблема воспитания детей средствами фольклора была предметом исследования в разные годы существования дошкольной педагогики. Так, в 1950-х годах изучением роли народного творчества в воспитании детей дошкольного возраста занимались Е.И. Тихеева, Е.А. Флерина, А.П. Усова, Н.С. Карпинская. Дальнейшее развитие данная проблема получила в работах современных исследователей О.С. Ушаковой, Р.Н. Боша, Н.В. Гавриш, Г.А. Куршевой, А.Н. Ильковой и др.

Исследования современных учёных показали целесообразность включения национального искусства в народных формах речи в процесс дошкольного воспитания, обосновали обучающие и воспитательные возможности национально-культурного освоения детьми языковой среды, помогли установить связь методики развития речи с традиционной лингвистикой и лингвометодикой.

Задачу развития детского словесного творчества можно решать, опираясь на основные положения взаимосвязи творчества и обучения детей в детском саду (Н.А. Ветлугина).

Учитывая эти положения, следует рассматривать фольклор как

один из факторов, оказывающих влияние на словесное творчество. Приобщение ребёнка к духовным ценностям определённой этнокультурной среды происходит более успешно при включении в его речь фольклорных жанров, которые обеспечивают трансляцию культуры в разных формах.

По мнению А.В. Запорожца, трудности развития словесного творчества можно объяснить следующими причинами: недостаточной сформированностью психических процессов – мышления, восприятия, воображения, малым жизненным опытом, неразвитой языковой способностью, отсутствием опоры на внешние объекты, существующей в других видах деятельности (изобразительной, музыкальной, театральной и т.д.). Поэтому большинство исследователей подчёркивают необходимость специального обучения для развития творческих способностей в области слова.

Художественное слово, музыка, изобразительное искусство – источники особой радости в дошкольном детстве. Ребёнок открывает для себя волшебную силу искусства и при всём богатстве впечатлений, стремится выразить их в собственном «творческом продукте», в рамках исконно «детских видов деятельности» (А.В. Запорожец). Такую деятельность возможно осуществлять **на комплексных занятиях, построенных на принципе интеграции**. Однако проблема развития творчества через интегрированные занятия на сегодняшний день является наименее изученной и недостаточно представлена в практике воспитания, занятия так и остаются эпизодическими, не системными.

Психологами и педагогами (Н.А. Ветлугиной, Т.С. Комаровой, К.В. Тарасовой, Р.М. Чумичёвой, Н.В. Посевинной, Р.Х. Гасановой) проблема интеграции рассматривается с разных позиций. Т.С. Комарова особо подчёркивает, что интеграция должна основываться на общности психологических процессов, развитие которых необходимо для успешного осуществления деятельности (эстетическое восприятие, образное мышление, воображение,

эмоционально-комплексное отношение к деятельности эстетического характера, а также к работе памяти и внимания).

Однако следует учесть, что в интеграции не всё содержание включается в процесс художественного творчества на равных основаниях, что-то выступает в роли своеобразного стержня, вокруг которого объединяются другое содержание и другие виды деятельности.

Деятельностная основа занятия во многом обеспечивает его развивающий эффект, создаёт условия для анализа художественных образов, их воссоздания в других видах деятельности: в словесном творчестве, пантомимике, музыкально-ритмических движениях и пр. При этом акт творчества отличается от других форм обучения тем, что в это время ребёнок не накапливает знания, а отдаёт их (Л.С. Выготский), обретая уникальный опыт творческой самореализации. Традиционные занятия ребёнка рисованием, музыкой, развитием речи, ознакомлением с художественной литературой создают своеобразную базу для постижения им как средств выразительности в искусстве, так и собственных возможностей в деятельности. Впоследствии, на интегрированных занятиях открывается широкое поле для творческого преломления полученных детьми знаний.

Р.Х. Гасанова считает, что «использование в образовательном процессе компонентов духовной культуры открывает широкие возможности в развитии дошкольников. Интегрированные занятия, построенные на синтезе искусств, вызывают эмоциональное отношение ребёнка к разным видам искусства... формируя при этом у дошкольника ценности: познавательные, преобразования, переживания» [2, с. 4].

В теории и методике дошкольного образования идея интегрированного обучения нашла отражение в исследованиях, посвящённых взаимодействию различных видов искусства и детской художественной деятельности (Н.А. Ветлугина, Т.С. Комарова, Н.А. Курочкина, О.С. Ушакова и др.).

В работах Н.П. Сакулиной конца 70-х годов XX в. отражён и теоре-

тически обоснован первый опыт интеграции художественной и познавательной деятельности на занятиях с детьми дошкольного возраста. Значимыми являются работы Р.М. Чумичёвой, в которых сделана попытка рассмотреть синтез (интеграцию) искусств и выявить механизмы их взаимодействия в содержании занятий по ознакомлению дошкольников с произведениями искусства.

Используя, с учётом принципа интеграции, различные методы ознакомления дошкольников с национальной культурой, можно создать условия для гармоничного развития личности. В проведённый нами формирующий эксперимент в образовательный процесс включалась интегрированная образовательная деятельность, построенная на материале национальной культуры башкирского фольклора, музыки башкирских композиторов и картин художников, в ходе которой решались образовательные, воспитывающие, развивающие задачи.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что интегрированное обучение дошкольников имеет определённые преимущества: повышает мотивацию, формирует познавательный интерес у детей, способствует формированию целостной картины мира, развитию изобразительных и музыкальных способностей, развитию речи, эстетического восприятия, воображения, внимания, памяти, мышления, снимает перенапряжение и снижает утомляемость, позволяет вовлечь каждого ребёнка в активную работу на каждой минуте занятия. Кроме того, интегрированные занятия способствуют повышению профессионального мастерства педагога, так как требуют от него владения методикой новых технологий воспитательно-образовательного процесса, осуществления деятельностного подхода к обучению.

Литература

1. *Выготский, Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – Изд. 3-е. – М.: Просвещение, 1991.
2. *Гасанова, Р.Х.* Синтез искусств (музыка, художественное слово, живопись): Комплексные занятия для детей старшего дошкольного возраста / Гасанова Р.Х. – Уфа: БИРО, 2005.

3. Еникеев, М.И. Психологический энциклопедический словарь / М.И. Еникеев. – М.: Проспект, 2010.

4. Комарова, Т.И. Художественная литература, интегрированные занятия с детьми 5–7 лет / Т.И. Комарова, М.Б. Зацепина. – Изд. 2-е. – М.: АРКТИ, 2003.

5. Концепция дошкольного образования Республики Башкортостан. – Уфа: БИРО, 2002.

6. Краткий словарь по философии / Под общ. ред. И.В. Блауберга, И.К. Пантина. – Изд. 3-е, дораб. и доп. – М.: Политиздат, 1979.

7. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая Рос. энциклопедия, 2002.

8. Развитие общения у дошкольников / Под ред. А.В. Запорожца, М.И. Лисиной. – М., 1974.

9. Ушакова, О.С. Развитие речи детей 5–6 лет: Программа, методические рекомендации, конспекты занятий, игры и упражнения / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. – М.: Вентана – Граф, 2008.

Любовь Николаевна Гасанова – ст. методист кафедры дошкольного и предшкольного образования Института развития образования Республики Башкортостан, г. Уфа, Республика Башкортостан.

Использование игр для формирования навыков чтения и письма у младших школьников

Р.Г. Бушлякова

Проблема формирования навыков чтения и письма у детей является актуальной для родителей многих первоклассников. Как помочь ребёнку справиться со школьными трудностями, которые всегда встречаются на пути освоения письма и чтения?

Как известно, письмо и чтение тесно связаны и формируются на основе достаточно высокого уровня развития компонентов устной речи.

У взрослого человека письмо является целенаправленной дея-

тельностью, графический образ слова воспроизводится не отдельными элементами, а целостно. Первокласнику же очень сложно запомнить целостный образ слова, трудно удерживать в уме последовательность букв, слогов, трудно соотносить звук с буквой, различать у букв различные расположенные элементы. Ребёнку сложно фиксировать и запоминать последовательность и очерёдность слов, границы предложения. Малыш затрудняется подбирать необходимую в данном контексте грамматическую форму слова, удерживать в уме последовательность изложения. Если при этом у ребёнка не сформированы пространственные представления, то ко всем трудностям присоединяются ещё и проблемы в написании букв и их элементов.

Поэтому для успешного формирования навыков письма ребёнок должен демонстрировать правильное произношение звуков, развитые фонематические процессы и языковой анализ и синтез, сформированные грамматические категории, достаточный запас словаря, хорошо развитые зрительное восприятие и пространственные представления, а также мелкую моторику пальцев рук.

К сожалению, ежегодно увеличивается количество детей, поступающих в школу с различными дефектами устной речи, являющимися предпосылками к возникновению различных школьных трудностей, в частности – нарушений чтения и письма.

Частичные специфические нарушения процесса письма называются дисграфией. Исследователи выделяют несколько видов дисграфии, каждый из которых характеризуется определёнными механизмами и проявлениями. В одном случае дети при письме под диктовку опираются на дефектное произношение звуков и отражают это в своих работах, в других случаях первоклассники не дифференцируют услышанные фонемы, вследствие чего заменяют буквы, искажают структуру слов, предложений, неправильно употребляют формы слов, пропускают слова, нарушают последовательность слов в предложениях. При недораз-

витии зрительного анализатора дети заменяют и искажают буквы при письме.

Для успешного преодоления перечисленных школьных трудностей и формирования навыков чтения и письма целесообразно использовать различные игры. Игра является частью детства, неперенным его атрибутом. Этот вид деятельности доступен как дошкольникам, так и младшим школьникам. Игра доставляет ребёнку огромную радость, развивает наблюдательность, фантазию, познавательные процессы: умения сравнивать, размышлять, анализировать; формирует устойчивый интерес к интеллектуальным упражнениям и потребность в них. По мнению Д.Б. Эльконина, игра – это «воображение ребёнка над самим собой».

Как правило, в коррекционные занятия учителя-логопеда включаются разнообразные игры, которые способствуют переключению внимания, развитию межполушарной взаимосвязи, формированию языкового анализа и синтеза, фонематических процессов, профилактике усталости у детей. Игровая деятельность положительно влияет на развитие речевого мышления и других психических процессов ребёнка, так как в ходе игр развивается не только внешняя, но и внутренняя, смысловая сторона речи, происходит обогащение словаря, расширение понимания значения слов, возникает желание общаться.

Игры рекомендуется проводить также и дома, родителям детей, потому что огромную роль в преодолении трудностей в обучении играет семья и окружение ребёнка. Логопед проводит с родителями многочисленные практикумы и тренинги для обучения приёмам применения игр, разъясняет методику проведения, способы подготовки материала, условия различных игр.

Приведём примеры игр, с которыми учитель-логопед знакомит родителей.

«Найди букву».

Игра способствует развитию звуко-буквенного анализа, внимания, мышления, памяти, совершенствует навык чтения.

Необходимо заранее подобрать и напечатать по количеству игроков незнакомый текст, разложить чистые листы бумаги и ручки.

Небольшой текст в несколько абзацев, напечатанный хорошо читаемым шрифтом, должен состоять из простых слов. Ведущий устанавливает период времени (например, не больше 2 минут), и по секундомеру (заведённому будильнику или песочным часам) все участники игры выписывают слова из данного текста, в которых есть определённая буква (например, буква Б). По истечении установленного времени подсчитывается количество выписанных слов и выявляется победитель.

Для новой партии игры выбирается другая буква, условия и текст остаются прежними. Игра проводится 3–4 раза, победителю присуждается приз.

«Арабское письмо».

Игра способствует развитию звуко-буквенного анализа, зрительного восприятия, формирует образ слова, совершенствует навык чтения.

Для игры необходимо напечатать слова справа налево таким образом, чтобы последняя буква слова была первой. Например, слова *дом*, *роза* будем печатать как *мод*, *азор* и т.д.

Ребёнку предлагается правильно прочесть и записать слова.

Рекомендуется начинать игру с односложных слов, постепенно переходя к двусложным и трёхсложным словам со стечением согласных, а затем – к предложениям.

«Балда».

Игра развивает звуко-буквенный анализ и синтез, внимание, мышление, память.

Для игры необходимо приготовить листы бумаги, ручки.

Ведущий загадывает слово, указывает, к какой теме оно относится (фрукты, транспорт и т.д.), пишет на листе только первую и последнюю буквы слова, а пропущенные между ними буквы заменяет чёрточками. Например, слово «баклажан» будет записано как б _ _ _ _ _ н.

Другой игрок старается разгадать слово и называет букву. Правильно названную букву вставляют в зага-

данное слово. Если буква названа неправильно, то пишут первую букву слова *балда*.

Игра прекращается, как только будет угадано слово или составлено слово *балда*. Игрок, разгадавший слово, становится ведущим.

«Игрослов».

Игра развивает звуко-буквенный анализ и синтез, внимание, мышление, память, пространственную ориентировку.

Необходимо на листе бумаги формата А-3 начертить игровое поле, поделить его на 36 клеток. В каждой клетке нужно записать одну букву, примерная последовательность расположения букв: И, З, А, К, У, Т, Ш, О, Н, С, У, М, Ш, О, Г, И, Э, О, Д, С, П, Г, А, Ы, З, Э, К, А, Т, У, М, Б, Н, И. Движение от одной клетки к другой показывается нарисованными стрелками.

Одна пустая клетка в начале обозначает старт, а пустая клетка в центре поля используется для финиша. Кроме того необходимо приготовить кубик для настольных игр, фишки, листы бумаги, ручки.

Игроки ставят фишки на старт и определяют очередность ходов.

Далее в игру вступает следующий игрок и выполняет те же условия игры. После окончания первого тура все игроки из собранных букв составляют и записывают свои слова.

Во втором туре игроки снова по очереди бросают кубик и продолжают игру, отсчитывая шаги от клетки, в которой расположена фишка. Каждый игрок снова записывает три буквы и в конце второго тура составляет из них слова.

Игра продолжается до тех пор, пока все игроки не достигнут центра игрового поля. В случае, если до финиша осталось меньше трёх шагов, а на кубике выпала цифра четыре, игрок получает в подарок оставшиеся буквы.

Затем игрокам ещё раз предлагается составить слова из букв, собранных во всех турах. В конце игры все игроки зачитывают свои слова и подсчитывают их количество. Выигрывает тот, кто составил больше всех слов.

Как показывает практика, такие игры помогают развивать речь и психические процессы у детей, побуждают их к свободному речевому общению, развивают активность, фантазию и воображение. Регулярно и терпеливо проводя данные игры и специальные занятия, родители и педагоги могут помочь ребёнку научиться преодолевать школьные трудности, а также способствовать развитию внимания и интереса к родному языку.

Литература

1. Безруких, М.М. Пишу красиво и правильно : Как помочь ребёнку научиться писать, закрепить навык и скорректировать / М.М. Безруких. – Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2010.
2. Безруких, М.М. Трудности обучения в начальной школе : Причины, диагностика, комплексная помощь / М.М. Безруких. – М. : Эксмо, 2009.
3. Игры в логопедической работе с детьми / Под ред. В.И. Селивёрстова. – М., 1981.
4. Лурия, А.Р. Очерки психофизиологии письма / А.Р. Лурия. – М., 1950.
5. Садовникова, И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И.Н. Садовникова. – М. : ВЛАДОС, 1997.
6. Соболева, А.Е. Пишу без ошибок : Русский язык с нейропсихологом / А.Е. Соболева, Е.Н. Емельянова. – СПб. : Питер, 2009.
7. Швайко, Г.С. Игры и игровые упражнения для развития речи / Г.С. Швайко. – М., 1988.
8. Эльконин, Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин. – М., 1960.

Рита Григорьевна Бушлякова – учитель-логопед, г. Мурманск.

Об итогах эксперимента по введению в начальной школе предмета «Основы религиозных культур и светской этики»

О.В. Воскресенский,
Т.Д. Шапошникова



В статье анализируются первые и самые общие результаты проводимого в стране эксперимента по введению в начальную школу нового предмета «Основы религиозных культур и светской этики», который планируется начать преподавать во всех общеобразовательных учреждениях страны. Важным вопросом представляется подготовка учителей к преподаванию данного предмета. Приводится опыт обучения учителей на курсах переподготовки, во время презентации предмета, на семинарах и во время вебинаров.

Ключевые слова: основы религиозных культур, светская этика, презентации модулей, семинары, вебинары.

Практически подошёл к концу масштабный эксперимент по введению в школу предмета «Основы духовно-нравственной культуры народов России. Основы религиозных культур и светской этики». Он проходил в течение двух лет более чем в двадцати регионах нашей страны. На первом этапе эксперимента новый предмет преподавался в последней четверти 4-го класса и первой четверти 5-го класса, на втором этапе тот же предмет изучали только четвероклассники. В результате эксперимента на самом высоком уровне было принято решение о введении нового предмета в начальную школу во всех общеобразовательных учреждениях страны с сентября 2012 г. На его изучение отводится один час в неделю в продолжение всего учебного года. Остальные условия преподавания остаются прежними: предмет выбирается родителями детей, в нём шесть модулей, включающих основы традиционных для России религиозных культур (православие, ислам,

иудаизм, буддизм), мировых религиозных культур и светской этики. Преподавать его могут учителя начальной школы или учителя-предметники, прошедшие специальную подготовку на курсах в Академии постдипломного образования и переподготовки (г. Москва). Отметки не выставляются.

В конце первого этапа эксперимента было проведено несколько совещаний с учителями, уже имевшими опыт преподавания данного предмета, и теми, кто только готовился к этому в Академии постдипломного образования. На совещаниях присутствовали также представители различных конфессий. Все участники эксперимента и духовные лица высказали удовлетворение от нововведения, подтвердив, что этот предмет нужен в школе и преподавать его следует в неконфессиональном варианте и в культурологическом аспекте.

Культурологический язык подачи материала, а также право выбора родителями блоков, связанных с какой-либо традиционной религией России, светской этикой или мировыми религиями, позволил бы учесть интересы и права атеистов, светских гуманистов и представителей неправославных исповеданий. Однако следует оговориться, что «поле культуры», очерчивающее рамки этого курса, и культурологическая методология создают некоторые преимущества именно православному христианству, поскольку его культурообразующая роль в судьбе России несопоставима ни с каким другим конфессиональным влиянием.

Вопрос, по мнению специалистов, заключается в **технологии реализации** этого значимого сегодня для страны проекта. Особо важным аспектом следует признать учёт психологии учителей и учащихся. На плечи первых ложится огромная ответственность за то, чтобы вводимый предмет не расколол российское общество, а помог решить задачи социализации школьников, их идентификации, духовно-нравственного воспитания. Основной целью этого предмета является формирование у младших школьников «мотивации к осознанному нравственному поведению, основанному на знании культурных и религиозных традиций многонационального народа России и уважении к ним, а также к диалогу с представителями других культур и мировоззрений» [1, с. 3].

Что касается самих учителей, то они пока пребывают в некоторой растерянности, особенно те, кто будет вести этот предмет в школе. Впрочем, по мере изучения предлагаемого в академии курса учителя чувствовали себя гораздо увереннее. Специалисты отмечают, что после лекций по профессиональным модулям и анализа учебников учителя делали для себя вывод о том, что их выбор модулей для преподавания (а большинство выбрали «Основы мировых религиозных культур» и «Основы светской этики») зависел не от того, к какой мировоззренческой позиции они относятся, а от их личной внутренней неподготовленности к преподаванию даже того конфессионального модуля, к которому они принадлежат [2, с. 11].

Свой выбор учителя объясняли нежеланием делить детей на группы, ссылаясь на многоконфессиональность класса, необходимость сохранить межрелигиозное согласие, важность поставленных перед преподаванием предмета целей и задач социализации и воспитания (осуществление процесса идентичности, воспитание уважительно-го отношения к разным вероис-

поведениям), непонимание родителями учащихся сути конфессиональных модулей и т.д.

В учебниках издательства «Просвещение», по которым велось преподавание во время эксперимента, авторы модуля «Основы мировых религиозных культур» делают акцент в отборе и изложении материала на «знаниевый» аспект. Возможно, поэтому учителя отмечали сложность решения задач воспитания средствами данного модуля. Очевидно, что следует отбирать и излагать соответствующий содержательный материал в развитии его воспитательного потенциала и возможностей. Так, в УМК, выпущенном издательством «Дрофа», авторы предпочли идти именно в этом направлении. Два первых, общих для всех модулей урока, которые задают тон и направления в дальнейшем содержании материала учебника, посвящены задачам воспитания патриотизма, гражданственности, приобщения школьников к общечеловеческим, российским традиционным ценностям, в том числе религиозным. Уроки заканчиваются информацией о съезде лидеров мировых религий в г. Астане (Казахстан), акцент делается на освещение его целей и задач, на понимание представителями разных религий роли мирного диалога в решении общих проблем.

Учебник условно поделён на две части. Первая из них позволяет задать направление истории в изложении материала. Школьники знакомятся с археологией как наукой, позволяющей заглянуть в прошлое. Четверо ровесников наших четвероклассников, живущие в разных странах и общающихся через Интернет, рассказывают каждый о своей стране, её культуре и верованиях. Этот рассказ сопровождается заочной экскурсией, в ходе которой школьники знакомятся с культовой архитектурой, обычаями и традициями, мифами и легендами. Именно в мифах и легендах, наполненных нравственно-этическим содержанием, заложен богатый воспитательный потенциал.

Вторая часть учебника посвящена культурам традиционных для России религий. Таким образом, подготовив школьников на предыдущем материале к знакомству с более сложным содержанием, можно дальше продвигаться в его изучении. Дальнейшие уроки знакомят детей с представлениями о Боге, мире, происхождении живого на Земле, со священными сооружениями и текстами, с обрядами и ритуалами, с нравственными ценностями каждой религиозной культуры. Материал последних уроков посвящён «золотому правилу нравственности», которое нашло отражение в каждой религии и светской этике.

Для многих учителей и методистов как содержательная часть, так и сама структура построения и порядок введения в государственных школах новой образовательной области, представленной в стандартах второго поколения как «духовно-нравственная составляющая», представляет собой нечто небывалое и почти невозможное. Можно ли в светском учреждении говорить о религиозных вопросах и высших (а не просто общечеловеческих) духовных ценностях? Как можно разделять учащихся класса на несколько групп по религиозному признаку? Как можно предоставлять учащимся и их родителям полную свободу выбора между шестью модулями курса, сохраняя за ними это право в течение всего учебного года? Похоже, сама мера ответственности, возложенная на учителей или вдруг ими осознанная, вызвала у многих из них реакцию по меньшей мере настороженную, а во многих случаях откровенно отрицательную.

Со всеми этими и многими другими фактами авторам пришлось столкнуться в ходе проведения презентаций учебно-методического комплекса к курсу «Основ православной культуры», выходящего в этом году в издательстве «Дрофа». Предложение учителям на выбор альтернативного набора учебных материалов зачастую вызывало искреннее недоумение и даже раздражение. «Так каким

же всё-таки материалом пользоваться в классе?» – спрашивали участники презентаций. Свободный, личный и ответственный выбор был явно не под силу некоторым учителям, и от авторов требовалось немало усилий, чтобы помочь им сделать этот выбор.

Другой общей чертой большинства встреч с учителями была их готовность признаться в том, что они пока не могут взяться за решение предстоящей задачи. С одной стороны, это не могло не вызывать восхищения их самокритичностью, а с другой, свидетельствовало о весьма распространённом в учительской среде убеждении, что они берутся за дело мало знакомое и отчасти чуждое. Судя по некоторым репликам, духовные дела и религиозные материи представляются учителям скорее вотчиной церкви, а не школы. Не помогали даже напоминания со стороны представителей местных образовательных органов о том, что решение принято на правительственном уровне. Учительская аудитория чувствовала себя гораздо более уверенно и комфортно, когда внимание слушателей было перенесено со слов «религиозный» и «православный» на слово «культура», являющееся ключевым в самом подходе к материалу в новом УМК. Он призван не учить православия (воцерковлению), иудаизму, исламу, буддизму; не учить о православии, иудаизме, исламе, буддизме (чем занимается религиоведение), а учиться у православия и других религий (культурология).

Слушатели неоднократно отмечали, что именно этим ясным и выдержанным культурологическим подходом альтернативный УМК отличается от предыдущих изданий, где на учителя государственной школы, по сути, возлагалась несвойственная ему роль – ознакомления учащихся с основами веры и церковной жизни. Строгостью в соблюдении этого подхода – от явлений культуры к духовно-нравственным нормам – обеспечивается и соблюдение принципа светскости образования, чем, по мнению многих учителей, серьёзно озабочена

как родительская, так и самая широкая общественность.

Ещё одним позитивно действующим средством для учителей, осознающих меру своей некомпетентности в вопросах, например, православной традиции, веры и культуры, был **семинар на тему научно-исторического основания христианской веры**, призванный предоставить в распоряжение современному, рационально мыслящему человеку доводы научно-го знания и аппарат научного исследования в поисках тех основ, на которых зиждется вера христиан. Отклики учителей показывают, насколько полезным представляется им дополнительный материал такого рода в оказании помощи родителям, коллегам и школьному руководству. Кроме того, материалы семинара, записанные на компакт-диске, рассматривались слушателями в качестве дополнительного мультимедийного сопровождения, которым они смогут пользоваться при подготовке уроков.

Вопросу о необходимости привлечения **мультимедийных средств для проведения уроков по новому предмету** также было посвящено немало вопросов и дискуссий. Отмечалось, в частности, что преподавание данного учебного материала подразумевает и даже требует широкого использования на уроках средств неязыкового, чувственно-образного и опытно-практического преподавания. Отсюда вполне законное требование учителей предоставить им максимально возможное многообразие технических средств и мультимедийных ресурсов для адекватной презентации и раскрытия перед учащимися того богатства, которое накопили, сохранили и передали потомкам многовековые религиозные традиции. Отчасти эта проблема решается сегодня за счёт подготовки электронного сопровождения к учебникам.

Техническими вопросами, однако, дискуссии не ограничивались и зачастую переходили к обсуждению таких общих концептуальных аспектов, как, например, целеполагание курса.

Троякая цель, которая ставилась разработчиками модуля «Основы православной культуры» перед учителями, отражает те три уровня, на которых проходит его преподавание:

1) приобщение учащихся к культурному наследию;

2) знакомство учащихся с духовно-нравственными ценностями православия;

3) развитие у учащихся навыков нравственного и ответственного поведения.

Если на первом уровне происходит лишь раскрытие символики, образности или языка того или иного культурного феномена или явления, то на следующих двух изучается стоящая за ними духовная реальность и нравственная ценность, причём изучается в их практическом применении. При этом подчёркивается, насколько важно развивать у школьников навыки самообучения, а именно их способности в дальнейшем искать, находить и узнавать за культурными ценностями те духовно-нравственные нормы, которые в них отражены, и применять их в своей жизни.

Много вопросов вызывало **название курса «Основы светской этики»**: является ли понятие светскости синонимом слову «безрелигиозность»; что лежит в основе нравственных законов; следует ли говорить на уроках этики о философии и основных её категориях – о добре и зле, смысле жизни, добродетелях и грехе и т.д.

Другим основополагающим принципом, вызывающим неизменные вопросы, была упомянутая выше **свобода выбора учителями материалов и источников**, которые они сочтут наиболее подходящими в их классе, школе, городе и регионе. В этом отношении, как и во многих других, слушатели, как правило, делились на две категории. Первая состояла из учителей, которым было дано задание «сверху» освоить новый и неизвестный им материал, а вторая – из тех, которым было дано разрешение хорошо знакомый и дорогой их сердцам предмет наконец-то преподавать

официально и полноценно. Для последних характерен радостный и творческий подход к делу, смысл и значение которого им знакомы и понятны, а предлагаемые материалы, хоть отчасти, уже известны по факкультативам или урокам воскресной школы, которые им приходилось вести. Возможность выбора материала, методики и привлечения ресурсов для них абсолютно необходима и продиктована самой природой предмета.

Для учителей, впервые и с опаской подступающих к малознакомому для них предмету, необходимость выбора оказывалась сопряжена с ответственностью за личные решения и предпочтения в той области, в которой они ещё не чувствуют себя ни достаточно уверенно, ни достаточно компетентно. Ими высказываются мнения о том, что нужно создавать чёткие методики, разработки и планы, по возможности подробно расписывающие каждый их шаг и каждое решение. Очевидно, с приобретением опыта, а также при более детальном знакомстве с предлагаемыми материалами и эти учителя смогут по достоинству оценить не только различные учебно-методические комплекты, но и сам факт их множественности и разнообразия.

В целом же большинство учителей, особенно из числа преподававших этот предмет в период его экспериментального введения, выражали живой и искренний интерес к ознакомлению с альтернативными комплектами материалов и их применению наряду с уже имеющимся УМК издательства «Просвещение» и другими ресурсами. Возможность комбинирования и творческой адаптации всего имеющегося в этой области богатства педагогического опыта – в том числе дореволюционного, западного и инновационного – вероятно, является необходимым условием

успешного введения данного курса в школьную практику.

В вопросе подготовки учителей к преподаванию нового предмета особенно внимания заслуживает такая форма обучения, как **вебинары**. Она приобретает всё большую популярность, особенно учитывая сроки введения предмета, его своеобразие и сложность, неподготовленность учителей и нехватку времени для их подготовки. Вебинары позволяют готовить учителей в режиме онлайн-времени. Для проведения вебинаров можно приглашать специалистов самых разных профилей, авторов учебников. «Живая» обратная связь с участниками вебинаров может осуществляться при помощи вопросов, которые они могут задать преподавателю и тут же получить на них ответы. В настоящее время данная форма обучения представляется нам весьма эффективной*.

Литература

1. Данилюк, А.А. Основы религиозных культур и светской этики : Программы общеобразовательных учреждений : 4–5-й классы / А.А. Данилюк. – М. : Просвещение, 2010.
2. Розина, О.В. Ключевые и предметные компетенции в мировоззрении и самосознании преподавателей «православной культуры» / О.В. Розина // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. – М., 2011. – № IV, 3 (22) июль – август – сентябрь.

Олег Владиславович Воскресенский – соискатель степени канд. пед. наук, магистр богословия;

Татьяна Дмитриевна Шапошникова – канд. пед. наук, ведущий научный сотрудник лаборатории педагогической компаративистики Института теории и истории педагогики РАО, г. Москва.

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ. Проект № 11-06-00394-а.

Психологическая готовность к школе и преемственность программ дошкольного и начального образования*

Ю.В. Андросова



В статье представлены результаты исследования уровня психологической готовности детей, поступающих в 1-й класс школ г. Якутска. Основным выводом статьи является утверждение о том, что формирование психологической готовности к школе – это обеспечение равных стартовых возможностей детей при поступлении в школу.

Ключевые слова: преемственность общеобразовательных программ, универсальные учебные действия, психологическая готовность к школе.

В настоящее время в психологической и педагогической науке, а также в образовательной практике существует общее мнение, что от качества образования, формирования личности в дошкольном и младшем школьном возрасте зависят её дальнейшее разностороннее развитие, успешная социализация, профессиональное самоопределение и самореализация. Качество дошкольного и начального общего образования является фундаментом обучения и воспитания, эффективной деятельности и результативности всей системы общего образования. В связи с этим периодически принимаются различные меры по совершенствованию форм, содержания и технологии обучения и воспитания в базовых ступенях образования.

В конце XX в. особое внимание уделялось обеспечению преемственности дошкольного и начального общего образования через организацию взаимодействия образовательных учреждений, создание образовательных центров «Детский сад – начальная школа», разработку комплексных образовательных программ, таких как «Из детства – в отрочество», «Преемственность», «Радуга», «Детский сад

2100» и др. [4]. Между тем в условиях недостаточного обеспечения детей дошкольными образовательными учреждениями, сосуществования вариативных образовательных систем, многочисленных авторских подходов к организации образовательного процесса сложно обеспечить преемственность дошкольного и начального образования на качественном уровне, особенно в городах и крупных населённых пунктах.

Улучшение демографической ситуации в Российской Федерации в начале XXI в., поиск эффективных путей повышения качества общего образования поставили дошкольное образование в ряд приоритетных направлений государственной политики. Прежде всего для реализации конституционных прав юных граждан выдвинута задача значительного повышения общедоступности дошкольного образования, обеспечивающего равные стартовые возможности для детей из разных социальных групп и слоёв населения при поступлении в начальную школу. В связи с этим совершенствуется нормативно-правовая база для создания условий функционирования различных моделей образовательных учреждений.

Следующим серьёзным шагом является принятие Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования. Появлению этого важного документа предшествовал приказ Министерства образования и науки РФ, утвердивший Федеральный государственный образовательный стандарт

* Научный руководитель – канд. психол. наук, доцент В.Н. Егорова.

начального общего образования. Таким образом, в настоящее время введены в действие два государственных документа, обеспечивающих преемственность образовательных программ и качество дошкольного и начального общего образования по всей Российской Федерации.

Следует отметить, что в обоих документах прослеживается преемственность планируемых итоговых результатов, содержания образовательных областей, принципов построения образовательной программы, в частности принцип интеграции образовательных областей в соответствии с возрастными возможностями и особенностями детей, а также задач психолого-педагогической работы по формированию физических, интеллектуальных и личностных качеств.

Предъявление в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования личностных и метапредметных результатов как обязательных требований – главное отличие образовательных стандартов нового поколения, а комплексное их достижение в процессе обучения всем учебным предметам через программу формирования универсальных учебных действий – приоритетная задача основной образовательной программы начального общего образования. Именно решение этой задачи обеспечит достижение её цели – научить младших школьников умению учиться [6].

Формирование универсальных учебных действий также станет основным средством разрешения существующих противоречий в обеспечении преемственности образовательных программ при переходе из дошкольного учреждения в начальную школу. В планируемых результатах дошкольного образования прослеживаются предпосылки универсальных учебных действий, а включённые в планируемые результаты начального общего образования личностные и метапредметные компоненты развиваются на базе интегративных качеств личности ребёнка, отражённых в итоговых результатах дошкольного образования и целенаправленно формируемых основной общеобразовательной программой.

Школьное обучение требует от учащихся напряжённого умственного труда и работоспособности. Предпосылки активной и сознательной учёбы (готовность к школьному обучению) постепенно формируются на протяжении всего дошкольного детства. Был проведён психологический анализ трудностей в учебной деятельности у младших школьников. В качестве одной из основных причин возникновения этих трудностей была названа недостаточная готовность детей к более сложной и самостоятельной учебной деятельности из-за низкого уровня сформированности её структурных компонентов (мотивы, учебные действия, контроль, оценка). В связи с этим психологическую готовность к школе необходимо рассматривать как основу успешного формирования учебной деятельности, умения учиться [9].

Психологическая готовность к школе включает в себя два основных компонента: интеллектуальный и личностный. При характеристике интеллектуальной готовности акцент делается не на количественный запас представлений ребёнка, а на уровень развития его интеллектуальных процессов. С точки зрения Л.С. Выготского и Л.И. Божович, ребёнок интеллектуально готов к школе, если он умеет обобщать и дифференцировать предметы и явления окружающего мира. Под личностной готовностью имеют в виду развитие мотивационной (учебной) и произвольной сфер. К моменту поступления в школу в составе мотивационной сферы ребёнка должны быть познавательные мотивы учения, связанные непосредственно с учебной деятельностью; социальные мотивы учения, связанные с потребностями в общении с людьми, в их оценке и одобрении, с желанием занять определённое место в системе доступных общественных отношений [1]. В качестве предпосылок, необходимых для успешного овладения учебной деятельностью, рассматривают умения ребёнка, возникающие на основе произвольной регуляции действий, такие как сознательное подчинение своих действий правилам, внимательное слушание говорящего, самостоятельное выполнение

заданий по зрительно воспринимаемому образцу и т.д.

Современные исследования показывают, что 30–40% детей, приходящих в 1-й класс массовой школы, не достигают того уровня психологической зрелости, который позволил бы им успешно перейти к систематическому обучению. Подчеркнём, что интеллектуальная готовность ребёнка к школьному обучению появляется раньше личностной, опережая развитие его мотивационной и произвольной сфер [2].

С целью апробации этих положений применительно к условиям Республики Саха (Якутия), а также определения уровня готовности детей, поступивших в 1-й класс в 2010/2011 учебном году, было обследовано 89 старших дошкольников.

Для выявления **уровня интеллектуального развития** мы исследовали особенности познавательных процессов (память, внимание, мышление, восприятие). По методике **«Картинки»**, которая оценивает зрительную память, дети справились с воспроизведением 5–6 картинок, что является средним показателем для их возраста. Методика **«Проставь значки»** предназначена для оценки переключения и распределения внимания ребёнка. Полученные результаты говорят о том, что у 31% детей высокий уровень развития внимания, у 48% – средний, у 21% – низкий. По результатам методики **«Раздели на группы»**, которая оценивает образно-логическое мышление, у 63% детей выявлен высокий уровень, а у 37% – средний. Для диагностики уровня речевого развития мы использовали методику **«Последовательность событий»** (Н.И. Гуткина), которая выявляет такие качества мышления, как процесс обобщения и способность устанавливать причинно-следственные связи. С этим заданием хорошо справились 53% испытуемых. Дети смогли правильно восстановить последовательность событий на рисунках и составить по ним рассказ.

Для исследования у детей **личностной готовности** в качестве инструмента мы использовали традиционные методики, выявляющие уровень развития произвольной и

мотивационной сфер. С методикой **«Домик»** (Н.И. Гуткина) успешно справились 58% ребят, а 42%, т.е. почти половина, были не в состоянии полностью справиться с работой по образцу. О низком уровне развития произвольной сферы также говорят результаты по методике **«Да и нет»** (Н.И. Гуткина): 41% обследованных детей не смогли справиться с работой по правилу. Изучение мотивационной сферы проводилось с помощью методики **«Беседа о школе»** (Т.А. Нежнова): внутренняя позиция школьника проявляется у 59% и, соответственно, отсутствует у 41% детей.

Результаты исследования показывают, что далеко не у всех детей сформирована мотивационная сфера, почти у половины наблюдается слабое развитие произвольной сферы. У основной части опрошенных отмечается высокий уровень интеллектуального развития. Эти данные подтверждают положение о том, что интеллектуальная готовность к школьному обучению формируется раньше личностной. Между тем именно наличие учебной мотивации и достаточное развитие произвольного поведения являются необходимыми психологическими предпосылками для успешного овладения учебной деятельностью.

Результаты исследования, проведённого в г. Якутске, повторяют результаты исследований, проведённых в других регионах России. В связи с этим целенаправленное и сбалансированное формирование всех составляющих психологической готовности детей к школе должно стать одной из актуальных задач основной общеобразовательной программы дошкольного образования.

В педагогической практике и общественном представлении, в частности у родителей, сформировалось устойчивое понятие, что основным критерием готовности ребёнка к школе является интеллектуальная готовность, умение читать и считать. Внедрение Федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования, необходимость формирования универсальных учебных действий – умения учиться как основного планируемого результата начальной ступени образования – должны

способствовать изменению сложившегося общественного стереотипа.

Следует учесть, что готовность к школьному обучению у детей формируется целенаправленно, на протяжении всего дошкольного возраста, и процесс подготовки требует достаточного времени. На этапе начальной школы говорить о формировании у детей готовности к школьному обучению уже поздно. По этой причине диагностика готовности детей к школе должна проводиться не в начале обучения в младших классах, а за год до поступления. Формирование психологической готовности к школе – это и есть обеспечение равных стартовых возможностей при поступлении в школу.

Литература

1. Божович, Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М. : Просвещение, 1968.
2. Гуткина, Н.И. Психологическая готовность к школе / Н.И. Гуткина. – СПб. : Питер, 2009.
3. Доронова, Т.Н. О Концепции организации содержания и методического обеспечения подготовки детей к школе / Т.Н. Доронова // Дошкольное воспитание. – 2007. – № 8.
4. Об организации взаимодействия образовательных учреждений и обеспечении преемственности дошкольного и начального общего образования : Метод. письмо Министерства образования и науки РФ от 25 марта 1994 г. № 35-М.
5. О построении преемственности в программах дошкольного образования и начальной школы : Письмо Министерства образования и науки РФ от 9 августа 2000 г. № 237/ 23-16.
6. Примерная основная общеобразовательная программа начального общего образования (проект).
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования – М. : Просвещение, 2011.
8. Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования : Приказ Министерства образования и науки РФ от 23 ноября 2011 г. № 655.
9. Эльконин, Д.Б. Избр. психол. тр. / Д.Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989.

Юлия Владимировна Андросова – научный сотрудник Научно-исследовательского института национальных школ Республики Саха (Якутия), г. Якутск, Республика Саха (Якутия).

Портрет первоклассника глазами воспитателей детских садов и учителей начальных классов*

Т.С. Семёнова

Представлены результаты опроса воспитателей детских садов и учителей начальных классов, каким они видят первоклассника. Оказалось, что портреты идеального первоклассника, составленные воспитателями и учителями, сильно различаются, а портреты реального первоклассника у тех и других очень похожи. Сопоставление идеального и реального портретов первоклассника позволило автору сформулировать задачи развития детей в 1-м классе начальной школы.

Ключевые слова: портрет идеального первоклассника, портрет реального первоклассника, задачи развития учащегося 1-го класса начальной школы.

Поступление в школу – непростой переход от дошкольного к младшему школьному детству. Для того чтобы сделать этот переход плавным и безболезненным для ребёнка, необходимо наличие преемственности между образовательными учреждениями. Преемственность заключается в единстве требований к ребёнку на «выходе» из детского сада и на «входе» в начальную школу. Другими словами, у выпускающих воспитателей и принимающих учителей должны быть единые требования к детям и более-менее схожие взгляды на будущиx первоклассников.

Целью нашего исследования было сопоставление портретов будущего первоклассника с позиций воспитателей детских садов и учителей начальных классов. Для этого мы предложили им следующий опросник.

* Тема диссертации «Психологическая готовность к школе». Научный консультант – доктор психол. наук, профессор О.А. Карабанова.

Уважаемый учитель (воспитатель)!

Предлагаем Вам оценить выраженность нижеперечисленных качеств и умений не у конкретного ребёнка в отдельности, а у «среднего».

При заполнении таблицы поставьте высший балл 7, если качество (умение) представлено у ребёнка в максимальной степени; промежуточные баллы (от 1 до 6) – в случае его меньшей или большей выраженности; 0 – если качество (умение) совсем не выражено.

№ п/п	Качества и умения	Идеальный будущий первоклассник	Реальный будущий первоклассник
1	Умение читать		
2	Знание букв		
3	Умение писать печатными буквами		
4	Умение считать		
5	Желание пойти в школу		
6	Хорошее здоровье		
7	Физическая выносливость		
8	Внимательность		
9	Хорошая память		
10	Богатое воображение		
11	Развитое мышление		
12	Хорошая речь		
13	Навыки общения со сверстниками		
14	Умение слушать взрослого		
15	Умение играть		
16	Умение рисовать (наличие художественных способностей необязательно)		
17	Умение конструировать (изготавливать поделки из бумаги, пластилина, ткани, конструктора и т.д.)		
18	Настойчивость (стремление преодолевать трудности)		
19	Дисциплинированность		
20	Организованность		
21	Ответственность		

Нами были опрошены 48 воспитателей детских садов и 49 учителей начальных классов, работающих как в гимназии, так и в общеобразовательных школах. Стаж работы респондентов от 3-х до 25-ти лет. Приведём результаты опроса.

Разброс в оценках качеств и умений идеального первоклассника, как его видят учителя, составил интервал 3,8–7 баллов, причём учителя гимназии оказались более требовательными, чем учителя общеобразовательных школ. Они подняли планку качеств и умений будущего гимназиста до 5,2–7 баллов, тогда как учителя общеобразовательных школ оценили своего будущего ученика в интервале 3,8–6,8 баллов. Это расхождение обусловлено повышенными требованиями, предъявляемыми гимназией и возможностью отбора желающих в ней учиться.

Оценки воспитателей оказались выше оценок учителей и составили интервал в 5,6–6,95 баллов. Возможно, этот факт объясняется тем, что воспитатели выпускают «своего» ребёнка, а учителя принимают «чужого».

Коэффициент корреляции между портретами идеального первоклассника у воспитателей и учителей составил $r_s = 0,29$. Это говорит об отсутствии статистически значимой связи между ними, т.е. идеальные портреты первоклассника у воспитателей и учителей существенно расходятся.

Подсчитав средние значения по всем оцениваемым качествам и умениям, мы расположили их в порядке предпочтений и представили в табл. 1. Первые места (соответственно первые номера) в таблице заняли качества и умения, получившие наибольшие оценки, последующие места (номера) расставлены по убыванию.

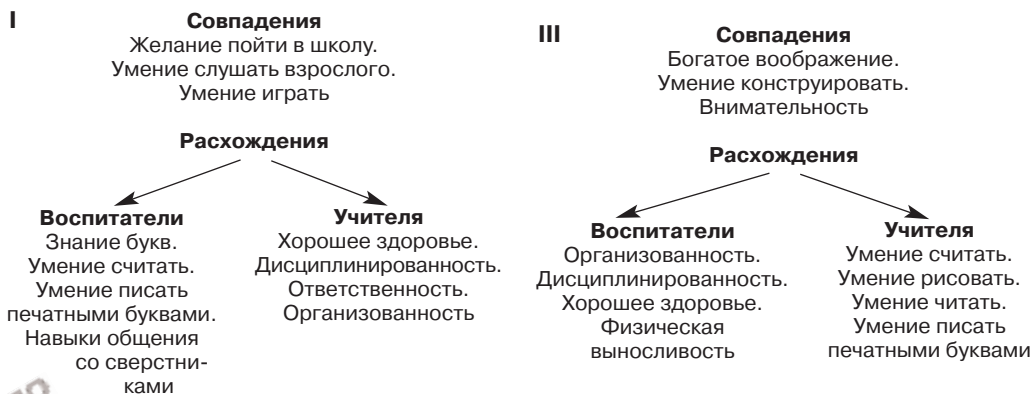
**Портрет идеального первоклассника глазами воспитателей и учителей
начальных классов**

№ п/п	Воспитатели	№ п/п	Учителя
1	Желание пойти в школу	1	Умение слушать взрослого
2	Умение считать	2	Желание пойти в школу
3	Знание букв	3	Хорошее здоровье
4	Умение слушать взрослого	4	Дисциплинированность
5	Умение писать печатными буквами	5	Ответственность
6	Навыки общения со сверстниками	6	Умение играть
7	Умение играть	7	Организованность
8	Развитое мышление	8	Развитое мышление
9	Ответственность	9	Хорошая память
10	Настойчивость	10	Знание букв
11	Умение рисовать	11	Настойчивость
12	Умение читать	12	Навыки общения со сверстниками
13	Хорошая память	13	Хорошая речь
14	Хорошая речь	14	Физическая выносливость
15	Организованность	15	Богатое воображение
16	Дисциплинированность	16	Внимательность
17	Умение конструировать	17	Умение конструировать
18	Хорошее здоровье	18	Умение считать
19	Богатое воображение	19	Умение рисовать
20	Внимательность	20	Умение читать
21	Физическая выносливость	21	Умение писать печатными буквами

Представив эти данные в виде схемы, мы попытались сравнить их (схема 1). Совпадениями мы считали качества и умения с одинаковыми и незначительно расходящимися порядковыми номерами (не более 3-х пунктов), а расхождениями – характеристики, различающиеся на 4 и более пунктов. Предлагаемые качества можно, достаточно условно, оценить по степени важности: первый ряд (самые важные), второй (менее важные) и третий (ещё менее важные).

Схема 1

Идеальный первоклассник



Оценки качеств и умений реально-го первоклассника у воспитателей и учителей оказались ниже, чем иде-ального, что, на наш взгляд, вполне естественно. Оценки учителей соста-вили интервал 3,3–6,6 баллов. Учи-теля общеобразовательных школ оценили своих первоклассников в интервале 3,3–5,9 баллов, учителя гимназии – несколько выше: 3,4–6,6 баллов.

Оценки воспитателей оказались в интервале 4,3–6,1 баллов. В срав-нении с учителями воспитатели оказались более снисходительными и, соответственно, менее требова-тельными к выпускникам детских садов. Однако, судя по верхней границе интервала, которая выше, чем у учителей общеобразователь-ных школ, но ниже, чем у учителей гимназии, они не переоценивают «своих» детей.

В оценке портрета реального пер-воклассника воспитатели и учителя проявили бо́льшую общность. Коэф-фициент корреляции составил $r_s = 0,7$. Это говорит о наличии стати-стически значимой (на 1% -м уровне) связи между обоими портретами.

Подсчитав средние значения каж-дого качества и умения, мы состави-ли списки предпочтений воспитате-лей и учителей, представленные в табл. 2.

Поделим списки предпочтений на три части и составим схему совпа-дений и расхождений оценок (см. схему 2).

Сопоставив портреты идеального и реального первоклассников, учиты-вая совпадения в оценках воспитате-лей и учителей и ориентируясь всё-таки на оценки учителей как «прини-мающей стороны», можно увидеть следующее.

Идеальный первоклассник дол-жен:

1) хотеть пойти в школу, уметь иг-рать, слушать взрослого, быть ответ-ственным, дисциплинированным, ор-ганизованным;

2) обладать хорошим умственным (или познавательным) развитием – памятью, речью, мышлением, вооб-ражением;

3) знать буквы, уметь считать, чи-тать, писать печатными буквами.

Реальный первоклассник

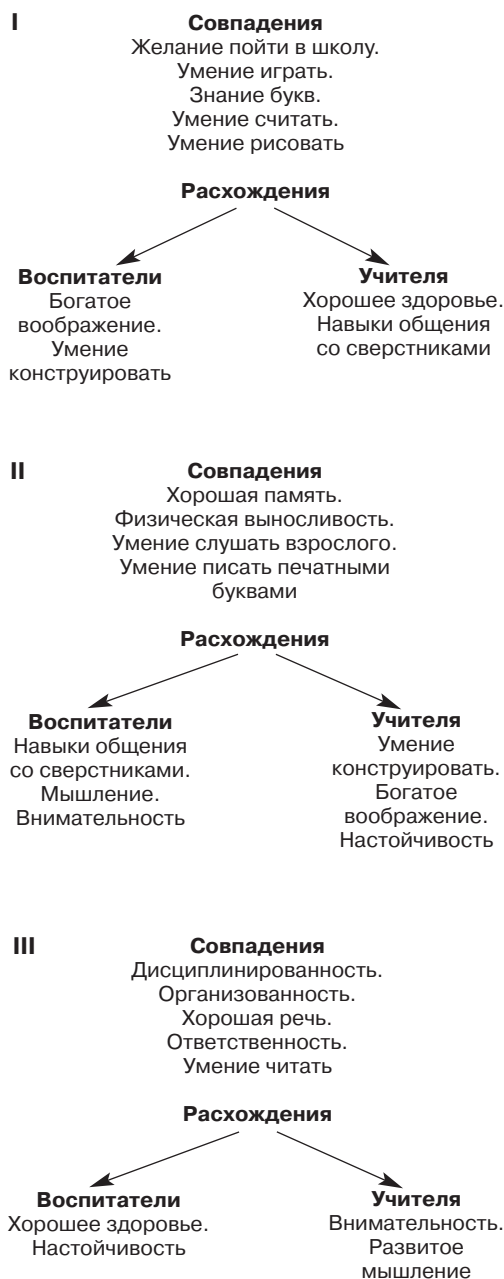
1) в большей степени: хочет пойти

Таблица 2

Портрет реального первоклассника глазами воспитателей и учителей начальных классов

№ п/п	Воспитатели	№ п/п	Учителя
1	Умение играть	1	Желание пойти в школу
2	Умение считать	2	Умение играть
3	Желание пойти в школу	3	Умение считать
4	Знание букв	4	Знание букв
5	Умение конструировать	5	Навыки общения со сверстниками
6	Умение рисовать	6	Умение рисовать
7	Богатое воображение	7	Хорошее здоровье
8	Навыки общения со сверстниками	8	Умение конструировать
9	Умение писать печатными буквами	9	Богатое воображение
10	Умение слушать взрослого	10	Умение писать печатными буквами
11	Хорошая память	11	Физическая выносливость
12	Физическая выносливость	12	Хорошая память
13	Развитое мышление	13	Умение слушать взрослого
14	Внимательность	14	Настойчивость
15	Хорошая речь	15	Дисциплинированность
16	Хорошее здоровье	16	Ответственность
17	Организованность	17	Умение читать
18	Настойчивость	18	Хорошая речь
19	Дисциплинированность	19	Внимательность
20	Ответственность	20	Развитое мышление
21	Умение читать	21	Организованность

Схема 2



Если развести эти два портрета во времени и представить их как начало развития первоклассника (начало обучения в школе) и его итог (окончание 1-го класса), то можно сформулировать **задачи развития учащихся в 1-м классе** начальной школы:

1. Поддержка и дальнейшее развитие мотивации учения, выражающейся в желании ребёнка ходить в школу.

2. Формирование волевых качеств ученика – дисциплинированности, организованности, ответственности, умения слушать взрослого, проявляющихся в его старательности.

3. Дальнейшее развитие умственных (познавательных) процессов – внимания, памяти, мышления, воображения и речи как основы способности к обучению.

4. Выполнение первых трёх задач в процессе обучения детей чтению, письму, счёту и другим учебным умениям.

Таким образом, обучение первоклассников, на наш взгляд, приобретёт целенаправленный развивающий характер и будет способствовать воспитанию в ребёнке необходимых качеств субъекта образовательного процесса.

в школу, знает буквы, счёт, умеет играть и рисовать;

2) в меньшей степени: обладает хорошей памятью и богатым воображением, умеет писать печатными буквами и слушать взрослого;

3) менее всего: проявляет организованность, дисциплинированность, ответственность и обладает хорошей речью, развитым мышлением и внимательностью.

Татьяна Семёновна Семёнова – канд. психол. наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального и специального образования Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского, г. Пенза.

Развитие визуального мышления младших школьников при формировании понятия «масса»*

Ж.В. Григорьева

В статье рассматриваются вопросы развития визуального мышления младших школьников в процессе формирования представления о величине «масса». Предложена методика формирования понятия «масса», которая способствует развитию визуального мышления.

Ключевые слова: визуальное мышление, образное мышление, модель, величина, единицы величины.

Мышление ребёнка, только прошедшего в школу, имеет непосредственный, целостный и образный характер. Современным школьникам трудно учиться из-за несоответствия их возможностей предъявляемым им требованиям. Необходимо преодолеть это несоответствие, перекинуть своеобразный мостик между возможностями ребёнка воспринимать окружающий мир через образ и необходимостью развивать теоретическое мышление. Таким мостиком может стать опора на визуальное мышление. «Визуальное мышление – это человеческая деятельность, продуктом которой является порождение новых образов, создание новых визуальных форм, несущих определённую смысловую нагрузку и делающих знание видимым» [2, с. 207]. Необходимо «опредметить», визуализировать изучаемые понятия, передать их суть в наглядной форме.

Образное мышление – это единая система форм отражения, которые осуществляются средствами наглядно-действенного, наглядно-образного и визуального мышления.

Наглядно-действенное мышление опирается на непосредственное восприятие предметов и реальное преобразование в процессе действий с ними. Этот вид мышления характеризу-

ется следующими особенностями. Во-первых, оно совершается только в данной наглядной ситуации, при непосредственном восприятии предметов и, во-вторых, в процессе материального действия с ними. Средствами решения задачи являются собственные движения человека, при их помощи пробуются разные варианты решения. Эти пробы и служат способом поиска ответа. Если проба не приводит к желаемому результату, то апробируется другой способ решения, и так до тех пор, пока необходимый результат не будет достигнут. При наглядно-действенном мышлении происходит формирование первичного образа, определяются его существенные свойства.

Наглядно-образное мышление опирается на представления и образы. В представлениях, которыми оперирует наглядно-образное мышление, выражаются не только ситуативно возникающие связи, но также более глубокие, скрытые существенные свойства, не представленные в наглядной ситуации. В отличие от наглядно-действенного в наглядно-образном мышлении ситуация преобразуется лишь в плане образа. Наглядно-образное мышление направлено на обобщение первичных образов и построение из них концептуальных моделей. Устанавливаются логические связи между элементами объекта. Структура таких связей и становится образно-концептуальной моделью.

Средствами **визуального мышления** производится дальнейшее преобразование концептуальных моделей. Визуальный образ максимально абстрактен и показывает обобщённые отношения между концептуальными моделями и их элементами. Сформированные в процессе наглядно-практического и наглядно-образного мышления «образы вещей» и «образы связей вещей» превращаются в «образы действий» с ними [1, с. 144–162].

Исходя из анализа видов образного мышления, можно предположить, что формирование образа происходит

* Тема диссертации «Развитие визуального мышления младших школьников средствами уроков математики». Научный руководитель – профессор И.В. Шадрина.

в три этапа. Наивысшее абстрагирование образа по отношению к объекту отражения происходит при визуальном мышлении. Оно обладает относительной независимостью от материальных объектов, практики, чувственного опыта и осуществляет функцию посредника между внешним восприятием окружающего мира и абстрактно-логическим освоением действительности.

Рассмотрим, как можно развивать визуальное мышление при формировании понятия «масса». В начальной школе учащиеся знакомятся со скалярными величинами: длиной, массой, площадью. Все скалярные величины непрерывны. Простейшим графическим наглядным образом непрерывности величины является **отрезок**. Введение отрезка как модели для обозначения величины никак не комментировалось учителем. В заданиях такой подход предъявлен как само собой разумеющийся образец работы и используется без пояснений.

С понятием «масса» учащиеся встречались в быту. Дети, взяв в руки предмет, могли определить, лёгкий он или тяжёлый, установить отношения «легче», «тяжелее», «одинаковые». С подобных заданий необходимо начинать знакомство с величиной «масса». Каждому ученику предлагаются для сравнения по массе два предмета: яблоко и орех.

Учитель (У.): Сравните, какой предмет тяжелее (легче).

Понять различия этих предметов по массе учащиеся смогут, взяв их в руки. Дети высказывают предположение, что яблоко тяжелее ореха. Таким образом, понятие «масса» учитель вводит, опираясь на ощущения детей.

У.: Вы познакомитесь ещё с одним свойством предметов, которое называется «масса». Вместо слов *тяжелее, легче* можно употреблять слова *больше, меньше*: *масса одного предмета больше или меньше массы другого*. Результаты сравнения покажем отрезками. Для моделирования массы яблока начертим отрезок длиннее, чем для моделирования массы ореха, потому что масса яблока больше.

Обозначим в записи буквами *Я*

и *О* массы яблока и ореха. Запишите результат сравнения масс яблока и ореха в виде неравенства (рис.1).

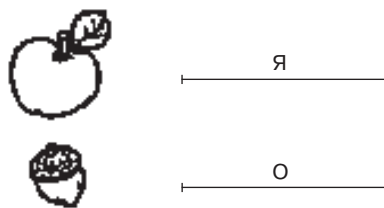


Рис. 1

Однако не всегда можно сравнить предметы по массе, взяв их в руки. Если предметы имеют приблизительно одинаковые массы, то сравнить их с помощью ощущений затруднительно. В этом случае можно использовать чашечные весы.

Учитель знакомит учащихся с весами, рассказывает об их устройстве, зарисовывает схематическое изображение. Внимание учащихся следует обратить на положение стрелок, когда на чашках весов нет никаких предметов, а затем пронаблюдать, как изменится положение стрелок, когда на чашки весов будут положены предметы. Учащиеся заранее могут высказать предположение о том, как изменится положение стрелок. Затем учащиеся с помощью весов сравнивают массы.

На демонстрационном столе стоят игрушки: зайчик, грузовичок, мячик и кукла. На доске смоделированы массы предметов при помощи отрезков. Аналогичные модели есть у каждого ребёнка на листе индивидуальных заданий. Дети по очереди должны выбрать игрушки, отношения масс которых соответствует предложенным моделям (рис. 2).

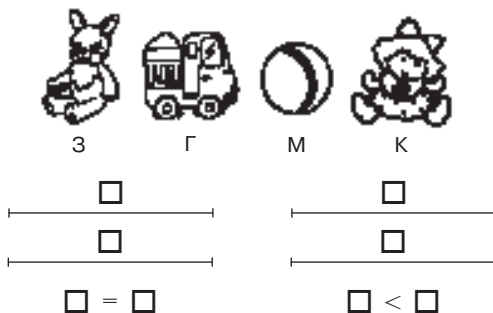


Рис. 2

Результаты сравнения объясняются учащимися и записываются в лист заданий. Например, ученик, выбирая зайчика и куклу, говорит: «Массы зайчика и куклы равны. Эти массы можно показать равными отрезками. Результат сравнения запишу так: $З = К$ ». Другой ребёнок, выбрав эти же предметы, может предположить, что массы зайчика и куклы не равны. Устранить это противоречие можно, проверив правильность сравнения масс при помощи весов.

Выполняя предложенные им задания, учащиеся опираются на наглядно-действенное мышление. Формируются первичные представления о понятии «масса предмета». Результаты выполнения заданий фиксируются не только вербально, но и визуально – учащиеся составляют модели отношений «иметь разные массы», «иметь равные массы». Первичные представления о величине «масса предмета» обобщаются. Начинает формироваться концептуальная модель понятия «масса» предмета. Для дальнейшего процесса обобщения необходимо перейти от практических действий сравнения масс предметов к заданиям с опорой на иллюстрации. Иллюстрации сами по себе уже несут обобщённое представление о предметах, чьи массы необходимо сравнить. При таком знакомстве с величиной «масса» учащиеся, опираясь на наглядно-образное мышление, переходят к мышлению визуальному. Когда ребёнок оперирует предметной картинкой, он опирается на наглядно-образное мышление. При оперировании условным, графическим представлением величины опора идёт на визуальное мышление. Рассмотрим фрагмент урока, на котором учащиеся работают с такими заданиями.

У. (читает отрывок из стихотворения):

Дама сдавала в багаж
Диван, чемодан, саквояж,
Картину, корзину, картонку
И маленькую собачонку...

По ходу прочтения стихотворения учитель выставляет на доску иллюстрации предметов, о которых идёт речь (рис. 3).



Рис. 3

У.: Все эти предметы поместили в багаж, но сначала сравнили их массы при помощи прибора. Что это за прибор?

Дети (Д.): Это весы. При их помощи сравнивают массы предметов.

У.: Рассмотрите первое задание (рис. 4). Сравните массы корзины и саквояжа.

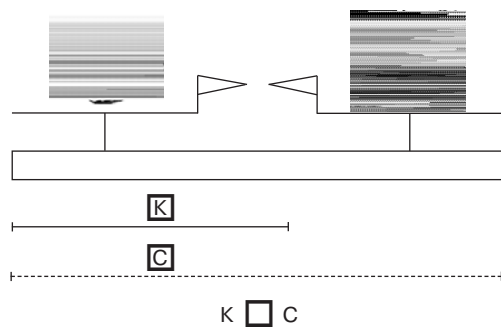


Рис. 4

Д.: Их массы равны, потому что чашки весов находятся в равновесии.

У.: Масса корзины уже обозначена отрезком. Обозначьте массу саквояжа. Почему отрезки получились равными?

Д.: Массы корзины и саквояжа равны, поэтому их надо обозначить равными отрезками.

У.: Обозначим массу корзины буквой K , а массу саквояжа буквой C . Как можно записать результаты сравнения этих масс?

Д.: $K = C$.

У.: Сравните массы саквояжа и чемодана (рис. 5).

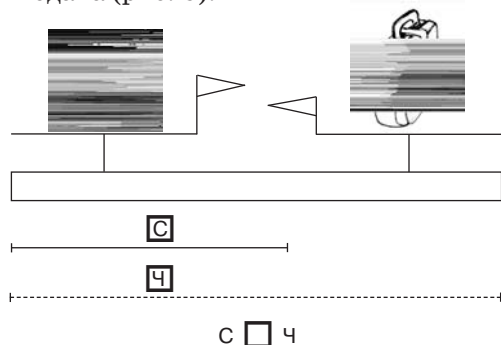


Рис. 5

Д.: Масса чемодана больше массы саквояжа.

У.: Масса саквояжа обозначена отрезком. Обозначьте массу чемодана. Какой отрезок для этого надо начертить?

Д.: Масса чемодана больше, и отрезок для того, чтобы обозначить эту массу, надо начертить больше.

У.: Как можно записать результаты сравнения масс?

Д.: $Ч > С$ или $С < Ч$.

У.: Что в ваших записях обозначают буквы Ч и С?

Д.: Ч – это масса чемодана, а С – это масса саквояжа.

У.: Сравните массы корзины и чемодана (рис. 6). Можно ли это сделать сразу?

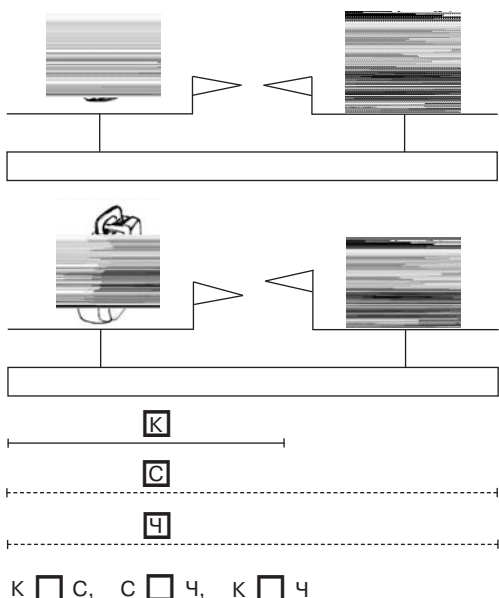


Рис. 6

Д.: Нет. Массы корзины и чемодана сравниваются не друг с другом, а с массой саквояжа.

У.: Обозначим массы саквояжа, корзины и чемодана отрезками. Что вы заметили?

Д.: Если массы корзины и саквояжа равны, а масса чемодана больше, чем масса саквояжа, то она будет больше массы корзины.

У.: Запишите результаты сравнения.

Д.: $К = С$, $Ч > С$, $Ч > К$.

У.: Сравните массу чемодана с массами саквояжей, картонок и собачек (рис. 7).

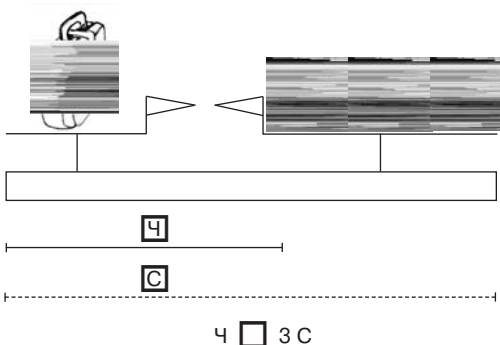


Рис. 7

Д.: На одной чашке весов стоит чемодан, а на другой – три саквояжа. Чашки весов находятся в равновесии. Значит, масса чемодана равна массе трёх саквояжей.

У.: Масса саквояжа уже обозначена отрезком. Как показать массу чемодана?

Д.: Надо начертить отрезок, равный трём отрезкам.

У.: Почему части должны быть равными?

Д.: Потому, что массы саквояжей одинаковые.

У.: Как записать наши выводы?

Д.: $Ч = 3 С$.

Аналогично проводится работа с рис. 8 и 9.

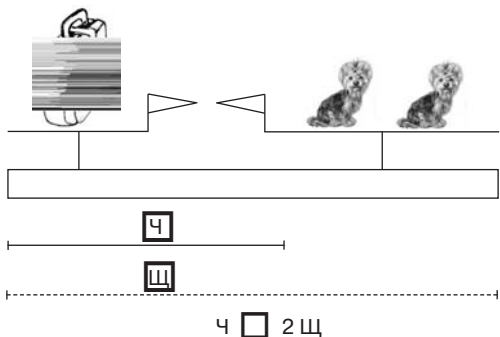


Рис. 8

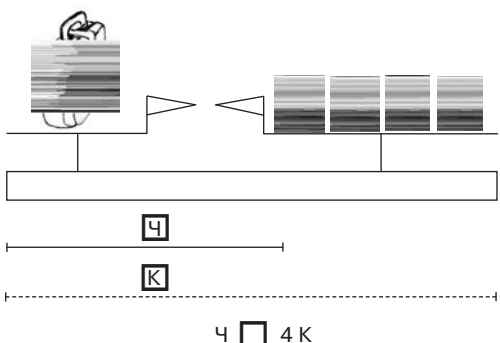


Рис. 9

У.: С массами каких предметов мы сравнивали массу чемодана?

Д.: С массами саквояжа, картонки и собачки.

У.: Изменилась ли при этом масса чемодана?

Д.: Нет. Масса чемодана осталась такой же.

У.: Правильно, единицей массы может быть масса любого предмета.

В процессе такой работы по формированию представлений о массе происходит развитие визуального мышления, которое заключается в постепенном переходе от чувственного образа к образу всё большей и большей степени абстрактности. Степень абстракции образа минимальна, когда дети сравнивают массы конкретных предметов с помощью весов, используя наглядно-действенное мышление. Максимально абстрактный образ при нашем подходе к формированию понятия «масса» получаем, когда учащиеся оперируют условными символами, отображающими массу предметов. Представленная методика формирования понятия «масса» способствует развитию визуального мышления второклассников, что выражается в умении строить условные графические модели.

Литература

1. Гордон, В.М. Исследование механизмов оперирования зрительными образами в процессе анализа и обобщения информации / В.М. Гордон, Д.М. Эльберт // Труды ВНИИТЭ. – 1974. – Вып. 8.
2. Зинченко, В.П. Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова) : учеб. пос. / В.П. Зинченко. – М. : Гардарики, 2002.
3. Шадрина, И.В. Математическое развитие младших школьников / И.В. Шадрина. – М. : Изд-во МГПУ, 2009.

Компьютерные технологии в развитии композиционных навыков на занятиях изобразительным искусством*

П.Н. Кандыбей

Автор предлагает систему упражнений, направленных на формирование композиционного мышления школьников на занятиях изобразительным искусством в жанре натюрморта. Показана эффективность использования компьютерных технологий и сетевых ресурсов на занятиях в системе дополнительного образования как для подготовки и демонстрации нового материала, так и в качестве инструментария для учебной деятельности.

Ключевые слова: натюрморт, композиционное мышление, компьютерные технологии, младшие школьники, дополнительное образование.

Композиционное мышление – мыслительные процессы, направленные на обобщение и перевод на язык живописи образов, которые возникли во внутреннем мире художника, доступны только его внутреннему зрению, и составление из них целостного произведения.

В процессе композиционной деятельности ребёнок должен сочинить художественное произведение, составить его части во взаимосвязи друг с другом так, чтобы получилось нечто целостное. Школьнику важно понять, что от характера композиции, т.е. от характера расположения частей, зависит эмоциональная выразительность, доходчивость произведения. Если ребёнок знает, что он пытается выразить средствами рисунка, то невольно начинает думать, как это сделать убедительнее. Зарождение мысли и поиск воплощения – это начальные этапы композиционного мышления.

* Тема диссертации «Развитие композиционного мышления младших школьников на занятиях изобразительным искусством в системе дополнительного образования». Научный руководитель – доктор пед. наук, профессор С.П. Рошин.

Жанна Владимировна Григорьева – учитель ГОУ «СОШ № 1278», г. Москва.

Композиционное мышление младшего школьника проявляется в момент возникновения замысла, реализуется в отборе элементов, объединённых общим смыслом, в размещении их на пространстве листа, а далее следует показ работы другим детям или взрослому.

Из психологии известно, что в начальной школе ребёнок переживает кризис, связанный с переходом от наглядно-образного к абстрактно-логическому мышлению. Учебный процесс нужно строить вначале с опорой на наглядно-образное мышление с постепенным подключением логического.

У каждого ребёнка, получающего помимо общего дополнительное образование, условия жизни усложняются, повышается психологическая напряжённость. Дети зачастую приходят в школу искусств уставшие. Злоупотреблять словесно-информационными методами подачи материала нецелесообразно. Несоответствие психофизиологического состояния учащихся формам и методам обучения может привести к тому, что у значительной части детей снизится желание посещать занятия.

Материал, поданный в игровой форме, усваивается учащимися непринуждённо, имеет высокую степень запоминания, обостряет интерес, пробуждает фантазию. Педагог может переводить работу над заданием из зоны актуального в зону ближайшего детского развития, модифицируя содержание и форму игрового задания и степень собственного участия в ней [1].

Нами были разработаны **учебно-творческие упражнения**, направленные на формирование замысла как предшественника художественного образа и освоение технических приёмов, которые исподволь подводят ребёнка к осмыслению основных структурно-композиционных преобразований, позволяющих перенести замысел на бумагу. С учётом того что современные дети отдают предпочтение компьютерным играм, мы запланировали включение компьютеров в учебную деятельность.

Поскольку жанр натюрморта, как правило, является первым для освоения изобразительных за-

кономерностей, разработанный нами цикл заданий открывается работой в этом жанре.

Констатирующий эксперимент – рисование несложного натюрморта с натуры, включающего три разных по величине предмета.

Анализ работ показал, что рисунки, выполняемые детьми в экспериментальной и контрольной группах, имеют много общих недостатков. Главные из них – неумение видеть всю группу предметов как единое целое, находить отношение размеров одних предметов к другим и ко всей группе в целом; для большинства детей определённую сложность представляет передача масштаба, пространства, отражение пространственных связей между предметами, схематичное и нечёткое изображение предметов, незамысловатое цветовое решение.

Качество детских рисунков в большой степени зависит от умения перед началом работы представить общий план, общий строй изобразительной деятельности. Упражнения, направленные на развитие способности анализировать, планировать и оценивать собственные действия, представлены ниже.

Задача первого занятия «Рисование натюрморта с фруктами»: научить детей располагать предметы на плоскости, оперируя понятиями ритма и цветового акцента, развивать необходимое для художника качество – способность целно видеть.

Работа над натюрмортом из яблок и вишен строилась в два этапа. На первом этапе дети располагали красные и зелёные круги на воображаемой плоскости, выстраивая тем самым ритмические композиции. После того как композиция была найдена, детям предлагалось создать эскиз будущего натюрморта, используя в качестве оригиналов муляжи яблока и вишни. Дети поворачивали яблоко и вишню, создавали ритм, исходя из особенностей строения предметов (черенок и пр.). Затем детям разрешалось по собственному усмотрению добавить в натюрморт листья (в качестве натуры предлагались засушенные ветки яблони). Когда всё было готово, дети работали в цвете над финальным изображением.

Задачей второго занятия «Анализ натюрмортов старых мастеров» было овладение основами образного языка изобразительного искусства, развитие способности к видению цвета, формы, выразительности произведения искусства.

Для анализа было отобрано несколько натюрмортов старых мастеров и с помощью компьютерной программы изменены детали композиции. На первой иллюстрации дети видят на картине пустоту. Для начала педагог просит заполнить её. Первый вариант он предлагает сам – зелёный предмет. Всем очевидно, что произошло нарушение целостности цветовой гаммы изображения. Далее учитель предлагает сливы и абрикосы. Учащиеся свободно komponуют их на картине. В конце учитель показывает оригинал и вместе с учащими обсуждает его.

При анализе второго натюрморта преподаватель вставляет в произведение деталь из другого натюрморта и предлагает определить, какая деталь неуместна. Дети убеждаются в том, что каждая деталь в картине имеет свой смысл, и он изменяется вплоть до исчезновения с изменением чего-либо в целостной композиции.

Третий натюрморт, предложенный для анализа, составлен комбинацией из двух оригинальных работ. Дети понимают, что ни одна часть композиции не может быть изъята или заменена без ущерба для целого. Большое значение для целостного восприятия произведения играет фон. Изменяя на мониторе цвет фона, преподаватель убеждает детей в том, что от этого зависит настроение картины.

Задача третьего занятия «Составление фотонатюрморта» – дать рекомендации по организации группы предметов в натюрморте.

Для проведения уроков требуется специально подготовленная компьютерная база отредактированных, заранее продуманных фотографий предметов и геометрических фигур, которые традиционно используются в натюрмортах. Это могут быть стеклянные сосуды, керамическая посуда, столовые приборы, декоративные украшения, чучела птиц и животных, плетёные корзиноч-

ки и т.д. Сюда также включаются драпировки всевозможных цветов и оттенков.

Вначале детям предлагается самостоятельно создать свой собственный натюрморт. Он строится на примере наиболее простой для восприятия фризовой композиции. В заранее подготовленном рабочем пространстве в программе Photoshop уже имеется плоскость, с которой учащиеся работают в дальнейшем. Дети создают свои уникальные постановки, комбинируя различные предметы по высоте, ширине, цвету, фактуре. Даются задания на нахождение акцента посредством цвета, формы, размера предмета. Для придания уроку игрового характера количество предметов в постановке постепенно увеличивается. Дети учатся составлять из них живописные группы, достигать равновесия в композиции, сочетать разные цвета, добиваться целостности в постановке.

Если в классе имеется только один компьютер, у преподавателя, учащиеся выполняют натюрморты в виде коллажей.

Следующий этап урока предполагает коллективный выбор самого красивого и «правильного» фотонатюрморта.

Заключительным этапом серии заданий-упражнений является постановка натюрморта из реальных предметов – аналога «победившего» фотонатюрморта и изображение его на бумаге.

Известно, что рисование с натуры с наибольшей полнотой раскрывает различные аспекты изобразительной деятельности ребёнка. Ответственная задача для преподавателя – выбор объектов для рисования с натуры. Предметы должны быть эстетически и эмоционально значимыми. Этому требованию соответствовала самостоятельно выбранная ребятами заключительная натюрмортная постановка, работу над которой мы рассматривали в качестве контрольного задания.

Выбор показателей, по которым следует оценивать работы до и после выполнения серии упражнений, осуществлялся на основе исследований С.Е. Игнатьева [2].

Первый блок критериев – **решение формы отдельных элементов композиции** – включает:

- пропорции отдельных элементов;
- детализацию объектов;
- уровень самостоятельности выполнения заданий.

Второй блок критериев – **композиционно-пространственное решение** – включает:

- передачу масштаба (соотношение величин изображаемых предметов);
- применение загораживания;
- конструктивное построение изображения;

- передачу глубины пространства.

Третий блок критериев – **решение композиции в цвете** – включает:

- использование палитры цвета;
- заполнение цветом поверхности листа;
- уровень технических навыков;
- колористическое решение.

Для каждого показателя было выделено три уровня его проявления: высокий, средний и низкий.

Анализ работ, выполненных в рамках констатирующего эксперимента, показал, что у многих детей проявляется низкий уровень по всем показателям. Так, по блоку критериев «Решение формы отдельных элементов композиции» низкий уровень был отмечен в среднем у 47% детей. По блоку критериев «Композиционно-пространственное решение» низкий уровень продемонстрировали 39% детей. По блоку критериев «Решение композиции в цвете» низкий уровень обнаружился у 34% детей. Высокий уровень почти не наблюдался. В результате проделанной работы удалось в значительной мере повысить результаты изобразительной деятельности детей практически по всем показателям. В период проведения контрольного эксперимента в экспериментальных группах количество детей с низким уровнем творческих способностей уменьшилось, с высоким же уровнем – увеличилось соответственно до 26%, 31% и 30%.

Следовательно, разработанные нами упражнения способствуют постепенному освоению младшими школьниками композиционной грамоты, причём использование компьютерных технологий и се-

тевых ресурсов на занятиях изобразительным искусством эффективно как для подготовки и демонстрации нового материала, так и в качестве инструментария для учебной деятельности.

Литература

1. *Выготский, Л.С.* Педагогическая психология / Л.С. Выготский ; под общ. ред. В.В. Давыдова. – М. : Педагогика-Пресс, 199. – 480 с.
2. *Игнатьев, С.Е.* Закономерности изобразительной деятельности детей : учеб. пос. для вузов / С.Е. Игнатьев. – Академический проект ; Фонд «Мир», 2007. – 208 с. – («Gaudeamus»).

Павел Наумович Кандыбей – преподаватель изобразительного искусства Детской школы искусств № 11, г. Москва.

О многозначности и омонимии имён собственных*

О.Е. Вороничев

В статье излагаются аргументы в пользу существования таких важнейших системных лексических отношений, как многозначность и омонимия в сфере функционирования собственных имён, рассматриваются основные типы ономастических омонимов и обосновывается целесообразность включения соответствующей информации в школьный курс лексикологии.

Ключевые слова: лексика, многозначные слова, омонимы, ономастика, имена собственные.

В школьном курсе русского языка неправомерно упускается из вида, что полисемия и омонимия охватывают не только нарицательные имена, но и сферу ономастики (этим термином, напомним, принято обозначать как совокупность личных имён в языке, так и раздел языкознания, изучающий собственные имена [1,

* Научный консультант – доктор филол. наук, доцент *Е.В. Огольцова*.

с. 288]). Для того чтобы у школьников сформировалось объективное представление о лексической системе языка, необходимо давать им пусть рационально дозированную методистами, но всё же научно достоверную информацию. В частности, на наш взгляд, вполне доступны для языкового сознания учеников и полезны для расширения их лингвистического кругозора сведения о том, что собственные имена, как и нарицательные, бывают многозначными и тоже, хотя и в меньшей степени, состоят в системных лексических отношениях: омонимических, синонимических и даже паронимических.

Хрестоматийное представление о том, что собственные имена в отличие от нарицательных «только называют объект, но не выражают никакого понятия» [3, с. 97], давно обветшало. Ещё Л.В. Щерба не сомневался в том, что «имена собственные, будучи употребляемы в речи, не могут не иметь никакого смысла» [9, с. 278]. Анализируя факты ономастики, следует учитывать, что семантика онима (имени собственного) единична в речи – при соотношении имени с конкретным объектом, но в достаточной мере обобщена в языке (это сближает собственные имена с нарицательными, например: *Иван* – русское мужское имя), что, безусловно, не исключает возможности употребления обобщённого значения онима в речи (*хотел назвать его Иваном*) и закрепления его конкретного значения в языке (*Ломоносов, Волга*) [6, с. 188].

Собственные имена могут быть однократными, если они используются для обозначения единичных объектов действительности (например, *Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова*) и неоднозначными. Последние, в соответствии с основным принципом лексико-семантической дифференциации, могут быть разделены на ономастические полисеманты и ономастические омонимы.

Ономастическими полисемантами называются собственные имена, имеющие более чем одно лексическое значение. Многозначность имени собственного имеет в целом ту же лингвистическую природу, что и

полисемия имени нарицательного. Так, новые значения у антропонимов (собственных имён людей) чаще всего возникают в результате метонимического переноса с называемого лица на его произведение: *читать Лермонтова*; на его изображение: *получить Георгия, Александра Невского* (об орденах) и т.д. В романе М. Горького «Жизнь Клима Самгина» встречаем три значения собственного имени Агамемнон: 1. Царь Аргоса, предводитель ахейских (греческих) войск во время Троянской войны. 2. Персонаж оперетты Ж. Оффенбаха «Прекрасная Елена». 3. Актёр, исполняющий эту роль. *Актёры усердно смешили публику: она особенно хохотала, когда Колхас, достав из будки суфлёра три стаканчика водки, угостил царей Агамемнона и Менелая, а затем они трое акробатически ловко и весело начали плясать трепака.*

В сравнительно редких случаях собственное имя как лексема может быть представлено окказиональным (индивидуально-авторским, не общеязыковым) ономастическим значением. Например, в том же романе М. Горького топоним *Азия* употребляется не только в известном значении ('часть света, смежная с Европой'), но и в суженном окказиональном – 'юг азиатской части России; то же, что Средняя Азия': *А выселить лишок в Сибирь али Азию не хватает смелости.*

Под **омонимией** имён собственных принято понимать применение одного языкового знака к предметам разных ономастических полей [8; 5; 2], т.е. омонимиями в ономастике признаются случаи совпадения в звучании и на письме слов-представителей различных ономастических классов: антропонимов и зоонимов (*Мишка, Васька* – разг. варианты мужских имён и кличек животных); антропонимов и топонимов: *Лена, Владимир* (имена людей и названия реки и города); топонимов и зоонимов: *Волга, Амур* (названия рек и клички лошадей или собак); мифонимов и астрономов (значения терминов см. [4]): *Юпитер, Венера, Марс, Меркурий, Нептун* и др. (имена древнеримских аналогов древнегреческих богов и названия планет Солнечной системы)

и т.п. Для обобщённого наименования такого рода оппозиций логично использовать термин «**ономастические омонимы**». Внутри этого класса лексических единиц с тождественным или сходным планом выражения в первую очередь следует выделить **омоантропонимы** – совпадающие в звучании и написании имена (включая фамилии и отчества) людей.

Причисление к омоантропонимам тех или иных собственных имён с тождественным планом выражения объективно осложнено отсутствием универсальных критериев разграничения полисемии и омонимии. Спорным остаётся прежде всего лексический статус имён, входящих в одно терминологическое поле (ономастический класс). Одни исследователи относят такие факты к полисемии [2, с. 17–19], другие – к омонимии, поскольку считают, что собственным именам полисемия «принципиально не свойственна» [7, с. 292]. Исходя из того что лексическое значение имени собственного в речи является как бы видовым по отношению к его значению в языке [5, с. 61], можно согласиться с компромиссной точкой зрения, что многочисленные имена (включая фамилии и отчества) тёзок – *Иван, Мария, Сергей Петрович, Толстой, Тургенев* и т.п. – следует признать омонимами на уровне речи, поскольку в ней актуальна конкретная информация о называемом объекте (лице). Следовательно, в речи лексические значения «одинаковых имён окажутся разными, т.е. омонимичными: Иван (Грозный) – русский царь, Иван (Карамазов) – персонаж романа Ф.М. Достоевского и т.п.» [6, с. 192]. При этом, как нам представляется, каждый омоантропоним имеет по меньшей мере две степени конкретизации в речи. Например, имя *Олег (Вещий)* в произведении А.С. Пушкина, во-первых, обозначает известное историческое лицо; во-вторых, главного героя стихотворения «Песнь о вещем Олеге». Однако эта двухступенчатая семантическая конкретизация, отличающая объект-носитель данного имени от всех других объектов-носителей имени *Олег*, противопоставлена общей (языковой) семантике 'имя человека,

лица мужского пола'. Можно согласиться с тем, что на уровне языка это и другие собственные имена мужчин или женщин логично признать многозначными словами, так как «с точки зрения языковой семантики одно имя в применении к разным лицам – одно и то же слово» [6, с. 191].

К омоантропонимам также следует отнести характерные для разговорной речи случаи совпадения сокращённых разговорных интимно-фамильярных вариантов полных имён мужчин и женщин: *Саша* (ср.: *Шура, Саня*), *Валя, Женя, Паша, Сима* и т.п. Члены оппозиций типа *Женя* (м.р.) – *Женя* (ж.р.) должны быть признаны омонимами, а не формами или значениями одного слова, поскольку грамматический род у имён существительных – несловоизменятельный признак. Вместе с тем фонетико-графические совпадения имён с фамилиями (*Тома* – уменьш.-ласк. от имени *Тамара* и *Тома* – фамилия известной актрисы Светланы Тома; ср.: *Сергий Радонежский* – *Светлана Ильинична Сергий*) логично признать уже **омоформическими антропонимами**, поскольку в таких случаях имена людей совпадают с неспособными к формоизменению оппозитивными фамилиями только в именительном падеже.

Большую группу омоантропонимических оппозиций образуют лексические единицы, которые в диахроническом плане следовало бы квалифицировать как функционально-морфологические омонимы. Это оппозиции производных от существительных-имён людей притяжательных прилагательных на *-ов/-ев-, -ин-/-ын-* (*Фёдоров¹, Дмитриев¹, Васин¹* и др.), имеющих разговорно-просторечную окраску, и наиболее распространённых русских существительных-фамилий (*Федоров², Дмитриев², Васин²* и т.п.), этимологически возникших в результате субстантивации соотносимых притяжательных прилагательных. Ср.: *Ларионова¹ дочка* (притяжательное прилагательное, образованное от *Ларион* – разговорного варианта мужского имени Илларион) – *очаровательная Ларионова²* (фамилия известной актрисы Аллы Ларионовой).

Помимо названных классов лексических единиц к омоантропонимам, безусловно, следует отнести личные имена, которые образованы от разных производящих основ, в соответствии с чем они имеют принципиально различную семантику и маркированы как омонимы в словаре: *Георгина*¹ (производное от мужск. имени *Георгий*) – *Георгина*² (по названию цветка *георгин*); *Рем*¹ (имя с лат. корнем, восходящим к мифониму *Remus* (букв. 'весло') – один из братьев-основателей Рима) – *Рем*² (аббревиатура сочетания *революция мировая*) и по аналогии: *Ренат*¹ (от лат. *renascor* – 'возродившийся') – *Ренат*² (из подвергнувшегося сокращению сочетания *революция, наука, труд*) и т.п.

По аналогии с омоантропонимами в особые разряды ономастических омонимов могут быть выделены **омотопонимы** как омоопозиции названий географических понятий, относящихся к разным классам, например: *Конго* (река и государство), *Воронеж*, *Нарва*, *Истра* (названия городов и рек); **омозоонимы** как омоопозиции кличек животных, относящихся к разным зоологическим видам: *Рыжий* (кот и пёс), *Зорька* (корова и лошадь), *Машка* (коза и свинья), *Васька* (кот и поросёнок) и др.

Семантическими особенностями многозначных и омонимичных имён собственных во многом определяются их лингвостилистические свойства. Если сравнивать индексы стилистической значимости, то в большей мере ею, безусловно, обладают ономастические омонимы, поскольку каламбурное столкновение лексических единиц, относящихся к разным семантическим классам, более контрастно, следовательно, создаёт большую экспрессию.

Ономастические омонимы могут выступать, например, в роли лексических доминант (ключевых слов) каламбурного заголовка газетной статьи: *В городе на Волге «Волг» генерал не признавал* (МП, 12.05.07). Здесь паронимическую аттракцию создают нетождественные формы (П.п ед.ч. и Р.п мн.ч.) ономастических омонимов, относящихся к принципиально разным по семантике типам собственных имён: топо-

нимам (точнее, к **потамонимам** – названиям рек как подклассу **гидронимов** – названий водоёмов) и **порейонимам** – названиям средств передвижения.

С помощью омоантропонимов могут быть созданы контрастные юморобразующие поля в анекдотах:

Заходит Медведь в ресторан, а в нём большая очередь. Медведь сел за столик, ждёт полчаса, час – не обслуживают. Смотрит – появляется Заяц, садится за столик. К нему сразу несколько официантов прибежали и вмиг обслужили. Медведь взревел:

– Позвать сюда директора!

Приходит директор. Медведь рычит:

– Я целый час сижу – не обслуживают, а Заяц только явился – ему сразу всё несут. Это что за порядки у вас?

– А как твоя фамилия?

– Топтыгин!

– А у зайца – Косыгин!

В этом анекдоте, обличающем советскую ресторанную систему обслуживания, в качестве лексико-стилистической основы комизма используется омонимия подлинной и окказиональной фамилий. Последняя (фамилия зайца) образована от переносного названия *косой*, но ассоциативно сближается с широко известной в брежневскую эпоху фамилией председателя Совета Министров СССР. Без такой ассоциации последняя фраза анекдота не создавала бы комического эффекта. Формально фамилия зайца *Косыгин* противопоставляется фамилии медведя *Топтыгин*. Фактически же противопоставляется фамилия чиновника высшего ранга, омонимичная созданной для данного контекста фамилии зайца.

Примером удачного каламбурного столкновения ономастических антропонимов в эпистолярном жанре может служить отрывок из письма А.С. Пушкина П.А. Вяземскому от 7 ноября 1825 г. В этом письме Пушкин тонко обыгрывает полисемию слова *отец* в сочетании, казалось бы, с одним и тем же именем собственным: «*Я из Пскова написал тебе было уморительное письмо – да сжёг. Тамошний архиерей отец Евгений принял меня как отца Евгения*». Здесь при повторном употреблении

имени *Евгений* оно выступает уже как омоантропоним в составе перифразы с имплицитным компонентом: отец «*Евгения (Онегина)*».

Гораздо чаще, чем собственно ономастическая омонимия (оппозиция двух и более омонимических онимов), в художественной, разговорной и, особенно, публичной речи обыгрывается омонимия имён собственных и нарицательных. Так, в газетных заголовках журналисты охотно применяют каламбуры, основанные на обыгрывании антропонимов или (реже) топонимов и других классов собственных имён, омонимичных нарицательным или созвучных им. Для создания такого рода каламбуров могут быть использованы следующие варианты языковой игры:

1) созвучие онима и апеллятива (обыгрываемого нарицательного слова): *Найденный Найдёнов* (ВМ, 28.04.04), *Броня Броневого* (МК, 17.12.03), *Лихо по фамилии Ли Хо* (СС, 17.07.07);

2) оним вместо апеллятива или апеллятив вместо онима: (о боксере Рое Джонсе) *Рой снова жалит* (СС, 16.04.07), *Комиссар катания* – *Татьяна Тарасова* (ВМ, 26.02.07);

3) словообразовательная трансформация онима: (о тренере Валерии Газзаеве) *Красно-синяя машина снова ГАЗЗУЕТ* (МК, 14.08.07), (от имени Г.Х. Андерсен) *ГАНСтерская САГА* (МК, 02.04.05);

4) лексический повтор онима или апеллятива: *Намедни закрыли «Намедни»* (ВМ, 24.12.04); *«Столица» для столицы* (ВМ, 17.12.04);

5) деление онима на значимые апеллятивные части: *«ТЭ» сказали «ФИ»*. *Единой ТЭФИ больше нет* (МК, 17.03.07), (апеллятив – Наполеон) *Когда пришёл на поле он* (АиФ, 2002, № 12).

Таким образом, как собственно ономастические омонимические оппозиции, так и, в ещё большей степени, омонимические оппозиции имён собственных и нарицательных обладают немалым семантическим потенциалом для языковой игры.

В заключение следует подчеркнуть, что в данной статье обзорно рассмотрены только самые общие аспекты двух тесно взаимосвя-

занных проблем: точного определения лексико-семантического статуса имени собственного и размежевания ономастических полисемантов и онимов. Однако проанализированных нами фактов ономастики, имеющих не только собственно лексическую, но и очевидную лингвистическую значимость, вполне достаточно, чтобы убедиться в том, что онимы вовсе не лишены понятийного содержания и потому не могут оставаться вне сферы лексической парадигматики. Следовательно, изучение семантики собственных имён, адаптированное для учащихся не только среднего, но и начального звена, вправе стать органической частью школьного курса лексикологии.

Литература

1. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – М.: Сов. энциклопедия, 1969.
2. Введенская, Л.А. От названий к именам / Л.А. Введенская, Н.П. Колесников. – Ростов-н/Д.: Феникс, 1995.
3. Касаткин, Л.Л. Русский язык; в 2-х ч.; ч. 1 / Л.Л. Касаткин, Л.П. Крысин [и др.]; под ред. Л.Ю. Максимова. – М.: Просвещение, 1989.
4. Подольская, Н.В. Словарь русской ономастической терминологии / Н.В. Подольская. – М.: Наука, 1978.
5. Привалова, М.И. Собственные имена и проблема омонимии / М.И. Привалова // Вопр. языкознания. – 1979. – № 5.
6. Рублёва, О.Л. К проблеме омонимии, синонимии и полисемии имён собственных / О.Л. Рублёва [и др.] // Омосемия и омография в естественных машинных языках: сб. науч. тр. – Владивосток: ДВНЦ АН СССР, 1986.
7. Суперанская, А.В. Общая теория имени собственного / А.В. Суперанская. – Л.: Наука, 1973.
8. Суперанская, А.В. Апеллятив – онома / А.В. Суперанская [и др.] // Имя нарицательное и собственное; АН СССР; Ин-т языкознания / Отв. ред. А.В. Суперанская. – М.: Наука, 1978.
9. Шерба, Л.В. Опыт общей теории лексикографии / Л.В. Шерба // Языковая система и речевая деятельность. – Л.: Наука, 1974.

Олег Евгеньевич Вороничев – канд. филол. наук, доцент кафедры теории и методики начального образования Брянского государственного университета, г. Брянск.

Summary

On the subject of integrating educational areas "Health" and "Physical Education" in pre-school education establishment

The article is devoted to the issue of integration as an extremely important modern pre-school education development principle. As an example, the author considers union between two educational areas: "Health" and "Physical Education" when organizing health-preserving activity in pre-school education establishment.

Keywords: integration, health, value-oriented approach towards health, healthy lifestyle.

Davydova Marina Vladimirovna – applicant at Pedagogy and Psychology of Childhood Cathedra of Pre-School Education Department of Chelyabinsk State Pedagogical University, Troitsk, Chelyabinsk area.

Leisure arrangement for pre-school age children in pre-school education establishments as a condition of realization Federal State Terms

Approaches towards pithy leisure arrangement in pre-school education establishment in borders of Federal State Terms realization are being considered in the article.

Keywords: leisure, integration, pre-school education establishment.

Maidankina Natalia Yurievna – Candidate of Pedagogy, head of Education Division at Uliyanovsk Institute of Qualification Increase and Retraining of Education Department Workers, Uliyanovsk.

Bashkir national culture role in integrative approach towards pre-scholars' verbal creativity development

Concept of "culture" is being dealt with in the article; role of national culture in children's verbal creativity development is being shown. Attention is being drawn towards using Bashkir folklore in integration various types of art and activities during pre-school education establishment educational process, which allows creating conditions fit for children's creativity development.

Keywords: culture, folk culture, children's art, verbal creativity, folklore, integration.

Gasanova Lubov Nikolayevna – senior methodist at School and Pre-School Education Department of State Auto-

nomous Educational Institution of Additional Vocational Education Institute of Education Development of Bashkortostan Republic, Ufa, Bashkortostan Republic.

On the result of introducing "Basics of religious culture and secular ethics" subject experiment in junior school

First and most basic results of experiment, taking place in country, considering new subject introduction in junior school – "Basics of religious culture and secular ethics" – that is being prepared to be taught in all of the country's general education establishments, are being analyzed in the article. Regarding this, preparation of teachers towards tutoring this subject is being revealed as an important issue. Tutoring teachers during re-education courses, presentation of a subject, workshops and web-workshops experience is being offered.

Keywords: basics of religious cultures, modules presentation, secular ethics, workshops, web-workshops.

Voskresenskiy Oleg Vladislavovich – applicant of Candidate of Pedagogy degree, theology magister;

Shaposhnikova Tatiana Vladimirovna – Candidate of Pedagogy, lead research associate at laboratory of Pedagogical Comparativistics of Institute of Theory and History of Pedagogy of Russian Academy of Education, Moscow.

Psychological readiness towards school and continuity of pre-school and junior school education programs

Results of research on children entering 1st grade in Yakutsk schools psychological readiness level are being revealed in the article. Statement that development of psychological readiness towards school is providing equal starting opportunities for children when entering school is being the main conclusion.

Keywords: continuity of education programs, multipurpose educational activities, psychological readiness towards school.

Androsova Yuliya Vladimirovna – research associate at Scientific Research Institute of National Schools of Sakha Republic (Yakutiya), Yakutsk, Sakha Republic (Yakutiya).

First-grader's portrait through the eyes of kindergarten mentors and junior school teachers

Results of a questionnaire held among kindergarten mentors and junior school teachers on topic of how they see a first-grader are being offered in the article. Turns out to be that portraits of an ideal first-grader, combined by mentors and teachers, vary dramatically, yet portraits of a common first-grader are the same for both of them. Comparison of an ideal and real first-grader's portrait aided the author with formulating goals of children's development in first grade of junior school.

Keywords: ideal portrait of a first-grader, real portrait of a first-grader, goals of scholars' development in first grade of junior school.

Semyonova Tatiana Semyonovna – Candidate of Psychology, senior lecturer at Pedagogy and Psychology of Junior and Special Education Department of Penza State Pedagogical University in the name of V.G. Belinskiy, Penza.

Evolution of junior scholars' visual thinking during the development of term "mass"

Issues of visual thinking evolution among junior scholars during the development of "mass" measure representation are being considered in the article. Method of elaborating on "mass" term that encourages development of visual thinking is being offered.

Keywords: visual thinking, image thinking, model, measure, terms of measure.

Grigorieva Zhanna Vladimirovna – teacher at school №1278, Moscow.

Computer technologies in development composition skills during Art lessons

The author offers a system of exercises aimed towards the development of scholars' composition thinking during Art lessons is still life genre. Effectiveness of computer technologies and web resources application during lessons in system of additional education is being shown as both preparation and demonstration of new material and as tools for educational activity.

Keywords: still life, composition thinking, computer technologies, junior scholars, additional education.

Kandibey Pavel Naumovich – teacher of fine arts at Children's Art school №11, Moscow.

Relating to polysemantics and homonymy of proper nouns

Arguments in favor of such important systems of lexical relations existing such as polysemantics and homonymy in area of proper nouns functionality, basic types of polysemantic homonyms are being considered and reasonability of adding appropriate information into lexicology school course are being revealed.

Keywords: vocabulary, polysemantic words, homonyms, onomastics, proper nouns.

Voronichev Olef Yevgeniyevich – Candidate of Philology, senior lecturer at Theory and Methods of Primary Education Department of Bryansk State University, Bryansk.



**Издательство «Баласс» выпустило
методические рекомендации для учителей 1-х классов,
работающих по Образовательной системе «Школа 2100»:**

«Реализация Федерального государственного образовательного стандарта»

Пособие включает

- описание особенностей УМК ОС «Школа 2100», которые обеспечивают решение задач, определённых ФГОС;
- примерное тематическое планирование интегрированных уроков;
- рекомендации по адаптации детей к школе.

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

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

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

bal.post@mtu-net.ru

<http://www.school2100.ru> E-mail: balass.izd@mtu-net.ru