

## СОДЕРЖАНИЕ

### ИЗ ПЕРВЫХ РУК

Из опыта работы кафедры педагогики дошкольного образования ВГПУ в сфере целостного развития личности ребенка-дошкольника ..... 3

*М.В. Корепанова*

Целостное развитие личности ребенка: взгляд на решение проблемы ..... 4

*Н.В. Финогенова*

Физкультура и гармоничное развитие ребенка ..... 6

*Нонг Тхань Банг,*

*М.В. Корепанова*

Воспитание самоценной личности ребенка в условиях психологической поддержки . . . 9

*Е.Р. Овчаренко*

Педагогические условия развития эмпатии у детей 5–7 лет ..... 11

*О.В. Забровская*

Формирование образа «Я» как условие становления целостной личности дошкольника ..... 15

*Т.Н. Икряникова*

Формирование способности к ненасильственному взаимодействию у детей 5–7 лет ..... 17

*И.В. Липова*

Проблема интеграции детей с родным нерусским языком в детское сообщество ..... 19

*В.В. Улитина*

Развитие способности к целеполаганию у детей старшего дошкольного возраста 20

*А.В. Мухортова*

Формирование информационной культуры дошкольника ..... 21

*О.В. Гончарова*

Развитие потенциала личности одаренного ребенка ..... 24

*Г.М. Шашлова*

Диагностическая и коррекционно-развивающая работа психолога с детьми при подготовке к школе ..... 28

*О.В. Козачек,*

*В.В. Спицына*

Дидактические условия целостного изучения личности дошкольника ..... 34

*Т.А. Евграфова*

Психологическая помощь родителям, воспитывающим эмоционально неуравновешенных детей ..... 36

### НЕИЗВЕСТНОЕ ОБ ИЗВЕСТНОМ

*О.А. Степанова*

Научно-методические подходы к использованию игры в педагогической работе с младшими школьниками ..... 39

*Н.Г. Куприна*

Полихудожественная игра в музыкальном развитии ребенка ..... 46

### ДАВАЙТЕ ОБСУДИМ

*Е.П. Евсюшкина*

Готовность ребенка к школе: почему молчат психологи? ..... 53

### ДЕТИ, В ШКОЛУ СОБИРАЙТЕСЬ!

*С.М. Успенская*

Исследование готовности детей к школе 56

*Т.П. Носоурова*

Различные модели взаимодействия школы и ДОУ ..... 58

*Е. Кузнецова*

Проект «Преемственность» ..... 62

### ЛИЧНОСТЬ. ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ. РАЗВИТИЕ

*Г.З. Шатилина,*

*Л.П. Зайцева*

Детское экспериментирование возраста «почемучек» ..... 65

*Ю.И. Устинова*

Использование компьютерных игр для обучения грамоте и развития речи детей дошкольного возраста ..... 68

### ЗАВУЧУ НА ЗАМЕТКУ

*Е.Б. Плотникова*

О субъектах управления учебно-воспитательным процессом в начальной школе ..... 74

### Главный редактор

*чл.-корр. АПСН Р.Н. Бунеев*

### Заместитель главного редактора

*Е.Ю. Звездинская*

### Художественный редактор

*Е.Д. Ковалевская*

**Художник** *П.А. Северцов*

**Верстка** *Н.Н. Бурова*

**Корректор** *О.Р. Газизова*

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



**Дорогие коллеги!**

Идея преемственности между дошкольными образовательными учреждениями и начальной школой, между начальной и основной школой – одна из центральных в концепции нашего журнала. Именно поэтому номер, который вы держите в руках, практически полностью посвящен **проблеме целостного развития личности ребенка-дошкольника**.

Мы благодарны коллективу кафедры педагогики дошкольного образования Волгоградского государственного педагогического университета, предоставившего яркие, разнообразные, порой неожиданные материалы для этого выпуска журнала.

Также мы вновь обращаемся к **проблеме подготовки и готовности ребенка к школе**.

Статьи наших авторов носят не только информационный, но и дискуссионный характер. Обращаю ваше внимание на материал рубрики «Давайте обсудим».

Ждем ваших откликов, они очень ценны для нас. Удачи всем!

**Искренне ваш  
Рустэм Николаевич Бунеев**

**ПЛЮС ДО  
«ПОСЛЕ»**

**Из опыта работы кафедры педагогики дошкольного образования ВГПУ  
в сфере целостного развития личности ребенка-дошкольника**

Кафедра педагогики дошкольного образования Волгоградского государственного педагогического университета была создана в 1987 году. Сегодня она насчитывает в своем составе 22 преподавателя. Среди них – доктора и кандидаты наук, аспиранты и соискатели. На кафедре ведется целенаправленная работа по подготовке специалистов в области дошкольной педагогики и психологии, а также реализуется программа подготовки педагогов-дефектологов. Кафедра имеет свою магистратуру по направлению «Дошкольное образование».

Ведущим направлением научного поиска преподавателей является разработка **модели процесса целостного развития личности ребенка-дошкольника**. Учитывая многоаспектность данной проблемы, работа осуществляется в следующих направлениях: формирование профессиональной компетентности студентов; исследование механизмов психического развития дошкольников и проектирование на этой основе психолого-педагогического сопровождения их личностного становления и развития.

Многогранность научных интересов специалистов кафедры выражена в тематике проводимых исследований, направленных на изучение особенностей внутреннего мира ребенка, механизмов самопознания; освоения субъектной позиции будущего школьника; закономерностей процессов социализации в современном социокультурном и информационном пространстве; специфики миропонимания одаренных детей, а также исследований, имеющих целью совершенствование качества подготовки будущих специалистов.

Конкретизация данных направлений реализуется в совместной научно-исследовательской дея-

тельности ведущих преподавателей, аспирантов, соискателей и, конечно же, студентов. На кафедре функционируют проблемные группы и кружки, руководят которыми доктора и кандидаты педагогических наук. Ежегодно результаты научных исследований обсуждаются на общевузовских научно-практических конференциях студентов. Лучшие работы представляются к участию в конкурсах научных работ студентов как на региональном, так и всероссийском уровне.

Кафедра имеет свои экспериментальные площадки и базовые учреждения: детские сады, прогимназии, педагогические колледжи. Это служит интересам не только кафедры, но и непосредственно учреждений образования, так как создает условия для продуктивного решения проблем воспитания и образования подрастающего поколения, служит основой для поддержки инновационных процессов.

Углубление и апробация собственных научных достижений осуществляются преподавателями в условиях непосредственной работы не только в вузе, но и в учреждениях дошкольного, начального и среднего специального образования, психологических и реабилитационных центрах. Мы понимаем, что наука и практика – это звенья одной цепи. Научные исследования должны служить интересам практической педагогики и психологии. Хотим познакомить читателей журнала с научными разработками как зрелых, так и только начинающих свой путь исследователей нашей кафедры. Выражаем надежду, что они вызовут интерес у педагогов и родителей, послужат основой для дискуссий.

*М.В. Корепанова,  
заведующая кафедрой, доктор пед. наук,  
профессор*

## Целостное развитие личности ребенка: взгляд на решение проблемы

М.В. Корепанова



Полноценное развитие личности – одна из приоритетных задач современного гуманистического образования. Ее решение рассматривается нами в контексте целостного подхода.

Долгое время главным ориентиром и критерием успешности педагогической работы с ребенком была мера продвинутости детей в знаниях, умениях, навыках, которые должны пригодиться потом, на этапе школьного обучения. Однако социальные процессы, происходящие в современном обществе, создают предпосылки для выработки **новых целей образования**, центром которого становится личность и ее внутренний мир.

Основы, определяющие успешность целостного личностного становления и развития, закладываются в дошкольном детстве. Этот период жизни делает детей полноценными личностями и на данный момент и на будущее рождает такие качества, которые помогают человеку определиться в жизни, найти в ней свое достойное место.

Необходимо отметить, что до недавнего времени наряду со знаниевым подходом характерной особенностью образования дошкольников выступала его ярко выраженная социальная направленность. Воспитывая с ранних лет в ребенке коллективиста, мы тем самым пытались противостоять естественным процессам вызревания психики, концентрации сознания ребенка на собственных нуждах и потребностях. Противоречия между биологическим и социальным началами в человеке стимулируют его развитие.

По мере освоения человеком социальной действительности, накопления социального опыта происходит становление его субъектности.

Однако на ранних онтогенетических этапах приоритетной целью развития ребенка является становление его **внутреннего мира, его «самости»**. Дети по своей природе эгоцентристы, и не учитывать этого в воспитании нельзя. Результатом противодействия природной сути ребенка может стать ее подавление, но не изменение. Поэтому представляется закономерным утверждение, что педагог должен строить воспитательный процесс не вопреки возрастным новообразованиям детей, а с их учетом. Это понимание в определенной мере и явилось результатом концентрации внимания педагогов на развитии у ребенка представления о себе, своем сущностном «Я». Теоретические исследования и практический опыт показывают, что положительное отношение к себе не только не препятствует позитивному отношению к другим людям, но и является его необходимым условием. Только в человеке с оптимально развитым самоуважением сильно выражены вера в свои силы и возможности, доверие к себе и миру, независимость, честное отношение к себе, стремление к искренности в проявлении своих чувств. Одновременно у такого ребенка менее выражены страх и тревожность, боязнь неуспеха, негативные оценки, чувство вины, ощущение себя пренебрегаемым, обиженным и незащищенным. Открытие в себе внутреннего мира приводит ребенка к осознанию и принятию внутреннего мира в других людях. Только научившись видеть в себе индивидуальность, распознавать свои чувства и состояния, ребенок ока-

жется способным с пониманием и уважением относиться к окружающим.

Целостное развитие ребенка мы видим в условиях, создающих прецедент **межличностного общения со взрослым**. Выступая в отношении к дошкольнику носителем социального опыта, взрослый включает его в пространство общения. Его педагогическая направленность очевидна. Гуманное отношение к ребенку выражается в принятии его активности как полноправного субъекта образовательного процесса. Собственная активность ребенка есть необходимое условие приобретения знаний о себе. Целенаправленное формирование образа «Я» личности предполагает ее проектирование, но не на основе общего для всех шаблона, а в соответствии с индивидуальным для каждого ребенка проектом, учитывающим его конкретные физиологические и психологические особенности.

Педагогический процесс при таком подходе ориентирован на выработку у подрастающего поколения умения адекватно оценивать себя, свои поступки, что требует обращения «внутрь себя», к своим истокам. Уже в дошкольном возрасте, по мнению многих отечественных и зарубежных психологов и педагогов, развивается такой механизм социальной перцепции, как эмпатия. Ребенок приобщается к переживаниям других людей, накапливая и обобщая опыт взаимодействия, что позволяет ему на определенном этапе воспринимать другого человека как обособленного индивида и представлять мир переживаний другого как отличный от его собственного. Умение встать на позицию другого развивается у ребенка в процессе направленного формирования взрослыми просоциальной мотивации.

Результаты исследований позволяют заключить, что понимание ребенком себя как личности происходит не путем стихийного отражения оценочных суждений взрослых о нем, а является процессом селективным. Дети старшего дошкольного возраста верно осоз-

нают свои достоинства и недостатки, учитывают отношение к себе со стороны взрослых, на основе чего возникают определенные реакции ребенка.

Заметим, что особенности понимания ребенком своих личностных качеств обусловлены не только оценочным отношением к нему взрослых, но и внутренними детерминантами, следствием которых является **формирование личностной рефлексии ребенка**. Опыт отношений со взрослыми и сверстниками обретает для ребенка личностный смысл, так как его содержательную основу составляет процесс познания себя.

Совокупность опыта отношений ребенка со взрослыми и другими детьми, подкрепленного участием в совместных видах деятельности, составляет специфический вид опыта, который мы назвали **опытом самопознания**.

Его влияние на развитие детей ощущается на всех этапах дошкольного детства. Экспериментальная работа показала неправомерность постановки вопроса об усилении или уменьшении роли самопознания в связи с возрастом ребенка. Значение самопознания становится все сложнее и глубже по мере того, как обогащается душевная жизнь ребенка, расширяются его связи с миром и проявляются все новые его способности.

Однако, как свидетельствует практика, формирование опыта самопознания во многих случаях малопродуктивно. Содержание общения взрослого с ребенком ориентировано, в основном, на уточнение его физического состояния, уровень удовлетворения физиологических потребностей. Между тем **в дошкольном возрасте ребенок нуждается во взаимодействии другого уровня – личностном, когда предметом обсуждения выступают эмоциональные состояния и проблемы поиска своего места в социуме**.

В восприятии своего внутреннего состояния ребенку помогает использование слов. Он вполне конкретно описывает свои физиологические потребности, ощущения, возникающие под воздей-

ствием окружающей среды и социальных взаимодействий. В то же время многие дошкольники испытывают серьезные трудности в вербализации своих чувств и переживаний. Это не является парадоксальным фактом, так как физический дискомфорт ребенка всегда находит ответную реакцию у взрослого, стремящегося избавить ребенка от неприятных ощущений. На состояние психологического дискомфорта, выражающегося обычно в негативном поведении, взрослые реагируют иначе. Если в первом случае усилия родителей, воспитателей направлены на облегчение состояния ребенка, для чего выясняется и устраняется источник физической боли, то во втором случае отношение к ребенку строится адекватно наблюдаемой реакции: капризы и упрямство расцениваются как нарушение дисциплины. Дошкольнику трудно объяснить свое эмоционально-психологическое состояние в силу возрастных особенностей. Воспитатель в большинстве случаев не способен вести с ребенком диалог по поводу его переживаний.

В связи с этим возникает **потребность в воспитании педагога нового типа, способного к безоценочному принятию и признанию ребенка, к организации эмоционального взаимодействия с ним.** Педагогу нужны знания и понимание своей эмоциональной сферы, что позволит ему обогатить свой внутренний мир переживаний и, в конечном счете, вызвать у своего воспитанника соответствующие эмоции и чувства. Мы полагаем, что только при таком условии возможна организация воспитания как процесса, основанного на уважении права ребенка быть таким, какой он есть, признании его человеческих проблем, решить которые возможно в процессе межличностного взаимодействия.

*Марина Васильевна Корепанова – доктор пед. наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики дошкольного образования Волгоградского государственного педагогического университета.*

## Физкультура и гармоничное развитие ребенка

*Н.В. Финогорова*

Дошкольный период является одним из наиболее ответственных в жизни человека с позиции формирования его физического и психического здоровья. Именно поэтому дошкольное физическое воспитание должно создавать уровень здоровья ребенка и фундамент физической культуры будущего взрослого.

Поисками способов гармоничного развития детей занимались еще мыслители древности – Греции, Китая, Индии. Они отмечали наличие связи между физическими движениями и состоянием психики, мыслями, поступками и чувствами человека.

Научное обоснование взаимодействия психики и мышечной деятельности содержится в работах И.М. Сеченова и И.П. Павлова. А в созданной П.Ф. Лесгафтом системе физического воспитания физические и духовные силы человека рассматриваются как качественно различные стороны единого жизненного процесса, позволяющего формировать людей «идеально-нормального типа».

Благодаря целостному подходу к воспитанию дошкольников становится возможным рассматривать роль движений в интеллектуальном, нравственном, эмоциональном развитии ребенка. Таким образом, гармоничное развитие происходит при целостной, комплексной, сбалансированной реализации всех потенциальных возможностей человека.

Свободу действий дошкольник реализует в подвижных играх, которые являются ведущим методом формирования физической культуры.

Игра всегда выступает одновременно как бы в двух измерениях: в настоящем и будущем. С одной стороны, она

представляет личности сиюминутную радость, служит средством удовлетворения назревших актуальных потребностей. С другой стороны, игра всегда направлена в будущее, так как в ней прогнозируются и моделируются жизненные ситуации либо закрепляются свойства, качества, умения, способности, необходимые личности для выполнения сознательных, профессиональных, творческих функций, а также для физической закалки развивающегося организма.

В игре ребенок живет, и следы этой жизни остаются в нем глубже, чем следы действительной жизни, в которую он еще не может войти по причине сложности явлений.

В своей теоретико-практической работе мы относим игру к косвенному методу воздействия, когда ребенок не ощущает себя объектом воздействия взрослого, являясь полноценным субъектом деятельности. В процессе игры дети сами стремятся к преодолению трудностей, сами ставят задачи и сами решают их. Игра – это то средство, где воспитание переходит в самовоспитание.

Учет возрастных особенностей физического воспитания дошкольников, к которым относятся недостаточность развития мышечной силы, некоторая неустойчивость сердечной деятельности, повышенный обмен веществ, несовершенство в координации, силе и ловкости движений, относительно быстрая утомляемость, недостаточный уровень волевых и других качеств, малый запас знаний о своих двигательных возможностях, дают нам основание для **широкого применения в процессе физического воспитания подвижных игр**, которые по специфичному влиянию, оказываемому на личность ребенка, являются наиболее действенным средством воспитания.

Суть подвижной игры – борьба с препятствиями на пути к достижению цели, возникающая постоянно и в самом разнообразном виде. Изменчивость игровых условий при взаимном сотрудничестве в команде и в

борьбе с противником требует постепенного приспособления используемых движений к новым ситуациям, поэтому двигательные навыки формируются гибкими и пластичными.

Необходимо заметить, что игры приобретают подлинно воспитательно-образовательное значение тогда, когда они специально отбираются, уточняются по содержанию и оформляются в педагогических целях.

Подготовка детей к школьному обучению является актуальной проблемой, поскольку поступление в школу является переломным моментом в жизни ребенка.

Учеба, являясь отличительной особенностью положения школьника, становится обязательно-значимой деятельностью, за которую ребенок несет ответственность. Ученику необходимо подчиняться системе одинаковых для всех правил, осваивать общие для всех знания. Учебная деятельность школьника в основном осуществляется на уроке, время которого регламентировано до минуты. Все дети обязаны следить за указаниями учителя, выполнять их, не отвлекаясь.

Указанные особенности учебной деятельности и условий жизни ученика предъявляют серьезные требования к различным сторонам его личности, знаниям, умениям, психическим качествам, среди которых особое место отводится **произвольности поведения**.

Произвольность поведения проявляется в самых разных аспектах жизни ребенка: и в выполнении указаний взрослого, и в умении планировать свои действия, и в способности сосредоточиться на каком-либо деле и довести его до конца, и в общей дисциплинированности, организованности поведения.

Анализ образовательной практики показал, что педагогами и психологами ведется продуктивная работа по формированию готовности детей к школьному обучению. При этом используются занятия по программе ДОУ, а также специально организованные развивающие и коррекцион-

ные игры. Вместе с тем широкие возможности подвижных игр используются недостаточно, тогда как они содержат условия, облегчающие формирование произвольного поведения: движения в них подчиняются необходимости соблюдать установленные правила; многие игры носят сюжетно-образный характер, и тогда движения служат средством выполнения игровой роли и связанных с ней требований; игровые действия осуществляются детьми совместно и одновременно, а подражательность помогает им быстро осваивать требования самой игры или воспитателя; наглядность правил позволяет ребенку контролировать их выполнение вначале в поведении других, а потом и в собственном. Постепенно ребенок сам начинает предъявлять к себе определенные требования, причем добровольно, без нажима.

Исходя из этого мы попытались, анализируя различные подходы к подбору игрового материала в занятии, определить **последовательность использования подвижных игр**, облегчающую формирование произвольного поведения на этапе подготовки к обучению в школе.

Принятая в практике физического воспитания классификация подвижных игр по признаку преобладающего движения (И.М. Коротков, 1971), по степени вызываемого у ребенка мышечного напряжения (М.М. Конторович, М.И. Михайлова, 1971), по использованию пособий и гимнастических снарядов (Н.Н. Кильпио, 1973) и др. на данном этапе кажется нам недостаточной.

С нашей точки зрения, в учебно-воспитательном процессе **в старшем дошкольном возрасте** наиболее эффективно использовать следующие **группы подвижных игр**:

- подражательно-процессуальные и сюжетные игры с несложными правилами – в подготовительной и заключительной части занятия;
- подвижные игры с правилами без сюжета и подвижные игры с элементами спорта – включать в основную часть занятия.



В дошкольном возрасте подчинение открытому правилу еще затруднено, так как это требует от ребенка рассмотрения собственного поведения. В подражательно-процессуальных и сюжетных играх с несложными правилами эта задача значительно облегчается, так как побуждения ребенка связаны прежде всего с представлениями о функциях персонажа (животного, человека и др.), действия которого им воспроизводятся. Правила в этих играх не выделяются из сюжета и связаны с выполнением игровой роли, которая является опосредующим звеном между ребенком и правилом и облегчает его осознание. Но для эффективного подчинения правилу этого бывает недостаточно – дети должны получать поддержку со стороны коллектива, который оказывает влияние на каждого отдельного участника игры, стимулируя и контролируя выполнение взятой им на себя роли.

Игры с правилами имеют большое значение для психического развития детей старшего дошкольного возраста (Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова, 1987), так как они непосредственно предшествуют учебной деятельности. В них ребенок учится подчиняться правилу, причем это правило становится для него внутренним. Такие игры предполага-

ют особый подготовительный этап, направленный на овладение принципами и правилами игры, характерными для нее способами действия.

Опыт многолетней работы с дошкольниками показал, что в играх с правилами дети учатся «деловому», содержательному общению со сверстниками. Это важный момент при подготовке детей к обучению в школе. Правила игры являются образцом, с которым можно сопоставить свое поведение, и обычно формируются заранее. Ребенок как участник игры должен подчиниться им, но задача усложняется тем, что дети действуют уже от себя, а не от имени роли, т.е. произвольно и осознанно. Игры носят характер соревнования, в процессе их дети учатся оценивать свои возможности, стремятся к улучшению результатов.

**Подвижные игры с элементами спорта** выделены нами в отдельную группу в связи с тем, что в сверстниках ребенок чаще видит не партнеров по совместной игре, а конкурентов, претендентов на общие игрушки, и как следствие – возникают постоянные конфликтные ситуации. Сюжетно-ролевые игры и подвижные игры с правилами проводятся либо без специального оборудования, либо дети должны получать инвентарь по установленному порядку, поэтому конфликты исключаются.

В подвижных играх с элементами спорта дети должны не только ориентироваться на систему требований, но и осуществлять командные взаимодействия. В них проявляется истинная произвольность поведения, которая заключается прежде всего в сдерживании желаний и подчинении своего поведения целям коллектива, так как в ходе игры ребенок вынужден считаться с тем, что, например, не он один хочет играть с мячом, попадать им в ворота (корзину), его действия должны быть направлены на успех всей команды. Ради интересов команды ребенку часто приходится отказываться от мяча, передавать его

партнеру, который находится в более благоприятных для успешного завершения игровой ситуации условиях.

В подвижных играх с элементами спорта соподчинение и согласование действий участников происходит в соответствии с правилами, которые носят сложный характер, а роли имеют характер игровых функций (защитник, нападающий и др.).

Следовательно, для повышения эффективности физического воспитания дошкольников старшего возраста требуется комплексное воздействие средств физического воспитания на улучшение здоровья детей, обучение движениям, развитие их физических и формирование лично значимых качеств.

*Наталья Валентиновна Финогенова – канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики дошкольного образования Волгоградского педагогического университета.*

### Воспитание самоценной личности ребенка в условиях психологической поддержки

*Нонг Тхань Банг,  
М.В. Корепанова*

Не все в жизни у нас получается так, как хотелось бы, порой обстоятельства оказываются сильнее нас. В минуты неудач нам хочется, чтобы близкие люди поняли нас, поддержали, не дали упасть духом. Так почему же ошибки и промахи ребенка вызывают у нас досаду и раздражение, почему мы первым делом торопимся отругать и наказать его, считая, что делаем это для его же блага? Убережет ли это его от неудач, научит ли противостоять жизненным трудностям?

В своем исследовании мы акцентируем внимание на разработке **условий психолого-педагогической поддержки детей с выраженным негативным самовосприятием**, затрудняющим полноценное общение с окружающими взрослыми и сверстниками. Остановимся на основных положениях, сформулированных нами в ходе опытно-экспериментальной работы.

Поддерживать ребенка – значит верить в него. Вербально и невербально взрослые сообщают ребенку, что верят в его силы и способности. Однако, по нашему мнению, ребенок нуждается в поддержке не только тогда, когда ему плохо. В своем стремлении поддержать ребенка педагог должен не только рассматривать события (поступки) в целом, но и стараться выделить отдельные, позитивные для ребенка стороны. Такая поддержка основана на вере в способность ребенка преодолевать негативное самоотношение при помощи значимых для него взрослых.

Подлинная поддержка должна основываться на подчеркивании способностей ребенка, его положительных сторон. Случается, что поведение ребенка не нравится взрослому. Именно в такие моменты он должен предельно четко показать ребенку, что «хотя я и не одобряю твоего поведения, я по-прежнему уважаю тебя как личность». Если ребенку не удается вести себя так, как хотелось бы педагогу, именно педагог должен помочь ребенку понять, почему так происходит. Необходимо показать, что неудача ни в коей мере не умаляет его личных достоинств. Важно, чтобы взрослый научился принимать ребенка таким, какой он есть, включая все его достижения и промахи, а в общении с ним учитывать значение таких вещей, как тон, жесты, выражения и т.п.

Для того чтобы оказать ребенку психологическую поддержку, педагог должен пользоваться теми словами, которые «работают» на развитие положительной самооценки и чувства адекватности ребенка. В течение

дня взрослым представляется немало возможностей для создания у ребенка чувства собственной полезности и адекватности. Один путь, приводящий к такому результату, состоит в том, чтобы продемонстрировать ребенку удовлетворение от его достижений или усилий. Другой путь – научить ребенка справляться с различными задачами. Этого можно достичь, создав у ребенка установку «Ты можешь это сделать». Даже если ребенок не вполне успешно справляется с чем-то, взрослый должен дать ему понять, что его чувства по отношению к ребенку не изменились.

Очень важно позаботиться о том, чтобы создать ребенку **ситуацию с гарантированным успехом**. Например, такую, которая поможет ребенку выбрать задания, с которыми он, с точки зрения педагога, способен справиться, и затем дать ему возможность продемонстрировать свой успех группе и родителям.

Достигнутый успех порождает новый успех и усиливает уверенность в своих силах как у ребенка, так и у взрослого.

Итак, для того чтобы поддержать ребенка, необходимо:

1. Опирайтесь на сильные стороны ребенка.
2. Избегать подчеркивания его промахов.
3. Показывать, что вы удовлетворены ребенком.
4. Уметь и хотеть демонстрировать любовь и уважение к ребенку.
5. Уметь помочь ребенку разбить большие задания на более мелкие, с которыми он может справиться.
6. Проводить больше времени с ребенком.
7. Внести юмор во взаимоотношения с ребенком.
8. Знать обо всех попытках ребенка справиться с заданием.
9. Уметь взаимодействовать с ребенком.
10. Позволить ребенку самому решать проблемы там, где это возможно.
11. Избегать дисциплинарных поощрений и наказаний.

12. Принимать индивидуальность ребенка.

13. Проявлять веру в ребенка, эмпатию к нему.

14. Демонстрировать оптимизм.

Следует отметить, что взрослые часто путают поддержку с похвалой и наградой. Похвала может быть, а может и не быть поддержкой. Например, слишком щедрая похвала может показаться ребенку неискренней. В другом же случае она может поддержать ребенка, опасаящегося, что он не соответствует ожиданиям взрослых.

Психологическая поддержка основана на том, чтобы помочь ребенку почувствовать свою нужность. Различие между поддержкой и наградой определяется временем и эффектом. Награда обычно выдается ребенку за то, что он сделал что-либо очень хорошо, или за какие-то его достижения в определенный период времени. Поддержка, в отличие от похвалы, может оказываться при любой попытке что-либо сделать или при небольшом прогрессе. Когда взрослые выражают удовольствие от того, что делает ребенок, это поддерживает его и стимулирует продолжать дело или предпринять новые попытки. Он получает удовольствие от самого себя.

Таким образом, в отличие от награды поддержка нужна даже тогда, когда ребенок не достигает успеха. Поддержать можно следующими способами:

– посредством фраз типа: «Зная тебя, я уверен, что ты все сделаешь хорошо», «Ты делаешь это очень хорошо», «Это серьезное задание, но я уверен, что ты готов к нему»;

– отдельными словами: «красиво», «аккуратно», «прекрасно», «здорово», «вперед», «продолжай»;

– высказываниями: «Я горжусь тобой», «Мне нравится, как ты работаешь», «Это действительно прогресс», «Я рад твоей помощи», «Спасибо», «Все идет прекрасно», «Хорошо, благодарю тебя», «Я рад, что ты в этом участвовал», «Я рад, что ты попробовал это сделать, хотя

все получилось вовсе не так, как ты ожидал»;

– прикосновениями: потрепать по плечу, дотронуться до руки, мягко приподнять подбородок ребенка, приблизить свое лицо к его лицу; обнять его;

– на уровне совместных действий, физического соучастия: сидеть, стоять рядом с ребенком, играть с ним, слушать его;

– выражением лица: улыбкой, подмигиванием, кивком, смехом.

Главным итогом психологической поддержки, основанной на вере в ребенка, является воспитание успешной, самоценной личности.

*Нонг Тхань Банг – аспирант кафедры педагогики дошкольного образования;*

*Марина Васильевна Корепанова – профессор, зав. кафедрой педагогики дошкольного образования Волгоградского педагогического университета.*

## Педагогические условия развития эмпатии у детей 5–7 лет

*Е.Р. Овчаренко*

Начиная активную жизнь в обществе, ребенок сталкивается с множеством трудностей. Они связаны не только с недостатком знаний об этом мире, но и с необходимостью научиться жить среди себе подобных, т.е. комфортно чувствовать себя среди людей, развиваться, совершенствоваться. А для этого важно понять, как люди общаются друг с другом, что они ценят, что порицают. Ребенок в процессе этого сложного познания становится личностью со своим мировоззрением, со своими реакциями на поступки других и с собственным поведением, со своим пониманием добра и зла.

Следовательно, воспитание следует ориентировать на развитие у ребенка способности культивировать в себе общественно ценные свойства и уметь самостоятельно преодолевать возможные препятствия. Приоритетным, на наш взгляд, является целостный подход в развитии ребенка, когда важно не сформировать и даже не воспитать, а найти, поддержать, развить человека в человеке, заложить в него механизмы саморазвития, самовоспитания, комфортного взаимодействия с людьми.

В последнее время много было сказано о **лично ориентированной модели воспитания**, где основой становится восприятие ребенка через призму его права быть человеком. Человек понимается как комплекс лучших и наиболее важных качеств его характера, а вернее сказать – синтез, так как эти качества должны в нем гармонично сочетаться.

Практическая реализация этих идей сводится к созданию педагогических условий развития эмпатии у детей. Эмпатические переживания лежат в основе нравственных чувств. Поэтому мы направили свои поиски и творческий потенциал на создание такой технологии нравственного воспитания, которая обеспечивала бы развитие в ребенке эмоционально-чувственной основы освоения мира, при этом чувство эмпатии было бы главным индикатором полезности того или иного способа взаимодействия с детьми.

Именно поэтому задачей нашего исследования мы ставим моделирование педагогических условий, стимулирующих проявление эмпатии у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Данная задача реализуется нами в двух направлениях: одно связано с **созданием развивающей среды**, другое – с **организацией взаимодействия взрослого и ребенка**.

Продуктивным, на наш взгляд, является овладение педагогом технологией развития эмпатических переживаний у дошкольников, представленной нами как ряд этапов.

Для того чтобы обеспечить формирование требуемой мотивации и позиций личности в отношении к учебе, требуются более совершенные, комплексные педагогические средства. Одним из таких средств являются **педагогические ситуации**.

### **Этапы работы по развитию эмпатии у детей 5–7 лет**

**1-й этап – «язык эмоций» или «познаю себя»: ситуация сочувствия – констатации.**

Освоение «языка эмоций», фиксирование на эмоциональных состояниях других и их распознавание включает в себя:

- выделение зафиксированной эмоции (пиктограммы, картинки, иллюстрации к книге, фотографии эмоциональных проявлений с содержательным фоном и без него; «конструирование» эмоций);

- распознавание интонаций и интонированной речи (звуковые эмоциональные записи – смех, плач, крик; музыкальные эмоциональные образы);

- обучение пантомимике – жесту, позе, выразительному движению (изображение и угадывание различных эмоционально выразительных движений; распознавание изображенного жеста, зафиксированной эмоционально выразительной позы, «ожившие картинки»);

- речевую и поведенческую этику на эмоциональной основе (различные формы этикета – вежливые выражения, вежливые формы поведения).

**2-й этап – «язык чувств и переживаний» или «Я – другой человек»: ситуация сочувствия – переживания.**

Организация работы с детьми:

- работа над книгой – сопереживание персонажам художественных произведений, сказок;

- рассматривание картин – проникновение «внутрь», проигрывание коротких сценок;

- беседы по сказкам (сравнение характера и поступков героев, проведение аналогий);

- игра-беседа с персонажами (различные контакты с персонажами, одобрение от лица персонажа и пр.);

- слушание музыки (а также ее исполнение на музыкальных инструментах, рисование музыки);

- постановка кукольного спектакля (участие в качестве исполнителя, а затем зрителя);

- творческая ролевая игра по сюжету сказки;

- игра-драматизация – сопереживание героям и глубокое проникновение в содержание произведения;

- творческие сюжетные игры (повторы определенных сцен из сюжета игры с целью проигрывания одним ребенком ролей положительных и отрицательных персонажей).

**3-й этап – «нравственные беседы» или «содействие»: ситуация сочувствия – действия.**

Формы работы с детьми:

- решение нравственных ситуаций;

- формирование позитивного отношения к младшим, к родителям, пожилым людям, инвалидам и др. (письма, подарки, помощь);

- активное включение в комплекс различных видов деятельности («реальная деятельность» – труд, наблюдение, предметная деятельность; деятельность «отражения» – игра, образная деятельность, общение).

**4-й этап – «сорадование».**

Формы работы с детьми:

- наблюдение в природе (живые и неживые объекты);

- совместная, коллективная деятельность, коллективный труд;

- празднование дней рождения.

Подходы к отбору содержания на указанных этапах педагогической деятельности рассматриваются нами в контексте гуманного отношения ребенка к людям и окружающему миру.

Одной из ключевых идей нашего исследования является воспитание педагога, обладающего внутренним душевным комфортом и готового переносить это состояние на взаимоотношения с окружающими детьми

и коллегами. Поэтому к работе по данной проблеме мы привлекаем всех сотрудников ДОУ: воспитателей, младших воспитателей, медработников, других специалистов, подключая их к разработке и презентации детям нравственных ситуаций, стимулирующих в них развитие сочувствия и сопереживания.

Развитие эмпатических переживаний связано с **безоценочным принятием ребенка педагогом**. Под безоценочным принятием нами понимается:

- обращение к ребенку только по имени, так как это является мощным стимулом установления контакта;

- вербализация чувств, т.е. их отражение в речи;

- «присоединение» к душе ребенка: способность оценить себя с позиции ребенка;

- эмоциональное отражение его состояния, где обязательным компонентом выступает «активное слушание»;

- психологическое «поглаживание»: «Ты – хороший».

Работа с педагогами рассчитана на актуализацию способности не только анализировать, но и чувствовать все, что происходит с ребенком, объяснять, а главное – прогнозировать поведение ребенка в той или иной конкретной жизненной ситуации. Главным для педагога является, вне зависимости от возраста и обстановки, способность поставить себя на место ребенка, а затем проанализировать собственную реакцию – чувства, мысли, поведение. Одним из важнейших методов в системе профессиональной подготовки педагогов мы считаем тренинги на развитие компетентности межличностного и профессионального поведения в общении.

Хотим поделиться с читателями некоторыми **тренинговыми упражнениями для педагогов**, цель которых – сделать предметом анализа собственные эмоции, способствовать выработке умения видеть со стороны свой эмоциональный образ и соотносить его с конкретной ситуацией и конкретными людьми.

### 1. «Алфавит».

Когда человек говорит, его речь можно условно разделить на две составные части. Первая – это содержание речи: слова и предложения. Вторая – это интонация, с которой они произносятся. Порой интонация бывает более важна, чем содержание. В этом можно убедиться, если взять абсолютно бессмысленный текст и прочесть его с разной интонацией. Попробуйте взять даже не текст, а набор букв в алфавитном порядке (т.е. просто-напросто держите перед глазами алфавит) и прочтите его так, словно это:

- некролог;
- признание в любви;
- приговор суда;
- прогноз погоды;
- репортаж с футбольного матча.

### 2. «Скульптура настроения».

Создавая произведение искусства, художник отражает в его образе свое настроение. Предлагаем вам стать творцами-скульпторами и передать в скульптуре свои чувства, мысли, переживания.

Задание зрителям: в предлагаемых скульптурных композициях отгадать замысел автора.

### 3. «Сиамские близнецы».

Очень давно в Таиланде родились близнецы, мальчики Чанг и Энг. Они были необычны тем, что у них были общие части тела, т.е. они срослись. Поскольку Таиланд в старину назывался Сиамом, мальчиков назвали сиамскими близнецами. Быть сиамскими близнецами очень нелегко, ведь на двух человек приходится всего две руки. Попробуйте убедиться в этом сами: обнимитесь с другом так, чтобы свободными оказались правая рука одного и левая рука другого, и вот в таком положении выполните простейшие с точки зрения нормального человека действия:

- вденьте нитку в иголку;
- зажгите свечу с помощью спичек;
- выстригите ножницами кружок из бумаги;
- завяжите шнурок на ботинке;



– замените стержень в шариковой ручке.

Эмпатия становится профессионально значимым личностным качеством для педагога, определяющим его как субъекта профессиональной деятельности, когда педагог ощущает чувства и личностные смыслы ребенка в каждый момент времени; когда он может воспринять их как бы изнутри, так, как ощущает их сам ребенок; когда он способен передать свое понимание ребенку.

Для того чтобы пробудить внутренние духовные силы ребенка, открыть для него радость общения, вызвать стремление к добрым поступкам, мы предлагаем широко использовать моделирование реальных и воображаемых ситуаций, дающих ребенку возможность ориентироваться в сложных человеческих взаимоотношениях; учить ребенка сопереживать, рассуждать, обосновывать выбранную форму поведения, используя литературные произведения, игры, музыку, символы: маски, схематичное изображение эмоциональных состояний, перевоплощение в различные образы. Неоценимую помощь в этом окажут художественная литература, музыка, живопись, элементы психогимнастики, различные тренинги, игровые приемы.

Усвоенная ребенком норма нравственности получает свое воплощение в виде нравственных смысловых установок личности, которые проявляются в готовности субъекта действовать для блага другого человека.

Таким образом, сочувствие, выражающееся в активной, бескорыстной помощи другому человеку, в заботе о нем, отказе от своего личного интереса в пользу другого человека, – одно из первых пробуждающихся у дошкольника гуманных чувств.

Конечно же, не стоит преувеличивать прочность чувств, сформированных в дошкольном возрасте, но вместе с тем нужно помнить, что именно в этом возрасте происходит интенсивное развитие личности человека.

*Елена Рудольфовна Овчаренко – аспирант кафедры педагогики Волгоградского педагогического университета, специалист по дошкольному воспитанию управления образования г. Волжского Волгоградской обл.*

## Формирование образа «Я» как условие становления целостной личности дошкольника

*О.В. Забровская*

В настоящее время одной из приоритетных целей дошкольного образования является формирование целостной гармоничной личности дошкольника.

Решение этой задачи продуктивно в условиях целостного педагогического процесса, направленного не только на интеллектуальное, нравственно-эстетическое, физическое развитие, но и на познание ребенком собственного духовного потенциала, своей личностной сущности.

В данной статье мы обращаемся к проблеме формирования образа «Я» дошкольников в условиях общения со сверстниками. До настоящего времени педагогика не уделяла достаточного внимания процессу формирования образа «Я» ребенка. Опираясь на исследования М.В. Корепановой, **под образом «Я» мы понимаем совокупность развивающихся представлений ребенка о себе, сопряженную с их самооценкой и определяющую выбор способов взаимодействия с социумом.**

При исследовании особенностей формирования образа «Я» необходимо учитывать сензитивность периода дошкольного детства, его влияние на характер взаимодействия ребенка со сверстниками.

Современные материалы исследований показывают, что представления ребенка о себе и его отношение к себе не являются врожденными, а возникают в ходе общения. Формирование образа «Я» ребенка в полной мере зависит от той информации, которую ему предоставляет его ближайшее социальное окружение: мир взрослых и мир сверстников.

В дошкольном возрасте представления ребенка о себе складываются в соотношении с образами других детей. Происходит тесное переплетение опыта индивидуальной деятельности и опыта общения. Ребенок с любопытством наблюдает за другими детьми, ревниво сравнивает их достижения со своими, с интересом обсуждает со старшими собственные дела и дела своих товарищей.

Постепенно значение общения с партнерами по игре настолько возрастает, что это позволяет выделить процесс общения ребенка со сверстниками как один из ведущих факторов становления личности и самосознания, особенно в первые семь лет жизни ребенка. Контакты со сверстниками многократно обогащают опыт самопознания ребенка, углубляют его отношение к себе как к субъекту деятельности. Поэтому мы обратились к изучению сущности и закономерно-

стей этого процесса. С этой целью нами была разработана **модель процесса поэтапного формирования образа «Я» дошкольников в общении со сверстниками.**

**Первый этап** был посвящен **познанию себя** через совместные игры и занятия со сверстниками, выражающемуся в наличии и характере представлений о себе и других. Ребенку важно понять, насколько он похож на тех, кто его окружает, в чем проявляется это сходство и хорошо ли быть похожим на окружающих его детей.

**Второй этап** направлен на **формирование адекватного самовосприятия** у ребенка через преодоление противоречий между положительной самопрезентацией и оценкой его сверстниками. Мы полагаем, что целостное представление о себе может сформироваться только в том случае, если ребенок научится прислушиваться к собственным ощущениям, рассказывать о своих чувствах и переживаниях. Дошкольнику пока трудно понять тесную связь между переживаемыми им состояниями: боль рождает у него отрицательные чувства, а занятие любимым делом поднимает настроение.

Нами использовались игры и тренинговые упражнения, которые помогают познавать внутренний мир чувств и состояний, учиться анализировать их и управлять ими. Способность размышлять о своих чувствах побуждает ребенка учитывать желания других и подчинять свое поведение общепринятым правилам.

**Третий этап** был посвящен процессу, ориентированному на **выделение дошкольниками своего «Я»**, на противопоставление себя другим с целью определения достойного места в разнообразных социальных отношениях. Наша работа на данном этапе состояла в обеспечении дошкольникам нового уровня самосознания, который выражается в целостном истинном понимании себя, принятии себя как неповторимой, уникальной личности.

Эффективность данной модели подтверждается ярко выраженной степенью обращенности личности к своему внутреннему миру, потребностью личности в рефлексии в отношении самой себя. Это ярко проявлялось в поведении детей, их эмоционально-ценностном отношении друг к другу. Дошкольники стали осмысливать особенности своего характера, анализируя себя в ситуациях игрового взаимодействия. Они стремились учитывать эмоциональные состояния и возможности сверстников в совместных играх.

Эмоционально-положительные контакты дают каждому ребенку чувство психологической защищенности и эмоционального комфорта, внутреннюю гармонию с миром и собой, ощущение ценности своей личности и стремление к самореализации.

Наша опытно-экспериментальная работа подтверждает целесообразность создания условий, побуждающих ребенка с уважением относиться к чувствам окружающих его людей. Положительное самовосприятие ребенком собственного «Я» влияет на успешность его деятельности, способность приобретать друзей, умение видеть их положительные качества в ситуациях взаимодействия.

Таким образом, осознание ребенком своего «Я» является решающим моментом в целостном развитии личности дошкольника. Представляется необходимым включение в содержание дошкольного образования опыта самопознания дошкольников, который будет способствовать развитию у детей самостоятельности, уверенности в себе и результатах своей деятельности в игровом пространстве детского сообщества.

*Ольга Васильевна Забровская – соискатель ученой степени по кафедре педагогики дошкольного образования Волгоградского педагогического университета.*

## Формирование способности к ненасильственному взаимодействию у детей 5–7 лет

Т.Н. Икрянникова

Негативная ситуация, сложившаяся сегодня в нашем обществе и характеризующаяся популяризацией среди населения идей насилия, жестокости, неспособностью и нежеланием понять и принять другого человека как данность, определяет, к сожалению, стиль и стратегию поведения подрастающего поколения, для которого сила и ненависть становятся неременным условием «борьбы за выживание».

В связи с этим особую актуальность приобретают такие отрасли педагогического знания, как этика и педагогика ненасилия, целью которых является попытка формирования новой парадигмы и стратегии поведения личности.

К сожалению, педагогика ненасилия как специфическая отрасль гуманитарической педагогики стала развиваться в нашей стране лишь в последние десятилетия XX века, хотя попытки реализовать ее идеи осуществлялись еще в конце XIX – начале XX вв.

На основе изучения опыта, накопленного педагогической теорией и практикой в нашей стране и за рубежом, мы пришли к выводу о том, что в основу гуманизации воспитательно-образовательной работы должны быть положены следующие **принципы ненасилия**:

- отказ всех участников педагогического процесса от доминирующей и принуждающей стратегии поведения;
- неприятие насильственных способов разрешения межличностных и социальных противоречий;
- ориентация на личность другого человека и т.д.

Реализация данных принципов, по нашему мнению, будет более успешной при построении педагогического процесса с точки зрения целостного подхода.

В педагогической теории целостность рассматривается как интегрирующее свойство педагогического процесса, характеризующее высший уровень его развития, результат сознательных действий и деятельности субъектов, функционирующих в нем, реализующееся в содержательном и организационном аспектах.

Внедрение идей ненасилия, гуманизация современного образования могут осуществляться в двух направлениях:

1) построение педагогического процесса в образовательных учреждениях (ОУ) на основе идей ненасильственного взаимодействия:

- гуманизация процесса обучения и воспитания;
- создание в образовательных учреждениях ненасильственной развивающей среды. Первая часть этого определения означает, что на всех уровнях взаимодействия коллектива ОУ (администрация, дети, педагоги, другие сотрудники) должны соблюдаться принципы ненасильственного взаимодействия. Вторая предполагает возможность развития, личностного роста каждого участника педагогического процесса;
- наполнение ненасильственным содержанием всего времени пребывания детей в ОУ;

2) формирование у детей способности к ненасильственному взаимодействию.

Способность к ненасильственному взаимодействию рассматривается нами как личностное образование, обеспечивающее принятие личностью принципов ненасилия как основы сосуществования людей; положительный характер самоотношения, уверенное, но в то же время критическое отношение к своей личности; формирование предпосылок толерантного сознания; отказ от насильственных

способов разрешения межличностных противоречий; овладение ненасильственными способами взаимодействия с людьми.

Формирование данной способности необходимо начинать уже в дошкольные годы, когда агрессивные формы поведения у детей еще не перешли в привычку. Также следует сделать акцент на продолжение целенаправленной работы в данном направлении и в младшем школьном возрасте, обеспечивая тем самым процесс преемственности и непрерывности.

Данные, полученные нами по итогам эксперимента, проводившегося с детьми 5–7 лет в ОУ «Начальная школа – детский сад» г. Волгограда, показали, что дети этого возраста не обладают достаточным уровнем терпимости в отношении друг с другом.

Несформированность положительного самоотношения у детей 5–7 лет не позволяет им ориентироваться на сверстника, его желания и потребности. Несмотря на частоту межличностных противоречий, с которыми ежедневно сталкиваются дети, они не всегда адекватно могут охарактеризовать свое поведение, назвать причины, лежащие в основе конфликтов со сверстниками, перечислить известные им конструктивные способы их разрешения.

В процессе наблюдения за особенностями взаимодействия между детьми нами было также установлено резкое расхождение между уровнем их вербального и реального поведения. Анализируя полученные результаты, мы пришли к выводу о том, что возможными причинами возникающих трудностей, вопреки обыденному мнению о возрастных особенностях детей дошкольного и младшего школьного возраста, являются все же **недостаточное внимание к данной проблеме** как со стороны ОУ, так и со стороны семей воспитанников, отсутствие целенаправленной и систематической работы в данном направлении.

Нами были определены **основные противоречия**, имеющие ме-

сто на каждом возрастном этапе при формировании способности к ненасильственному взаимодействию у детей 5–7 лет:

- Для детей 5-летнего возраста они связаны со стремлением ребенка к самопрезентации и в то же время с недостаточными представлениями о себе, своих способностях и возможностях, а также с недостаточной сформированностью адекватного самоотношения.

- Для 6-летних детей основное противоречие состоит в стремлении ребенка взаимодействовать со сверстниками при недостаточном уровне ориентации на них, на их интересы и потребности, а также в неспособности к волевой и эмоциональной саморегуляции поведения.

- Для детей 7-го года жизни ведущим противоречием является расхождение между вербальными знаниями о ненасильственных способах взаимодействия со сверстниками и отсутствием навыка их реального применения в повседневной жизни.

На основе данных, полученных в ходе экспериментальной работы, нами была разработана программа по формированию способности к ненасильственному взаимодействию у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Основным принципом данной программы является задействие всех сфер жизнедеятельности ребенка, а именно эмоциональной, поведенческой, когнитивной и оценочной на пути к формированию у него способности к ненасильственному взаимодействию.

Процесс формирования способности к ненасильственному взаимодействию у детей 5–7 лет должен плавно вписываться в те процессы, в которые личность ребенка включена постоянно, обеспечивая тем самым ее целостное становление.

Обращая внимание на особую актуальность и значимость данной проблематики, предлагаем задачу по формированию подлинно гуманной личности, способной к ненасильственному взаи-

модействию с окружающими людьми, рассматривать как одну из приоритетных не только в сфере образования, но и в государственной политике всех стран мира.

*Татьяна Николаевна Икряникова – ассистент кафедры педагогики дошкольного образования Волгоградского педагогического университета.*

## Проблема интеграции детей с родным нерусским языком в детское сообщество

*И.В. Липова*

Вопросы адаптации и интеграции детей с родным нерусским языком в дошкольных учреждениях России в последнее десятилетие приобрели особую актуальность.

В дошкольных учреждениях нашего города дети из нерусских семей составляют от 18 до 80% воспитанников. Это азербайджанцы, вьетнамцы, армяне, афганцы, чеченцы и т.д. Эти дети по-особому переживают приход в детский сад. Травмирующим фактором для них становится не только отрыв от мам, в тесном контакте с которыми они провели первые годы жизни, но и отрыв от привычной культуры и родного языка. Некоторые дети на протяжении первого полугодия просто молчат. Психологическая травма у ребенка бывает настолько велика, что может сопровождаться соматическими симптомами: малыша тошнит, у него болит голова, нарушаются сон и аппетит... Поэтому самое главное в первые дни пребывания в детском саду – удовлетворить базовые потребности ребенка, чтобы ему было комфортно хотя бы с физиологической точки зрения.

Именно воспитатели лучше других видят, в чем состоят потребности и особенности поведения этих детей. Именно они обращают внимание на необходимость формирования интернациональных чувств и создание в многонациональном коллективе благоприятного психологического климата, соответствующего принципам гуманного межличностного общения:

- уважительное отношение к традициям и культурным ценностям различных наций;
- сопереживание, взаимоуважение и взаимопомощь детей различных национальностей в процессе их общения;
- толерантность в отношениях между дошкольниками.

При таком межнациональном общении дети приобретают общественно ценный опыт взаимоотношений с людьми различных национальностей.

Педагоги обеспечивают взаимопомощь и позитивное взаимодействие воспитанников разных национальностей. Ребенок сопереживает настроению, состоянию других детей, с которыми он входит в непосредственные контакты, усваивает образцы поведения, манеры, действия, поступки, свойственные представителям той или иной национальности.

На каждом из языков, носителями которых являются дети группы, воспитателям целесообразно знать такие простые слова, как «здравствуй», «до свидания», «спасибо», «пожалуйста», «извини», «молодец, умница», «хорошо», «плохо». Это помогло бы детям почувствовать, что к ним проявляют интерес, что их культуру и язык уважают, а русскоязычных детей будет приучать к толерантности, любознательности.

Приобретение ребенком умения взаимодействовать интернациональное (культурные ценности) сопровождается одновременно накоплением опыта взаимодействия и сотрудничества с детьми разных национальностей в соответствии с принципами человеческой морали (взаимное уважение между людьми, человек человеку – друг).

Педагоги должны стараться создать оптимальные условия, способствующие развитию культуры межнационального общения и взаимодействия. Умелое использование народных традиций воспитания в педагогическом процессе помогает ввести детей в мир этики человеческих взаимоотношений.

В своей работе педагогам необходимо придерживаться принципа, что для доброжелательного, душевного собеседования, для искреннего, открытого общения – словом, для полноценной человеческой жизни – нужно иметь сердце, не запертое на замок. Это нравственное правило, освоенное в детстве, должно стать основой общечеловеческой культуры и помочь детям почувствовать себя уверенно и комфортно в рамках детского сообщества.

*Ирина Владимировна Липова – логопед  
ДОУ № 28, г. Волгоград.*

## Развитие способности к целеполаганию у детей старшего дошкольного возраста

*В.В. Улитина*

В настоящее время общество ставит перед дошкольными образовательными учреждениями высокие требования. На первый план выдвигаются задачи по созданию условий для развития самостоятельной, творчески активной, любознательной, целеустремленной личности, т.е. на создание целостной системы развития и воспитания дошкольников.

Одним из основных звеньев такой системы является, на наш взгляд, развитие способности к целепо-

лаганию у детей старшего дошкольного возраста. Постановка целей играет важную роль в умении ребенка дошкольного возраста удовлетворять свои потребности, организовывать деятельность, регулировать свое поведение.

Возраст от 5 до 7 лет является важным, сензитивным периодом для развития способности к самостоятельному целеполаганию. Однако, как показывает практика, данная проблема не всегда учитывается в деятельности педагогов дошкольных учреждений. В своей работе воспитатели отдают предпочтение формированию у детей конкретных, готовых знаний, сами задают цель деятельности, выбирают средства и пути ее достижения. Это часто приводит к неумению детей самостоятельно поставить цель, спланировать деятельность, управлять своим поведением.

Для ребенка раннего и младшего дошкольного возраста характерны частая постановка цели и смена деятельности, невозможность удерживать задуманную цель. В старшем дошкольном возрасте формируется произвольность психических процессов, т.е. способность регулировать свое поведение, ставить цели деятельности, находить доступные средства для их реализации и контролировать их достижение. Также наблюдается способность совершать какое-либо действие в уме, рассматривать и оценивать свои мысли и поступки, что способствует развитию рефлексии – способности осознавать и оценивать свою деятельность, полученные результаты, способы их достижения.

В данный возрастной период у ребенка формируется умение сознательно подчинять свои действия определенному мотиву. На наш взгляд, это приводит к устойчивой способности к постановке и реализации цели, так как **выбор деятельности или отказ от нее должен быть ребенком мотивирован.** Важная роль в этом процессе отводится педагогу. Общаюсь с ребенком, он стремится обратить его внимание не только на привлекательную сторону

## Формирование информационной культуры дошкольника

А.В. Мухортова

деятельности, но и объяснить ее значимость для него самого и других.

Важную роль в развитии способности к целеполаганию мы отводим **умению ребенка управлять своими эмоциями, поведением и деятельностью**. Эмоционально-волевые проявления к концу дошкольного возраста становятся мотивом поведения, ориентированного на достижение цели. Воспитателю важно создать условия, которые будут способствовать формированию у детей стремления преодолевать трудности, не отказываясь от намеченной цели. Проведение такой работы поможет ребенку при дальнейшем обучении в школе.

Наше исследование показало, что другим важным условием в становлении осознанного целеполагания является **развитие самостоятельности дошкольников**. Благодаря этому у ребенка формируется умение ставить цель и предвидеть результат предстоящей деятельности. Также в процессе самостоятельной работы у ребенка проявляются такие качества, как инициативность, целеустремленность, любознательность, что позволяет ему управлять своими эмоциями и регулировать свое поведение.

Мы убеждены, что только самостоятельная личность способна к самостоятельной деятельности. Поэтому работа в дошкольных образовательных учреждениях должна строиться не просто на передаче ребенку определенных знаний и формировании умений, но и на развитии самостоятельной деятельности, осознанной постановки цели, принятии решений и реализации их в своих действиях. По тому, насколько у ребенка будет развито умение самостоятельно действовать, можно будет судить об овладении им процессом целеполагания, так как с целеполагания всякая деятельность начинается и им же заканчивается.

*Виктория Валерьевна Улитина – ассистент кафедры педагогики дошкольного образования Волгоградского педагогического университета.*

Дошкольное детство – период начальной социализации ребенка, установления взаимоотношений с различными сторонами бытия, приобщения маленького человека к миру культуры. В настоящее время ведется полемика по вопросу о необходимости формирования информационной культуры, которая по праву может стать элементом культуры общечеловеческой.

Основным элементом в процессе формирования информационной культуры мы считаем образование, так как оно готовит человека к жизни в информационном обществе, в котором необходимо уметь производить и использовать информацию, оценивать ее, дифференцировать и выделять главное.

Период дошкольного детства создает предпосылки для развития ребенка как личности. Целостный подход направлен на максимальное развитие возможностей ребенка, на реализацию его склонностей, интересов, способностей к творчеству.

Целостный подход к развитию личности дошкольника основывается на принципах педагогики ненасилия, педагогики успеха. Методы педагогического воздействия ориентированы на удовлетворение потребности ребенка в самореализации за счет обогащения его новыми знаниями и способами деятельности. В этом процессе учитываются индивидуальные особенности каждого ребенка, при этом образование должно совокупно охватить весь спектр социально значимых направлений, обеспечивая гармонию внешнего и внутреннего мира ребенка.

Сейчас, когда Россия вступила в эпоху информационного общества, в процесс формирования личностной

культуры необходимо добавить недостающий компонент. Речь идет о воспитании информационной культуры, об актуальности которой стоит поговорить.

Ребенок как никто другой нуждается в доступной, понятной и необходимой ему информации, благодаря которой он получает представление о мире, учится мыслить и анализировать, развивает свои способности, память, воображение. Основой для этого являются детские книги, телевизионные программы для детей, развивающие компьютерные игры.

Всеобщая компьютеризация породила ряд труднорешаемых вопросов. Это прежде всего снижение интереса к чтению, которое является показателем общей культуры общества, и, как следствие, снижение уровня грамотности. На россиян обрушился поток низкопробной западной видеопродукции, стали утрачиваться ценности, которые накапливались веками. Причиной этой негативной тенденции является некритичное восприятие информации, незнание механизмов личностной рефлексии и саморегуляции. Иногда можно вести речь о направленном информационном воздействии. Все эти проблемы ребенок самостоятельно решить не может, их должны решить мы, взрослые. Нам необходимо критически оценить ситуацию, научиться вычленивать положительное и отсеивать отрицательное в сложившейся ситуации.

В рамках целостного подхода к развитию личности дошкольника одной из основных задач современной педагогики является **формирование информационных качеств личности.**

Сегодня существует ряд определенных понятия «информационная культура». На наш взгляд, это составляющая общей культуры человека, которая ответственна за функционирование информации; процесс гармонизации внутреннего мира при освоении социально значимой информации; информационную деятельность человека, основой которой являются четкие ценностные

ориентиры. Ввиду недостаточной изученности данной проблемы трудно определить, какие составляющие этого многоаспектного понятия являются приоритетными для ребенка дошкольного возраста. Возможно, в этом случае следует вести речь о предпосылках формирования информационной культуры. Наше исследование показало, что в этом могут помочь различные **развивающие компьютерные игры.**

Основная задача использования компьютерных игр – это подготовка ребенка к жизни в информационном обществе, обучение элементам компьютерной грамотности и прежде всего воспитание психологической готовности к применению компьютера, создание чувства уверенности в процессе работы на нем. Все это можно называть **основными элементами информационной культуры.**

Среди огромного количества компьютерных игр немало таких, ценность которых сомнительна. Педагоги и родители, желающие воспитать в детях информационную культуру, должны ориентироваться в законах игрового компьютерного мира. В рамках этого вопроса необходимо знание жанровой классификации игр. Жанров компьютерных игр несколько, и в каждом существуют свои разновидности. Но в первую очередь **игра должна быть развивающей.**

Развивающей программой присущ **исследовательский характер.** К одному из факторов, способствующих воспитанию информационной культуры, можно отнести развитие у ребенка навыка проведения исследовательской работы в процессе компьютерной игры. Приобщение к исследовательской работе происходит незаметно для ребенка. Педагогу важно поддерживать развитие таких умений, как:

- получение информации, ее анализ и интерпретация;
- способность делать выводы и предположения;
- умение ставить проверочный эксперимент;

– умение корректировать свои дальнейшие действия.

Наиболее эффективным в решении этих проблем можно считать способ совместного обсуждения и принятия решений.

Следующий критерий – **простота в использовании игры при самостоятельных занятиях ребенка**: простые для понимания указания, использование минимального числа клавиш. Ребенку не обязательно уметь читать и писать, он может выбрать «мышь», клавиатуру или иной способ ввода – то, что ему проще.

**Развитие различных навыков и представлений.** Программа оперирует не только цифрами, буквами, цветом, фигурами (все это считается обычным для дошкольников), но и побуждает ребенка классифицировать, экспериментировать, творить, думать. Вместе с тем повышается способность детей концентрировать внимание на задаче, соблюдать очередность выполнения действий и следовать указаниям, а также усиливаются творческие проявления.

**Высокий технический уровень.** Программа быстро загружается, изображения на экране быстро сменяются, не давая ребенку скучать, а также воздействует на различные органы чувств ребенка, предлагая привлекательную графику и звуковые эффекты.

**Соответствие возрастным особенностям.** Образы и примеры, используемые в программе, понятны ребенку, программа не вынуждает его формировать навыки, к которым он еще не готов.

**Занимательность.** Программа стимулирует воображение ребенка, доставляет ему удовольствие, причем это удовольствие должно быть обусловлено самой деятельностью ребенка, а не внешними поощрениями, которые он получает в случае успешных действий.

**Стимулирующий характер.** Ребенок испытывает ощущение достигнутого успеха, это развивает у него чувство собственного достоинства.

Учитывая новые стандарты жизни, производители стали выпускать компьютерные игры, отвечающие перечисленным требованиям (типа «Мультитупульти», «Новые бременские»). Удачный пример – игра, предназначенная для создания мультфильмов. Ребенок придумывает свой сюжет, используя известных героев. Такие программы решают целый комплекс образовательных и воспитательных задач: они возвращают детей к «безобидным» героям, которые не могут стрелять и убивать, помогают развить фантазию, а не только приятно провести время. Такие методы психотерапии, как игротерапия и сказкотерапия, помогают ребенку «проиграть» проблемные ситуации, справиться со своими страхами в игровой форме. Кроме того, сюжеты созданных ребенком мультфильмов помогают взрослым лучше понять его душевный мир. Игры, в ходе которых малыш может создать образ своего страха и победить его, возможно, станут для него шансом разрешить некую пугающую его ситуацию, а также помогут преодолеть скованность и стеснительность. Такие игры дают ребенку возможность искать нестандартные пути решения проблем, что особенно актуально в современном мире.



Проблема формирования информационной культуры дошкольника требует осмысления и глубокого анализа в силу специфичности возраста ребенка. Возникает много вопросов относительно определения способов и средств для формирования информационных качеств личности, о роли взрослых в этом процессе, о его перспективах. Пока на эти вопросы нет однозначных, проверенных опытом ответов. Ясно одно: есть предмет для дальнейших раздумий, ведь каждому педагогу необходимо серьезно осмыслить и определить для себя свою личную позицию по данной проблеме.

Проводимое нами исследование – это попытка выявить оптимальные механизмы формирования информационной культуры дошкольника, помочь ребенку не потеряться в информационном мире, быть успешным в своей информационной деятельности.

*Анна Владимировна Мухортова – соискатель ученой степени по кафедре педагогики дошкольного образования Волгоградского педагогического университета.*

## Развитие потенциала личности одаренного ребенка

*О.В. Гончарова*

Приметой последнего времени стало повышение внимания к проблеме целостности влияния на развитие всех сторон личности ребенка. В связи с этим активизировался интерес и к проблеме детской одаренности, к организации процесса обучения одаренных детей.

Это связано прежде всего с тем, что успех развития общества зависит от количества входящих в его состав одаренных и талантливых людей,

от наиболее полной реализации ими своих возможностей.

Кроме того, изучение особенностей развития одаренных детей вносит значимый вклад в распознавание возможностей всех детей, так как, по мнению ученых, разгадку тайны одаренности следует искать не в том, что талантливому человеку дано нечто такое, чем обделены другие люди, а в том, каким образом он раскрывает невероятные возможности человеческих способностей. Поэтому задача педагогики – на основе знаний об одаренных детях создать методику работы с ярко заявляющими о себе талантами и с опорой на эту методику обеспечить всем детям поле деятельности для актуализации заложенного в них природой потенциала, творческого проявления и самовыражения.

Сегодня особенно важен поиск путей повышения системности в подходе к развитию личности одаренного ребенка. Учеными и практиками стала осознаваться необходимость специально организованной целостной системы обучения и воспитания одаренных детей (в отличие от распространенного в недавнем прошлом мнения, что «талант пробьется сам») и целенаправленной комплексной работы по выявлению и развитию их потенциала.

Это обусловлено тем, что **одаренность является системным образованием личности**, так как она проявляется не только в выдающихся способностях, а тесно связана с личностными и психологическими особенностями человека.

Исследователи, занимающиеся проблемой одаренности, считают, что детский возраст является сензитивным для развития одаренности, ибо только от успешности развития потенциала одаренного ребенка зависит, перерастет ли одаренность в устойчивое качество личности или останется особенностью возрастного развития (феномен вундеркиндов).

В русле целостного подхода нами было проведено исследование, в кото-

ром обучение и воспитание одаренных детей изучалось через систему педагогических условий, обеспечивающих их личностное развитие. При этом обучение и воспитание одаренных детей рассматривалось как целостный педагогический процесс, направленный на комплексное развитие общих и специальных способностей, личностных качеств.

В результате исследования была выявлена система педагогических условий развития одаренных детей, состоящая из двух компонентов: ориентационно-развивающей среды и педагогической поддержки их личностной, эмоциональной и когнитивной сфер, а также формирование необходимых учителю качеств для организации педагогического процесса на этих условиях.

Для обоснования системы педагогических условий развития одаренных детей нами были выявлены факторы, обуславливающие проявление и развитие одаренности. Ими являются **высокий уровень познавательной активности и познавательной потребности** как внутреннее условие развития одаренного ребенка и **среда, в которой он развивается**, – как внешнее условие.

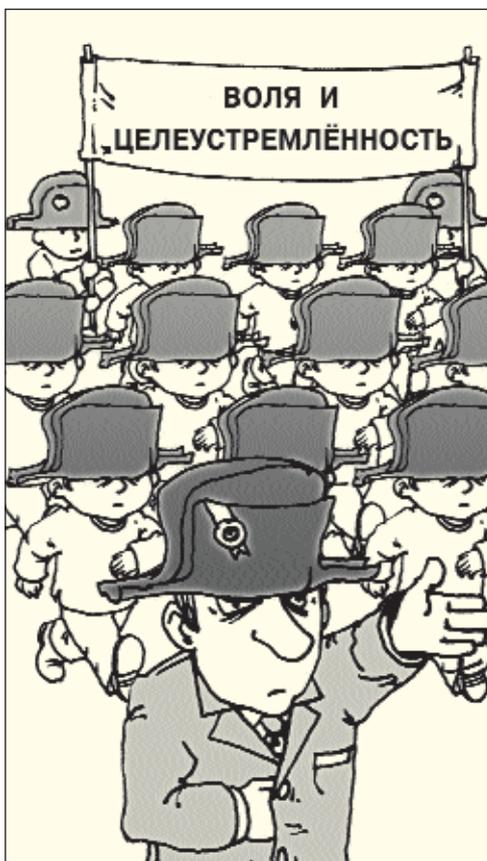
Наличие познавательной активности и познавательной потребности является главным отличием одаренного ребенка от обыкновенного. Эти качества стимулируют в ребенке желание заниматься деятельностью, т.е. появляется мотивация. Как известно, способности развиваются именно в процессе деятельности. В итоге развитие способностей оказывается в непосредственной зависимости от наличия активности и определяется ею.

Говоря о мотивации как об одной из причин познавательной активности, необходимо отметить, что в настоящее время ключевой характеристикой потенциала личности считают не выдающийся интеллект, высокую креативность или наличие специальных способностей, как считалось ранее, а ее **мотивацию**. Это

связывается с тем, что мотивация обеспечивает удовольствие от совершаемой ребенком деятельности и удовлетворение ее результатом, т.е. возникновение положительного эмоционального фона создает дальнейшие стимулы для продолжения этой деятельности и обеспечивает условия для развития способностей к ней.

**Мотивированная деятельность** характеризуется такими качествами, как упорство, настойчивость, целеустремленность, высокая работоспособность, организованность и т.п., т.е. теми качествами, которые относятся к волевой сфере.

Для одаренных детей характерно наличие именно этого ярко выраженного комплекса качеств. Это позволило нам определить **эмоционально-волевою сферу** как **центральное звено** в проявлении и развитии одаренности. Ее стимулирование должно стать главным направлением в работе с одаренными детьми.



Личностное развитие и прежде всего развитие характерологических, волевых качеств обеспечивает **среда**.

Ведущая роль в организации и объединении всех средовых влияний принадлежит педагогу. При этом только общение между педагогом и учеником, основанное на диалоге, взаимодействии, сотрудничестве и содействии, определяет успешность процесса развития, обучения и воспитания.

В качестве источников для **анализа опыта работы с одаренными детьми** мы использовали как деятельность отдельных педагогов, так и музыкальных учебных заведений г. Волгограда и области, показывающих высокие результаты в обучении одаренных детей.

Кроме того, мы обратились к обширному материалу, предоставляемому автобиографической, мемуарной литературой (А. Артоболевская, Ф. Blumenфельд, А. Есипова, Г. Нейгауз, Л. Оборин, П. Серебряков, П. Столярский и др.). Это обращение к литературным источникам было обусловлено тем, что в описании деятельности выдающихся педагогов-музыкантов, в воспоминаниях о них, в их собственных записках принципы поддержки, содействия, индивидуального подхода к ребенку, уважения к проявлению им своей индивидуальности можно встретить во всем объеме и разнообразии.

Для анализа опыта работы с одаренными детьми были привлечены педагоги, показывающие высокие достижения в своей профессиональной деятельности (участие их учеников в конкурсах различного уровня, высокий процент поступающих в средне-специальные и высшие музыкальные учебные заведения). Кроме того, учитывался уровень педагогической культуры, от которого зависит способность педагога организовать учебный процесс, обеспечивающий развитие потенциала одаренного ребенка.

Исследования показали, что личность педагога и характер отношений, складывающихся между учителем и учеником, являются **одним из основных факторов, который**

**стимулирует проявление и развитие одаренности** и является благоприятным для развития личностных и характерологических качеств ребенка.

В настоящее время уже не подвергается сомнению тот факт, что для успешного развития одаренных детей необходим специально подготовленный педагог, так как работа с этими детьми требует изменений в содержании, процессе, конечных целях и самой атмосфере обучения. Воспитательная работа с одаренными детьми также имеет свои особенности: она должна быть направлена на формирование такой личности, которая станет «воспитателем» собственных способностей. Чаще всего это оказывается не по силам неподготовленному учителю и вызывает много отрицательных последствий для развития одаренных детей.

Поэтому **учителю** для работы с одаренными детьми **необходимо обладать** следующим **комплексом качеств**:

- личностных (позитивная Я-концепция, целеустремленность, зрелость – четкое осознание своих целей и задач, эмоциональная стабильность, чуткость);
- профессиональных (знания и умения, помогающие развитию каждого ребенка; знания и умения, способствующие развитию общей и специальной одаренности; умение идентифицировать одаренных детей; выбор оптимальных форм обучения для них; разработка и индивидуализация учебных программ; оценка результативности обучения; консультирование одаренных детей и их родителей);
- поведенческих (умение слушать; умение создавать вдохновляющую атмосферу; владение техникой постановки вопросов; на уровне межличностных отношений – учитель получает удовлетворение от учеников как от интересных людей и позволяет учить себя).

Понимание ребенка как субъекта саморазвития позволило в качестве психологического механизма этого развития использовать **концепцию**

**посредничества** (Б.Д. Эльконин). Суть этой концепции заключается в том, что посредник как соучастник в развитии ребенка, учитывая его особенности, потребности, возможности и т.п., ведет его по пути совершенствования.

Близость концепции посредничества принципам, на основе которых в современной педагогической науке и практике строится процесс педагогической поддержки, позволила определить ее как способ посредничества. Общим для этих принципов является отношение к другому человеку как к самоценной личности, предоставление ему свободы в выборе и самопроявлении, помощь в самопознании и самовыражении. Все это обеспечивает развитие потенциальных возможностей одаренного ребенка.

Таким образом, в качестве **педагогических условий** развития одаренных детей можно выделить развивающе-ориентационную среду и педагогическую поддержку.

**Организация среды** обеспечивается следующими условиями:

- а) создание ориентационного поля развития;
- б) обогащение среды, в которой происходит развитие одаренного ребенка, и, как следствие, стимулирование его общего развития;
- в) возбуждение в ребенке интереса как фактора стимулирования его активности;
- г) творческое участие ребенка в деятельности, дающее возможность самопознания, самореализации;
- д) организация и самоорганизация деятельности ребенка.

**Педагогическая поддержка** выступает как процесс взаимодействия (сотрудничества, содействия) между учителем и учеником, направленный на развитие субъектности, предоставляющий возможности для личностного саморазвития, самопознания и самореализации, формирующий эмоционально-волевую сферу, стимулирующий развитие интеллектуальной и мотивационной сфер.

При этом педагогическая поддержка должна включать **поддержку личностной, эмоциональной и когнитивной сфер**.

**Личностная педагогическая поддержка** предполагает отношение к другому как к самоценной личности, предоставление свободы в выборе и самопроявлении, помощь в самопознании как необходимом условии регулирования своей деятельности.

**Эмоциональная поддержка**, т.е. поддержка эмоциональных переживаний, реакций ребенка. Потребность в самовыражении (самореализации) у одаренных детей является чрезвычайно высокой (чем выше уровень одаренности, тем сильнее эта потребность). Поэтому всем эмоциональным проявлениям, которые представляют собой реализацию этой потребности, также необходимо оказывать поддержку.

**Когнитивная поддержка**, т.е. поддержка развития интеллектуальной сферы одаренного ребенка. Учителю необходимо стимулировать познавательные способности и интерес детей, создавать на занятиях атмосферу вдохновения и ситуацию успеха.

Обобщая, еще раз подчеркнем, что для развития одаренного ребенка необходимо организовать **целостную систему** его обучения и воспитания, обеспечивающую **комплексность воздействий**. Это возможно, если учебно-воспитательный процесс обеспечивает создание развивающе-ориентационной среды и основан на принципах педагогической поддержки, что в свою очередь зависит от личности преподавателя, обладающего определенным комплексом личностных, профессиональных и поведенческих качеств.

*Ольга Васильевна Гончарова – канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики дошкольного образования Волгоградского педагогического университета.*

## Диагностическая и коррекционно-развивающая работа психолога с детьми при подготовке к школе

Г.М. Шашлова

Успешное начало обучения ребенка в школе – проблема многогранная, связанная, с одной стороны, с его дошкольными «приобретениями», с тем, насколько полноценно прожит, завершен ребенком дошкольный период развития, а с другой стороны – с особенностями протекания кризиса семи лет. От понимания взрослыми того, какая «работа развития» совершается на этом этапе жизни детей, какие основные задачи развития решаются, зависит успешное проживание ребенком переходного периода и формирование кризисных новообразований, отвечающих требованиям будущей учебной деятельности.

Критерии благоприятного начала обучения детей определяются раз-

личными субъектами образовательного пространства: **физическая** готовность – педиатром и детским психиатром (здоровье ребенка, его зрелость на уровне физиологических систем и органов); **образовательная** готовность – воспитателем и учителем (знания, умения и навыки, необходимые для обучения в школе); **психологическая** готовность – педагогом-психологом. Последняя представлена двумя составляющими – познавательной (память, мышление, воображение и символическая функция сознания и др.) и личностной (мотивационный, эмоционально-волевой и коммуникативный планы развития).

В рамках диагностического направления работы практического психолога в подготовительной группе дошкольного образовательного учреждения нами используются несколько вариантов планового изучения школьной готовности детей.

С одной стороны, может рассматриваться специфика развития отдельных показателей психологической составляющей готовности детей к обучению в школе (табл. 1).

Таблица 1

**Содержание диагностической работы психолога по изучению психологической готовности детей к обучению в школе**

Составляющие психологической готовности детей к обучению в школе	Диагностируемые параметры	Методическое обеспечение
<b>1. Познавательная:</b> а) внимание	Произвольное внимание	Корректурные пробы (С.Д. Забрамная [5])
б) восприятие	Перцептивные действия моделирующего характера	«Перцептивное моделирование» В.В. Холмовской [4]
в) память	Опосредованные виды памяти (зрительная, логическая и др.)	«Пиктограмма» А.Р. Лурии в модификации А.Л. Венгера, Л.А. Венгера [2]; «Запоминание фигурок» – субтест № 3 из программы П.Я. Кеэса [9]
г) мышление	Наглядно-образное мышление	«Схематизация» Р.И. Бардиной [4]

<p><b>2. Личностная:</b> а) мотивационная</p>	<p>Относительная выраженность мотивов</p>	<p>«Выбор мотива» М.Р. Гинзбурга [8]</p>
<p>б) эмоционально-волевая</p>	<p>Произвольность действий</p>	<p>«Домик» Н.И. Гуткиной [3]</p>
<p>в) коммуникативная</p>	<p>Развитие внеситуативно-личностной формы общения; произвольных форм общения</p>	<p>М.И. Лисина [7] Е.Е. Кравцова [6]</p>

С другой стороны, возможно осуществление **более компактного**, в методическом и временном планах, **варианта диагностической работы** психолога с детьми при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту. Он представляет собой **исследование особенностей принятия детьми 6–7 лет своего возрастного статуса**. С этой целью используются методические процедуры, выявляющие уровень сформированности у будущих первоклассников основных кризисных новообразований: «внутренней позиции школьника», «произвольности внешнего поведения», «типа отношения к учебной ситуации». Программа диагностики строится с использованием, соответственно, следующих методик.

а) «Беседа о школе» Т.А. Нежной (1988).

Основные этапы становления «внутренней позиции школьника» на седьмом году жизни, выделенные Т.А. Нежной, можно соотносить с кризисным статусом ребенка. Так, первый этап ее становления, характеризующийся наличием положительного отношения к школе при отсутствии ориентации на содержательные моменты школьно-учебной действительности, когда ребенок ориентирован лишь на ее внешнюю, формальную сторону, соответствует докризисным детям, проявляющим «дошкольную позицию»: они, может быть, и хотят пойти в школу, но при этом стремятся сохранить дошкольный образ жизни.

Второй этап развития внутренней позиции школьника, вероятно, характерен для детей критической

фазы кризиса. У них появляется ориентация на содержательные моменты школьно-учебной действительности, но они выделяют, в первую очередь, ее социальные, а не собственно учебные аспекты.

У посткризисного ребенка, предположительно, внутренняя позиция школьника должна быть полностью сформирована, он ориентирован на социальные и собственно учебно-содержательные аспекты школьной жизни.

б) «Графический диктант» Д.Б. Эльконина [8] в версии Л.А. Венгера и А.Л. Венгера [2].

Изучая особенности принятия детьми 6–7 лет своего возрастного статуса, мы диагностировали уровень сформированности другого важнейшего новообразования рассматриваемого периода – произвольности внешнего поведения. Оно состоит в появлении у ребенка социально опосредствованного отношения к действительности, благодаря чему дети к концу дошкольного возраста приобретают предпосылки умения действовать по правилу, по указанию взрослого, принимают и сохраняют предлагаемые им учебные задачи, осуществляя контрольно-оценочные действия.

Диагностика произвольности осуществлялась с помощью методики Д.Б. Эльконина «Графический диктант» [8]. Данная процедура выявляет умение ребенка внимательно и точно выполнять последовательные указания взрослого, самостоятельно действовать по его заданию, ориентироваться на систему условий задачи, преодолевать отвлекающее влияние побочных

факторов. Мы применяли в своей работе графическую версию диктанта, предложенную Л.А. Венгером и А.Л. Венгером [2]. Посткризисные дети безошибочно выполняют задание и под диктовку, и при самостоятельном воспроизведении узоров; докризисные – не продолжают узоров самостоятельно и редко правильно действуют под диктовку. Ребенок критической фазы кризиса, как правило, верно выполняет первую часть работы – по инструкции взрослого, при самостоятельном продолжении узоров возможны разного рода ошибки.

Такие особенности выполнения кризисными детьми описанного выше задания связаны, как нам кажется, с идеей А.Л. Венгера и К.Н. Поливановой (1988) о том, что произвольное поведение, опосредствованное социально заданными нормами и правилами, находится в зоне ближайшего развития ребенка 6–7 лет и для осуществления правилосообразного поведения им требуется носитель правила.

в) «Зеркало», «Раскраска» А.Л. Венгера и К.Н. Поливановой (1988).

Выделив в качестве основной единицы анализа детской деятельности задачу, данную в определенной системе отношений ребенка с другими людьми, А.Л. Венгер и К.Н. Поливанова (1988), раскрывая понятие «ситуация психического развития», дали характеристики типов развития 6–7-летних детей и предложили методики их определения – «Зеркало», «Раскраска», «Колдун», – которые мы также использовали с целью уточнения кризисного статуса ребенка.

В соответствии с предложенной А.Л. Венгером и К.Н. Поливановой типологией психического развития детей при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту, посткризисный ребенок, реализующий учебный тип отношения к учебной ситуации, вступает со взрослым в отношения, опосредствованные содержанием учебных заданий, направленные на овладение новыми способами действия. Дети критической фазы

относятся к предучебному типу, учебная ситуация для них выступает в неразрывной связи своих элементов: «ребенок – взрослый – задача». Они готовы решать посильные учебные задания, но только в присутствии взрослого-учителя. Дети дошкольного типа – докризисные. Они не принимают позиции ученика, не видят во взрослом учителе – носителе социальных образцов, игнорируют учебное содержание, материал учебных заданий превращают в игровой. Коммуникативное и псевдоучебное отношения к учебной ситуации, возможно, являются другими вариантами докризисного статуса детей, строящих свое общение на дошкольных формах взаимодействия со взрослыми.

По итогам диагностических процедур (беседы Т.А. Нежной, графического диктанта Д.Б. Эльконина, экспериментальных методик А.Л. Венгера и К.Н. Поливановой), а также наблюдения за детьми в ходе взаимодействия возможно отнесение ребенка к одному из трех вариантов возрастного кризисного статуса (или к промежуточному варианту). Критерии отнесения результатов диагностики по каждой методике представлены в табл. 2.

В традициях культурно-исторического подхода кризисный возраст рассматривают, используя общую стратегию анализа возрастных периодов, предложенную Л.С. Выготским и позволяющую проследить механизмы перехода от одного возраста к другому.

Обращение к анализу смены ведущего вида деятельности и социальной ситуации развития, прежде всего к изменениям ее субъективной составляющей (того, как сам ребенок начинает относиться к внешне перестраивающейся системе отношений), определяет фокус содержания и выбор форм построения **коррекционно-развивающей работы** с детьми 6–7 лет. Соответственно можно выделить два приоритетных направления в работе педагога-психолога – через преемственность видов деятельности ребенка в этот период и анализ его переживаний как субъекта возрастного развития.

Критерии обработки и интерпретации результатов диагностики возрастного кризисного статуса 6–7-летних детей

Фазы кризиса	Параметры анализа			
	Внутренняя позиция школьника – ВПШ («Беседа о школе» Т.А. Нежновой)	Прозвонимость («Графический диктант» Д.Б. Эльконина)	Предпосылки учебной деятельности («Графический диктант» Д.Б. Эльконина)	Тип отношения к учебной ситуации («Зеркало», «Раскраска» А.Л. Венгера и К.Н. Поливановой)
<b>1-я фаза – докритическая:</b> затухание прежних видов активности, замедление развития	Первый этап становления ВПШ (по Т.А. Нежновой). Преобладают игровые мотивы, «дошкольная» позиция (ребенок хочет идти в школу, но при этом стремится сохранить дошкольный образ жизни)	Не проявляется ни при взаимодействии с близкими взрослыми, ни с социальными взрослыми	Ребенок учебную задачу не принимает, не сохраняет контрольно-оценочные действия	Игровой тип (по типологии А.Л. Венгера и К.Н. Поливановой)
<b>2-я фаза – критическая:</b> поиск новой конкретной формы жизнедеятельности	Второй этап становления ВПШ. Преобладает социальная мотивация. Характерно наличие положительного отношения к школе при отсутствии ориентации на содержательные моменты учебной деятельности, ребенок ориентирован на ее внешнюю, формальную сторону	В зоне ближайшего развития ребенка. Присутствует во взаимодействии с социальным взрослым («носителем правила»). В требованиях близких взрослых («образцов для подражания») нормы и правила чаще всего ребенком не выделяются. Для осуществления правилосообразного поведения необходим носитель правила	Ребенок принимает учебную задачу. Хорошо работает в присутствии взрослого (персонификация правила). УЗ не всегда сохраняется, не осуществляются контрольные действия	Предучебный тип. Действуя под руководством взрослого, ребенок ориентируется на заданные правила, а в его отсутствие – на предметный материал
<b>3-я фаза – посткритическая:</b> усвоение новой формы жизнедеятельности	Третий этап становления ВПШ. Доминируют социальные и учебно-познавательные мотивы. Ребенок выделяет социальные и собственно учебные аспекты школьной деятельности, ориентируется на ее содержательные моменты	В зоне актуального развития ребенка. Ребенок видит заложенные в требованиях близких и социальных взрослых правила и принимает их	Ребенок принимает учебную задачу, сохраняет контрольно-оценочные действия	Учебный тип. Учебная задача принимается в осознанном виде. Действия ребенка определяются правилами, сформулированными взрослыми

ИЗ ПЕРВЫХ РУК

### **1. Преемственность видов деятельности ребенка 6–7 лет.**

В игровой деятельности дошкольника зарождаются предпосылки, ведущие к необходимости перестройки дошкольной ситуации развития. По мнению Д.Б. Эльконина, это происходит потому, что ребенок смотрит на себя уже через роль, которую он играет, т.е. через взрослого человека, эмоционально сопоставляя себя с ним и обнаруживая, что он сам пока еще не взрослый. Осознание того, что он – ребенок, происходит через игру, а отсюда и возникает новый мотив – стать взрослым и реально осуществлять его функции.

При условии, что ребенок прошел все этапы развития игры – от манипулятивной до игры по правилам, – к 6–7 годам игровая деятельность исчерпывает свои развивающие возможности. Взрослые могут это увидеть в том, что у детей: а) повышается интерес к продуктивным видам деятельности, к занятиям, приближенным к учебным; б) уменьшается значение воображаемой ситуации, возрастает роль правила, выполнение действий по правилу становится основным содержанием игры; в) игра интеллектуализируется, в ней появляется результативная мотивация – ребенок стремится не столько играть, сколько выигрывать. Вследствие этого в рамках игровой мотивации зарождается учебная мотивация как желание выполнять общественно значимую, общественно оцениваемую деятельность.

При построении коррекционно-развивающих программ «деятельностной» направленности психологи ориентируются либо на процесс формирования и усиления соответствующих возрастных новообразований (Л.И. Божович, Е.Е. Сапогова и др.), либо на поиск особых видов деятельности, носящих промежуточный характер между игровой и учебной (Д.Б. Эльконин, Л.В. Берцфаи, К.Н. Поливанова и др.).

В опыте нашей работы с 6–7-летними детьми использовались индивидуальные коррекционно-разви-

вающие занятия, описанные Т.Ю. Андрущенко, Н.В. Карабековой [1], в процессе которых разворачивается «комплементарная» деятельность, являющаяся по форме игровой, а по своей направленности носящая учебный характер. Ее осуществление позволяет, с одной стороны, доформировать новообразования «прошлого» (дошкольного) возраста, а с другой – начать формирование новообразований, уже «актуальных» для младшего школьного возраста.

### **2. Организация рефлексии ситуации возрастного развития ребенка.**

На протяжении кризиса семи лет, в силу начинающейся (по Л.С. Выготскому) дифференциации внешней и внутренней сторон личности ребенка, происходит значительное усложнение его внутренней психической жизни. Это требует становления рефлексивного отношения к изменениям, возникающим в ходе индивидуального и возрастного развития ребенка.

Специфика возрастного переходного момента предполагает наличие определенной стратегии взаимодействия ребенка со взрослыми, способными конструктивно помочь ему в кризисный период его жизни. Эта помощь связана с открытием ребенком идеальной формы («быть школьником») и созданием условий для успешного перехода этой формы из взрослой жизни в детскую.

Необходима такая переориентация содержания общения 6–7-летних детей со взрослыми, когда предметом обсуждения могут становиться мысли, чувства, переживания ребенка. Такое развивающее общение в группе 6–7-летних детей, осуществляемое с помощью взрослого, является оптимальным средством, обеспечивающим возможности открытия, рефлексии и выражения ребенком различных сторон своего внутреннего мира, презентации его другому человеку.

Проведенное нами экспериментальное исследование [10] показало, что организация психологом в дошкольный период группового общения де-

тей, ориентированного на рефлексии ими различных сторон ситуации возрастного развития, подготавливает их к успешному вхождению в школьную жизнедеятельность, обеспечивает в дальнейшем развитие ученика как субъекта учения. В рамках этого общения дети научаются говорить о себе, о своей компетентности, овладевают умениями выражать свои стремления, намерения, обсуждать собственный опыт и др.

Благодаря психологическому опыту, полученному в группе общения, у ребенка появляются реальные предпосылки потребности в самоизменении, что подготавливает его к содержанию учебного сотрудничества в школе.

### Литература

1. Андрущенко Т.Ю., Карабекова Н.В. Коррекционно-развивающие игры для младших школьников: теория, техника, некоторый опыт // Психолог в начальной школе. – Волгоград, 1995.
2. Венгер Л.А., Венгер А.Л. Домашняя школа мышления. – М.: Знание, 1985 (Серия «Педагогический факультет». № 12).
3. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. – М., 1993.

4. Диагностика умственного развития дошкольника / Под ред. Л.А. Венгера, В.В. Холмовской. – М., 1978.

5. Забрамная С.Д. Ваш ребенок учится во вспомогательной школе. – М., 1993.

6. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. – М., 1991.

7. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М., 1986.

8. Особенности психического развития детей 6–7-летнего возраста / Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. – М., 1988.

9. Тест школьной зрелости / Сост. А.Г. Лидерс, В.Г. Колесников. – Обнинск, 1992.

10. Шашлова Г.М. Содержание общения ребенка со взрослым в период кризиса семи лет: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – М., 2000.

*Галина Михайловна Шашлова – канд. психол. наук, доцент кафедры дошкольного образования Волгоградского педагогического университета.*

## Внимание!

Авторский коллектив и учебно-методический центр «Школа 2100» напоминают о наличии **сайта «Школа 2100» в Интернете.**

В содержание сайта входят:

- ◆ подробная информация об авторах Образовательной системы «Школа 2100»;
- ◆ информация об учебниках и методических рекомендациях, выходящих в издательстве «Баласс»;
- ◆ наиболее актуальные статьи из журнала «Начальная школа плюс До и После» («Начальная школа: плюс–минус»);
- ◆ информация о курсах повышения квалификации в Москве и регионах и многое другое.
- ◆ Целый блок посвящен ответам на вопросы, которые адресованы авторам Образовательной системы «Школа 2100».

Содержание сайта часто обновляется. Заглядывайте к нам! Мы вам рады.

Адрес сайта: [www.school2100.ru](http://www.school2100.ru)

## Дидактические условия целостного изучения личности дошкольника

О.В. Козачек,  
В.В. Спицына

Процесс обучения на отделении «Дошкольная педагогика и психология» предполагает получение студентами представлений о специфике целостного изучения личности дошкольника. В реализации этой сложной задачи большим потенциалом обладают **лабораторно-практические занятия по детской психологии**, проводимые на базе дошкольных образовательных учреждений (ДОУ), называемые **психолого-педагогическим практикумом**.

Во взаимодействии с теоретическим блоком по возрастной и детской психологии такие практические занятия позволяют осуществить системный подход к целостному рассмотрению личности в многосторонних реальных способах ее существования.

Наш опыт работы со студентами показывает, что реализации вышеуказанного подхода способствуют следующие особенности практических занятий.

**Специфика содержания практикума.** В программу практикума включены диагностические задания как по изучению психических процессов дошкольника (восприятия, памяти, мышления, внимания, воображения), так и задания, направленные на рассмотрение особенностей его личностного становления, игровой деятельности и общения. Такая работа позволяет всесторонне рассмотреть психическое развитие ребенка.

**База проведения исследования.** Практикум проводится в дошкольных образовательных учреждениях с детьми младшего, среднего и старшего дошкольного возраста. Студентам предоставляется право выбора возраста испытуемых, с которыми им предстоит работать. В процессе реаль-

ного взаимодействия с детьми, возраст которых представляет наибольший интерес для экспериментатора, появляется возможность более глубокого осмысления и освоения теоретического материала, полученного на лекционных и семинарских занятиях.

**Организация работы студентов.** Во время проведения обследования студенты работают в парах, поочередно выступая в роли экспериментатора и протоколиста. Такая смена позиций, обладая рядом ограничений, тем не менее позволяет наблюдать происходящий процесс и управлять им. Каждое практическое занятие предваряется обсуждением методики проведения диагностической процедуры, рассмотрением возможных способов протоколирования полученных данных, моделированием ситуации взаимодействия экспериментатора и ребенка, выстраиванием предположений об особенностях психического развития ребенка данного возраста.

По завершении экспериментальной части занятия студенты анализируют полученные результаты: данные обследования по каждому ребенку, сводные результаты по возрастной группе. Работа с испытуемыми нескольких возрастных групп позволяет рассматривать возрастную динамику психического развития дошкольника, видеть перспективу развития испытуемых, сопоставлять зону актуального и зону ближайшего развития ребенка. Предметом анализа и самоанализа в группе выступают также особенности процедуры проведения обследования, трудности и успехи экспериментатора и протоколиста, эмоциональное состояние студентов.

Такое построение и организация занятий в рамках практикума позволяет студентам получить не только опыт диагностической работы с детьми, опыт целостного изучения личности дошкольника, но и дает возможность отрефлексировать, осознать особенности своего внутреннего мира, свои профессиональные возможности, свою профессиональную позицию.

**Подготовка и оформление студентами результатов обследования.** Для максимально полного отражения процедуры и содержания эксперимента на занятиях используется аудио- и видеотехника. В ходе работы студенты учатся грамотно оформлять рабочую документацию: фиксировать результаты исследования в рабочих протоколах, составлять сводные таблицы с учетом данных среднестатистических показателей и среднегрупповых норм, формулировать итоговые психологические характеристики на каждого ребенка, намечать стратегии развивающей работы с детьми.

Подготовка материалов обследования требует от студентов тщательной работы с литературой, использования теоретических знаний по возрастной и детской психологии, глубокого, обстоятельного сопоставления полученных данных с возрастной нормой, профессионального сотрудничества с коллегами. Практические занятия с детьми создают условия для достижения нового уровня обобщения теоретических знаний, способствуют развитию профессиональной рефлексии, мотивируют к дальнейшей профессиональной деятельности, позволяют определиться с научными интересами и, конечно, реализовать возможность целостного изучения внутреннего мира дошкольника.

**Взаимодействие с сотрудниками детского сада.** Программа практикума выполняется студентами самостоятельно при консультативной помощи руководителей групп, преподавателей кафедры педагогики дошкольного образования, а также сотрудников ДОУ. Поэтому перед началом занятий студенты, преподаватели университета и специалисты дошкольного учреждения обязательно обсуждают цели и содержание предстоящей работы. Только в сотрудничестве всех субъектов образовательного пространства возможно целостное изучение личности дошкольника. Помощь воспитателя, психолога, логопеда, социального педагога неocenнима при сборе психологической информации о ребенке, ее анализе

и интерпретации. Совместное обсуждение полученных результатов, определение возможных направлений в их использовании, составление грамотных рекомендаций проводится на завершающем этапе сотрудничества между ДОУ и университетом.

Опыт работы на практических занятиях выявляет и ряд трудностей, которые еще предстоит преодолеть. Актуальной задачей является повышение профессиональной компетентности студентов в области методов математической обработки психологических данных. Перспектива решения этой задачи связана с возможностью включения в программу обучения соответствующего спецкурса.

Немаловажным также является учет в содержании практикума дополнительной специальности студентов («Коррекционная педагогика», «Иностранный язык», «Социальная педагогика» и др.).

Студенческие отчеты, получаемые ежегодно по итогам практических занятий в ДОУ, представляют собой уникальный материал, отражающий специфику детского развития. Эта ценная информация в будущем может быть систематизирована и представлена как база данных с целью дальнейшего использования в научно-исследовательской работе студентов и преподавателей кафедры.

Перечисленные трудности нисколько не умаляют достоинств психолого-педагогического практикума и лишь доказывают, что возможность практической работы студентов в детском саду параллельно с занятиями в университете создает условия для более глубокого понимания особенностей и специфики личностного развития дошкольников.

*Ольга Васильевна Козачек, Валерия Вячеславовна Спицына – ассистенты кафедры педагогики дошкольного образования Волгоградского педагогического университета.*

**Психологическая помощь родителям,  
воспитывающим эмоционально  
неуравновешенных детей**

*Т.А. Евграфова*

Многие психологи усматривают неразрывную взаимозависимость между отклонениями в поведении детей и личными проблемами, которые испытывают значимые для этих детей взрослые. Не случайно целый ряд авторов придерживается той точки зрения, что без «эмоционального перевоспитания» родителей невозможно помочь ребенку или оказать поддержку его эмоциональному развитию. **Родители не в состоянии начать действовать более эффективно до тех пор, пока они не будут освобождены от их собственных эмоциональных конфликтов.**

Групповое психологическое консультирование поможет родителям избавиться от некоммуникабельности, приступов гнева и грубости, которые столь часто присутствуют в процессе семейного воспитания. Даже родители «нормальных» и благополучных детей испытывают излишние переживания и ощущают дискомфорт из-за недостаточной подготовленности к выполнению роли матери или отца, что подрывает их уверенность в себе, ущемляет чувство собственного достоинства и в конечном итоге снижает эффективность воспитательной деятельности.

Психолог должен создать «эмпатическую среду», которая поможет стимулировать учебную деятельность. Обучение родителей строится на основе методов эффективной регуляции поведения детей. Сформировав у себя чувство эмпатии, родители могут научить детей понимать свои чувства и чувства других. Овладев методикой передачи чувства эмпатии,

можно организовать такое взаимодействие с детьми и взрослыми, которое с наибольшей вероятностью приведет к позитивным изменениям. Ни один родитель не просыпается утром с намерением сделать своего ребенка несчастным. Напротив, утром многие принимают решение: «Этот день пройдет мирно. Никаких споров и никаких ссор». И тем не менее мы говорим то, что не хотели сказать, тоном, который нам самим не по душе.

Основная цель психологического консультирования – вызвать относительно устойчивые изменения в структуре личности родителей, т.е. перестроить их «баланс внутриспсихических сил». Некоторые родители не в состоянии извлечь никакой пользы из педагогического образования, поскольку их восприятие, ценности и установки слишком искажены и не позволяют изменить стиль семейного воспитания, если предварительно не были модифицированы их чувства и самосознание.

Групповое консультирование является попыткой оказать помощь родителям в формировании у них способностей к психологической адаптации и более комфортному ощущению при вступлении во взаимодействие с членами своей семьи. Психолог стремится снять ситуативно обусловленный стресс, погасить конфликт и способствовать улучшению психологической адаптации к окружающей обстановке с тем, чтобы увеличить возможности так называемого совладающего поведения. Соответственно он направляет дискуссию на проблемы приспособляемости, а также на конфликты и переживания, связанные с этими проблемами.

Темы дискуссий носят ассоциативный характер, т.е. каждая последующая тема как бы вытекает из предыдущей. Руководя дискуссией, ориентируя ее на решение конкретных проблем, с которыми участники сталкиваются в повседневной жизни, консультант направляет дискуссию в нужное русло. Всем членам группы

в ходе занятия оказывается эмоциональная поддержка.

Группы объединяют 10–12 родителей. Количество занятий – 12–15 по 90 минут каждое. Участники располагаются за круглым столом. Для того чтобы подчеркнуть центрированную на ребенке природу дискуссии, перед каждым родителем помещается карточка, на которой написано имя его ребенка. Группы должны быть однородными по своему составу в соответствии с возрастом детей – младшим дошкольным, старшим дошкольным, младшим школьным, подростковым. Это дает членам группы возможность обсуждать вопросы, связанные с одинаковыми этапами возрастного развития и аналогичными проблемами возраста.

Групповой процесс психолого-педагогического образования родителей включает четыре фазы.

**На первой фазе – фазе изложения** – психолог поощряет членов группы к изложению тех проблем, с которыми они сталкиваются в процессе воспитания детей, и методов, которые они применяют для их решения. Психолог реагирует на жалобы, самообвинения, гнев, смущение родителей с неподдельным вниманием и пониманием.

Цели фазы изложения: 1) показать участникам дискуссии, что к их переживаниям относятся с чувством эмпатии; 2) обозначить центрированную на ребенке природу предстоящей дискуссии (не допуская попыток пере-

ключиться на обсуждение других, не относящихся к делу фактов); 3) способствовать усилению у членов группы ощущения разделенных невзгод.

Рассказывая о своих трудностях, родители, с одной стороны, ощущают все большую степень комфортности, чувствуя, что они не одиноки и что их проблемы не являются единственными в своем роде. Но, с другой стороны, они начинают испытывать определенный диссонанс и дискомфорт, выслушивая описания неудач другими родителями, которые используют иные методы и для «объяснения» своих проблем прибегают к другим средствам. Члены группы начинают чувствовать, что решения их собственных проблем гораздо более неясны, чем они предполагали раньше, и начинают требовать от психолога немедленных ответов на их вопросы и готовых рецептов.

Целью **второй фазы – фазы сензитизации** – является усиление внимания родителей к эмоциональным аспектам поведения их детей. Психолог дает вежливый отпор родителям, требующим готовых рецептов, предлагает членам группы обратиться к своему опыту и прийти к осознанию неадекватности своих объяснений для понимания проблем, связанных с поведением детей, каждый раз подчеркивая значимость эмоциональной сферы детей и причинно-следственную связь между их чувствами и поступками. Так, когда родители спрашивают, по-



чему их дети так плохо ведут себя и почему они не в состоянии заставить их вести себя лучше, каждый раз важно подчеркнуть: **дети поступают плохо, поскольку чувствуют себя плохо.**

Необходимо донести до осознания родителей следующее: 1) если их усилия сосредоточены только на поведении и при этом игнорируются чувства детей, то все усилия родителей обречены на провал; 2) необходимо сосредоточить внимание на аффективных аспектах, которые предполагают плохое поведение детей; 3) нужно знать, что чувства не могут измениться до тех пор, пока они находятся на «нелегальном положении» во взаимодействии между родителями и ребенком, и эти чувства надо открыто выражать. Осознавая это, родители все больше, все острее ощущают неудовлетворенность своим собственным поведением и начинают его оценивать весьма критически. Но это состояние связано уже не с неопределенностью, не с некомпетентностью и своей несостоятельностью, а с осознанным пониманием своих недостатков. Эта неудовлетворенность создает мотивацию, вызывающую изменения, повышающую уровень понимания и желание овладеть эффективными методами взаимодействия с детьми.

**Третья фаза – концептуальная.** Ее цель – оказание родителям помощи в новом понимании процесса взаимодействия между ними и ребенком. Участники дискуссии приводят примеры неудачных и успешных действий в ходе взаимодействия со своими детьми и сами дают объяснение их поведению.

Основная идея третьей фазы – усиление дифференциации между чувствами и поступками, а также поддержка уверенности в том, что переживание определенных чувств и их анализ без ощущения страха и вины очень полезны для детей. Чувства должны иметь выход, но не всякое поведение может быть приемлемым. Существование на первый взгляд противоречивых чувств – скорее норма, чем нежелательный факт

в жизни человека. Ребенок должен чувствовать себя в семье комфортно; недопустимо обсуждать его личностные качества и давать оценки, могут быть проанализированы только конкретные поступки.

**Четвертая фаза** направлена на **формирование и отработку навыков психологической адаптации.** Цель этой фазы – обучить родителей общепринятым способам реагирования и эффективным приемам поддержания дисциплины.

Особое внимание психолог обращает на совершенствование эмоционального словарного запаса членов группы, обучение родителей такой лексике, которая позволила бы описать и выразить их чувства.

Важно показать родителям безопасные способы выражения чувства гнева и возмущения. Даже терпеливого родителя может вывести из равновесия поведение ребенка. Проявление подобных чувств неизбежно и оправдано. Надо научиться их выражать по двум причинам: 1) сдерживание родительского аффекта ведет к подрыву психологической адаптации; 2) адекватное выражение чувств родителей служит примером для ребенка. Родители упражняются в «здоровом крике» – эти упражнения являются альтернативой укрепившихся в прошлом дурных привычек. Такое поведение родителей подводит детей к пониманию того, что их поведение влияет на чувства других людей, и иногда такие родительские «громы и молнии» помогают «отточить» коммуникативные навыки, сделать реакции более специфическими. Важно открыто и искренне выражать свои чувства, направлять эмоциональные реакции на поведение и поступки детей, а не на их чувства или личностные качества.

*Татьяна Алексеевна Евграфова – ст. преподаватель кафедры дошкольного образования Волгоградского педагогического университета.*

## Научно-методические подходы к использованию игры в педагогической работе с младшими школьниками\*

О.А. Степанова



### 3. Игровая позиция педагога как фактор действенного влияния на ход и результаты игровых программ

Данные одного из опросов, проведенных среди младших школьников с целью выяснения роли педагога в организации детских игр, позволили сделать весьма значимые выводы. Так, на вопрос «Любишь ли ты играть, когда игрой руководит учитель?» только 50% опрошенных ответили положительно. Среди тех детей, кто дал положительный ответ, чаще встречалась следующая его мотивировка: «Учительница добрая, веселая, знает много игр, хорошо говорит, никто не дерется, никто не ругается, никто не нарушает правила», «С ней интересно, потому что учительница хорошо водит», «потому что справедливая», «потому что есть порядок», «потому что к ней привыкли», «с ней меньше крика и шума», «потому что она молодая, веселая, находчивая, подвижная», «так лучше», «она хорошая», «она мне очень нравится, с ней игра проходит весело и быстро».

Свое нежелание играть с учителем дети объясняют так: «Учительница не любит, когда мы далеко убегаем», «быстро оканчивает игру», «потому что ругается», «потому что хочу драться», «потому что она не интересная, она мешает», «потому что она кричит и ставит в угол», «нам хочется играть

самим», «потому что учитель задает трудные игры» и т.д.\*\*

Анализ детских высказываний позволяет сделать вывод о том, что для детей важна не только сама игра, но и то, как именно ее предлагают, ведут и оценивают значимые для них взрослые – педагоги и родители. В связи с этим в качестве основных условий, определяющих тактику реализации игровых программ, выступают **педагогическая целесообразность и максимальная естественность поведения**. От того, насколько точно и полно они будут соблюдены, зависит не только сиюминутный эффект игры, но и авторитет взрослого в среде детей, динамика и характер дальнейшего развития взаимоотношений с ними.

Педагогическая целесообразность как условие выработки правильной стратегии и тактики действий взрослых в отношении игры предполагает не только предварительное изучение детских игровых интересов и потребностей, проведение психолого-педагогической экспертизы игр, но и обязательный анализ возможных способов «встраивания» игры в структуру урока, внеурочной и внешкольной деятельности и выбор наиболее рационального из них, а также определение тактики собственного поведения, степени самостоятельности и возможности проявления творческих потенций детей в ходе той или иной игры. Лишь при соблюдении этих условий игра способна помочь

\* Окончание. Начало см. в № 8 за 2003 г.

\*\* Организация и руководство игровой деятельностью младших школьников в учебной и внеклассной работе: Метод. указ. – Гомель, 1984.

взрослому решить учебно-воспитательные, адаптирующие, коррекционные-развивающие и другие задачи, а также содействовать установлению более открытых, искренних и доверительных отношений с детьми.

Кстати, в среде педагогов нередко можно слышать в качестве одной из причин, обуславливающих отказ от проведения игр с детьми и участия в них, ссылку на собственный достаточно зрелый возраст. Однако, как показывает практика, возраст педагога не имеет существенного влияния на игровой «дух», который всецело находится во власти именно педагогов. Так, Ю. Игнатович (1878), агитируя их за включение игр в образовательный процесс, писала: «Если учитель молод, пусть он сам примет участие в играх; если же года или здоровье не позволяют ему лично принять участие в играх, пусть он ими руководит... Обхождение его с детьми должно быть непринужденное, не опасаясь, что от этого потеряют его влияние и степенность».

Непринужденность и органичное, естественное участие взрослого в детских играх обеспечивают продуманность меры и характера его включения в разные этапы игры – организационный, собственно игровой и заключительный. Можно выделить **две основные позиции руководства** (участия) взрослых, например педагогов или родителей, – «вне» и «внутри» поля детской игры; каждая из них, в свою очередь, может иметь варианты (см. табл. 3). Не следует считать, что первая позиция – руководство взрослого игрой извне и некоторая дистанцированность от игроков – является более слабой. Здесь руководство игрой принимает качественно иной характер – детям предоставляются большая самостоятельность и возможность занять субъективную игровую позицию. Вмешательство педагога в такую игру должно быть мягким, корректным и требуется только в том случае, если необходимо предупредить или разрешить конфликтную ситуацию.

Таблица 3

**Основные позиции взрослого в детской игре**

Позиция взрослого	Варианты и их характеристика
Взрослый «вне» поля детской игры	Взрослый организует игру, не принимая на себя никаких ролей и полномочий по игре; вместе с тем он дипломатично влияет на выбор игры, ее нравственную атмосферу и т.д.
	Взрослый, не принимая участия в игре, руководит ею через других взрослых или детей, принявших командные роли. Этот вариант наиболее удобный; умело поданная мысль взрослого кажется детям их собственным изобретением. Недаром А.С. Макаренко подчеркивал, что «изобретать надо так, чтобы детям казалось, что они изобретают сами»
Взрослый «внутри» игрового поля («играющий тренер»)	Взрослый участвует в игре в качестве нейтрального лица, арбитра, судьи, члена жюри, советника, консультанта, посредника. Несмотря на его кажущееся положение «вне игры», именно он осуществляет контроль за ее развитием
	Взрослый непосредственно участвует в игре, руководит ею, принимая на себя роль командного характера. В этом случае положение его очень выгодно, так как командная роль дает ему право непосредственного руководства игрой
	Взрослый участвует в игре, принимая рядовую роль и подчиняясь правилам игры наряду с остальными ее участниками. В этом случае он может подавать пример, стимулируя ход игры своим поведением

В целом же выбор педагогом той или иной линии игрового поведения зависит от подготовленности к игровой и шире – коллективной – деятельности его воспитанников, от уровня их самостоятельности, от актуальных педагогических задач и т.д. В связи с этим О.С. Газман (1988) предлагает различать понятия «организация игры» и «руководство игрой». **Организация игры** призвана обеспечить наилучшее ее осуществление, в частности подготовку места и игрового материала, сбор участников, распределение между ними ролей и обязанностей, соблюдение правил игры ее участниками, точное определение конца игры, победителей (если игра состязательная) и др. Перед **руководством игрой** задача стоит более широкая – обеспечить педагогическую направленность, соответствие результатов игры педагогическому замыслу; для этого игра должна быть хорошо организована. Умелый руководитель, считает О.С. Газман, может и не заниматься вопросами непосредственной организации игры, частично или целиком передав это заранее подготовленным из числа самих воспитанников организаторам. Должное педагогическое руководство обеспечивается в этом случае подбором и подготовкой актива организаторов, способных самостоятельно осуществить проведение игры.

Интересно, что точно так же, как типы детей-игроков, могут быть выделены и определенные **типы взрослых – руководителей игры** (В.Г. Марц, 1925). Признаки разных типов руководителей могут сосуществовать у одного педагога, но могут встречаться и практически «чистые» типы, характер влияния которых на детей можно вполне предугадать. Так, можно выделить «вялого» руководителя, который сам не способен увлечься игрой. От такого руководителя сложно ждать активного участия в детской игре, он не вносит в нее необходимого оживления и «бодрости духа», часто просто не успевает следить за ее ходом. Но этот тип отчасти обладает и положительными свойствами (!),

так как благодаря своей вялости он не подавляет ту активность и инициативность детей, которую они, несмотря на характер действий руководителя, могут проявить в игре.

«Неуверенный» руководитель постоянно сомневается в правильности своих действий, чем вносит определенную путаницу и дезорганизацию в ход игры. Такой руководитель склонен к постоянной самокритике, самоанализу, что, разумеется, должно оцениваться положительно, но только в том случае, если служит во благо игры. Неуверенность в своих силах обычно свойственна начинающим организаторам детских игр, но эта неуверенность не может быть главной составляющей игрового поведения длительное время.

С вышеописанным типом до некоторой степени схож тип «углубленного в себя» руководителя. Ему свойственна пытливость, он все время анализирует свою работу и ищет «самые правильные» способы воздействия на ребенка. Это, в свою очередь, порождает неуверенность в себе, сомнения в целесообразности того или иного использованного педагогического приема, что в совокупности приводит такого руководителя в состояние общей растерянности, постоянного сомнения и вынуждает идти на «полумеры», к которым он постоянно прибегает в работе с детьми.

«Руководитель-командир», наоборот, отличается самоуверенностью, крайней требовательностью к соблюдению правил, что делает игру неестественной и несвободной.

«Ретивый» руководитель всегда быстро реагирует на происходящее и так же быстро, не задумываясь, находит «верное» решение. В играх он часто суетлив, не дает детям свободы, постоянно рассказывая каждому игроку, что тот должен делать. Определенный диктат и подавление детей со стороны такого педагога не дают им должным образом сосредоточиться на игре. Дети пытаются протестовать против чрезмерной активности взрослого, что вносит в игру дополнительный беспорядок и неразбериху.

«Подлаживающийся к детям» руководитель на самом деле является довольно беспринципным человеком, он не имеет ярко выраженного собственного «Я». В играх он стремится подлаживаться под настроение детей, а те, в свою очередь, очень быстро замечают неискренность и фальшивость его тона и действий.

«Снисходительный» руководитель обычно бывает уже немолодого возраста. Он не отказывается поиграть с детьми, но четко знает, что «делу – время, а потехе – час». Соблюдение правил в игре и сам ее ход для такого руководителя не важны, так как главную задачу игры он видит в том, чтобы повеселить, развлечь детей и «раздать конфеты» после ее окончания. Такая тактика педагога нередко либо гасит интерес детей к играм, либо вырабатывает легкое к ним отношение.

Наконец, руководитель-«олимпиец», получив достаточную, на его взгляд, подготовку, решает, что он достиг вершины мастерства в области игры. Ему о детских играх все давно и хорошо известно, его ничто не удивляет. Такой подход делает его игровое мастерство застывшим и мнимым, и ни в коей мере не способствует успешности игр.

Таким образом, наблюдение за игровым поведением других взрослых и внимательный анализ того, каких проявлений собственной личности следует избегать при организации игр с детьми (т.е. уяснение того, как «не надо играть»), закономерно приводит к определению тех качеств, какими должен обладать хороший («идеальный») руководитель игр:

- спокойствие, соединенное вместе с тем с живостью темперамента;
- доброжелательность и разумная строгость; мягкость, но в то же время и настойчивость как черты характера, находящие свое проявление в поведении и интонациях речи педагога;
- уверенность в себе;
- беспристрастность и корректность в подведении итогов игры, оценке ее результатов и т.д.

Во многих играх младших школьников позиция взрослого состоит не столько в непосредственном участии, сколько в **создании условий**, определяющих правильное отношение детей к игре (создание игровой атмосферы, тщательное разъяснение содержания и правил игры, корректная помощь в распределении ролей между игроками, адекватный подбор игрового материала и оборудования и т.д.). Так, определенных знаний и умений требует от педагога создание у детей мотивации к игре, что является одним из факторов, целостно влияющих на ее ход и результаты. Для этого необходимо правильно определить момент, когда органично совпадут педагогическая цель и желание ребенка участвовать в игре. Такое совпадение может быть достигнуто привнесением в начальный этап игры определенного элемента таинственности, загадочности, и чем младше ребенок, тем проще и примитивнее может быть предлог для возникновения тайны (В.М. Букатов, 1997).

Существенное значение для проведения игры, создания игрового «тона» имеет и **общий настрой детской группы**, которой она адресуется. На этот настрой могут, например, влиять следующие факторы: яркое положительное или отрицательное событие, имевшее место в детской коллективе незадолго перед игрой; некоторые из типов игроков, существующих в группе; традиции детской группы или образовательного учреждения, которые диктуют то или иное настроение, и др.

Общее настроение обычно угадывается по внешнему виду детей, выражению их глаз и лиц, поведению, содержанию и тону подаваемых ими реплик. Часто можно встретить, например, общее стихийное настроение детей, сопровождающееся бурным переживанием какого-либо события, участниками которого они все или кто-то из них были совсем недавно. Настроение детской группы может быть также подавленным или напряженно-сосредоточенным, непосредственно-оживленным или чрезмерно возбужденным,

ироничным или глубоко равнодушным. Дети могут находиться как в состоянии азарта и предвкушения игры, так и в состоянии крайней оппозиции в отношении игры и/или педагога, который ее предлагает.

Эти и другие настроения детской группы могут быть как устойчивыми, так и временными, преходящими. Наблюдательному педагогу удастся на фоне определенных настроений группы выделить и некоторые **дополнительные оттенки настроения**, которые свойственны, например, определенным подгруппам детей в составе класса. Эти дополнительные настроения являются крайне важными, ценными и именно на них нередко приходится ориентироваться при проведении той или иной игры.

Создавая коллективные взаимоотношения в игре, руководитель должен стремиться, чтобы дети играли дружно, помогали друг другу, проявляли навыки взаимовыручки, не ссорились, не смеялись над проигравшим. Для этого очень важно знать и понимать, по каким признакам и мотивам складываются те или иные детские группировки, уметь влиять на них, пользоваться ими для сплочивания детского коллектива. Практика показывает, что обычно группировки внутри детского коллектива возникают из чувства личной симпатии; из своеобразной кооперации сил играющих, необходимой для данной игры; под давлением авторитета кого-либо из детей и т.д. Возможны игровые группировки по совету организатора игры, когда ему, например, в связи с поставленными задачами необходимо научить детей играть в ту или иную игру.

Устойчивые группировки детей являются своеобразной организационной опорой для руководителя игры. Пока он не овладеет навыками руководства различными группировками, он должен стремиться к тому, чтобы дети постоянно находились под его наблюдением, участвовали в организованных им играх. По мере овладения обстановкой игры и знаком-

ства с игровыми замыслами детей организатор научится лучше видеть необходимые «точки» педагогического влияния и постепенно начнет ориентироваться уже не только и не столько на группировки, сколько на игровые интересы всего детского коллектива.

Еще одним важным фактором, в значительной мере оказывающим влияние на результативность любой игры, является **выбор правильного способа знакомства детей с ее содержанием и правилами**. Конечно, учитель начальной школы пользуется не только новыми, но и хорошо знакомыми детям играми. В последнем случае он может ограничиться только напоминанием или уточнением игровых правил, но если детям предстоит знакомство с новой игрой, то от педагога требуется определенная предварительная работа по введению их в игровую ситуацию.

Для введения в игру используется описание ее содержания и правил – разной степени полноты рассказ об игре. Он должен быть логично выстроен, достаточно краток, понятен детям и обязательно эмоционален. Логичный рассказ вносит необходимую логику и в саму игру, обеспечивая ровное настроение игроков. Краткость рассказа не дает участникам игры возможности «перегореть» еще до ее начала. Уверенный и спокойный тон делает понятным рассказ об игре и предупреждает возможные конфликты; при этом манера введения педагогом детей, например, в игру-драматизацию должна существенным образом отличаться от манеры введения в спортивную или подвижную игру. Эмоциональная выразительность рассказа и «заражение игрой» обеспечиваются и за счет разумного использования педагогом невербальных средств общения – мимики, пантомимики, жестикюляции. Объяснение игры должно заканчиваться ответами на вопросы играющих. **Абсолютно недопустимым является знакомство детей с игрой (например, чтение ее хода и правил) по книге!**

Многие игры можно объяснить по следующей схеме:

- 1) название и задачи игры;
- 2) роли играющих, если нужно – их расположение на игровой площадке;
- 3) содержание и правила игровых действий.

Взрослому следует продумать и то, как будут размещаться дети во время слушания рассказа об игре. Будущие игроки должны хорошо слышать и видеть все, что рассказывает и показывает им взрослый. В то же время и сам он должен держать всех детей в поле зрения.

Существует немало игр, которые предполагают выбор водящего (ведущего) – его роль является самой ответственной. Медлительный и нерасторопный водящий по определению не может стимулировать активные действия игроков. Поэтому если игра предполагает выбор водящего детьми, взрослый должен объяснить, какими качествами должен обладать «хороший водящий». При выборе водящего педагог учитывает не только игровые умения, которыми обладает тот или иной ребенок, но и его авторитет, статус в коллективе.

На роль водящего можно определить ребенка по жребию или при помощи считалки – такое начало быстро располагает к игре. При неоднократном проведении игры возможен выбор ведущего по результату прошедшей игры. И, конечно, надо приложить максимум усилий, чтобы в роли водящего его побыть каждый из игроков.

**Строгое выполнение игроками правил игры и их соблюдение** – еще одна серьезная педагогическая задача. Нередко это очень трудные для младшего школьника навыки, и, даже когда они в основном приобретены, дети нуждаются в авторитетной поддержке взрослого или товарища, выбранного судьей. Поэтому надо стараться, чтобы руководитель, предложив и направив игру, вмешивался в нее только в крайнем случае, главным образом при нарушении правил или при грубом поведении игроков. Оптимально, если его роль после организации игры может

быть выполнена судьей, избранным из состава детской игровой группы.

Общей рекомендацией взрослому при проведении игр любого вида является **создание и поддержание у детей особого – игрового – эмоционального состояния**. Это состояние, по мнению О.С. Газмана (1989), представляет собой «ожидание или сам процесс удовольствия от физической, умственной или социальной активности, проявляемой в свободной творческой атмосфере условности, игровой дисциплины, юмора или соревнования». Несмотря на то что помимо радости и гордости играющие могут испытывать иногда чувства огорчения и обиды, в ходе игры важно корректно, но настойчиво поправлять ошибки игроков, при необходимости – разумными способами поддерживать их дисциплину, не допускать пререканий и грубости, постепенно воспитывая у детей выдержку, чувства справедливости, товарищества и взаимовыручки, настойчивости в достижении цели.

От взрослого также зависит и **оптимальная дозировка игры**. Давать сигнал к окончанию игры лучше всего тогда, когда участники получили от нее удовольствие, но не переутомились. Об окончании игры можно предупредить словами «Осталась одна минута», «Последний водящий», поскольку непредвиденный конец игры отрицательно сказывается на играющих. «Ребенок в игре порою, как акробат на большой глубине. Вытащи его из игры сразу – и – кессонная болезнь», – так образно и чрезвычайно правильно охарактеризовал самочувствие ребенка при выходе из игры С.А. Шмаков (1968).

**В конце игры** должна быть обязательно подведена определенная **логическая черта** – обобщены результаты игровых усилий, оглашен чей-то выигрыш или проигрыш и т.д. Объективный разбор игры приучает детей к правильной самооценке. При первичном проведении игры можно разобратить ее подробнее, чтобы при повторном проведении было меньше ошибок. К разбору полезно привлекать помощ-

ников и самих игроков. Это приучает детей критически мыслить, повышает их сознательность, дисциплину.

Определение результатов игры, выявление ошибок, неверных действий имеет не только большое воспитательное значение, но и стимулирует детей к дальнейшему активному участию в играх и игровых программах, так как при подведении итогов, например в играх-соревнованиях, часто учитывается не только быстрота, но и качество выполняемых игровых действий, а лучшие игроки поощряются, награждаются. Процедуру награждения победителей педагогу также следует продумать заранее, выбрав наиболее адекватные ситуации, виды и формы; награда должна соответствовать уровню и сложности игры и быть действительно заслуженной.

Несколько иной методической линии взрослым следует придерживаться в том случае, когда они наблюдают за самостоятельными играми детей или бывают приглашенными для участия в уже организованной ими игре. Здесь возможна ситуация, когда характер игры оценивается взрослым как вредный или опасный, и тогда ему приходится активно вмешиваться в игру, чтобы устранить или предупредить негативные последствия. Опыт показывает, что тактика категоричных запретов себя не оправдывает. Увещательные беседы, разъяснения и просьбы прекратить ненужную игру также не всегда приносят желаемый результат. Поэтому в отношении каждой игры, которую педагог считает необходимым исключить из игрового арсенала детей, должны быть определены меры, соответствующие ситуации.

Первым разумным шагом во всех случаях является анализ содержания и хода игры с тем, чтобы можно было предложить детям вместо исключаемой игры другие – сходные (по сюжету, игровым правилам, общей направленности и т.д.), но представляющие для них значительно больший интерес и педагогическую ценность.

Итак, значимость игры в образовательном процессе начальной школы во многом обеспечивается и поддерживается грамотно выстроенной стратегией и тактикой деятельности взрослых – педагогов, воспитателей группы продленного дня, организаторов внеклассной и внешкольной работы и т.д. Поэтому «возвращение» игры в школу в качестве действенной составляющей развивающей и учебно-воспитательной работы с младшими школьниками зависит от того, насколько полно и правильно взрослые будут, с одной стороны, использовать психолого-педагогический потенциал, имеющийся в той или иной игре, а с другой – строить собственную линию включения в игры детей и взаимодействия с ними по ходу игры.

#### Литература

1. *Блехер Ф.Н.* Дидактические игры и занимательные упражнения в 1-м классе. – М., 1964.
2. *Букатов В.М.* Педагогические тайнаства дидактических игр. – М., 1997.
3. *Букатов В.М.* Потеха, да и только? // Начальная школа: плюс – минус. 2001. № 4.
4. *Дьячкова О.А.* Игры школьников. – М., 1955.
5. Каникулы: игра, воспитание: О педагогическом руководстве игровой деятельностью школьников / Под ред. О.С. Газмана. – М., 1988.
6. *Линькова Н.П.* Игры, игрушки и воспитание способностей. – М., 1969.
7. *Марц В.Г.* Очерки по методике и теории игры. – М., 1925.
8. *Степанова О.А.* Игровая школа мышления // Начальная школа: плюс – минус. 2000. № 10.
9. *Стрелкова Е.А.* Игра – это серьезно! // Начальная школа: плюс – минус. 2001. № 4.
10. *Терский В.Н.* Клубные занятия и игры в практике А.С. Макаренки. – М., 1961.
11. *Шмаков С.А.* Игры учащихся – феномен культуры. – М., 1994.

*Ольга Алексеевна Степанова – канд. пед. наук, доцент кафедры коррекционно-развивающего образования ИПК и ПРНО Московской обл.*

## Полихудожественная игра в музыкальном развитии ребенка

*Н.Г. Куркина*

Синтетический характер художественного восприятия ребенка обуславливает необходимость участия комплекса искусств в педагогическом процессе формирования целостного мировоззрения личности. Использование интеграции искусств, обращение к полихудожественным формам деятельности на занятиях – естественный шаг для педагогики периода детства. Особую значимость это положение приобретает в музыкальном воспитании дошкольников.

Главное качество для музыкально одаренного человека – эмоциональная отзывчивость на музыку. Способность погружаться в настроение музыки, способность «вчувствования», «вживания» в ее образы, острота, глубина и богатство эмоциональных переживаний в процессе ее восприятия – главные показатели музыкальности, по мнению большинства отечественных исследователей.

В то же время полноценное восприятие музыки, понимание авторской концепции произведения и его адекватная интерпретация невозможны без знания музыкального языка, без специфических музыкально-слуховых навыков и представлений, способности к слуховой дифференциации музыкальной ткани. Сочетания различных музыкальных способностей, их особые комбинации, доминирование каких-либо из них индивидуальны в личности каждого музыканта. Главное же, что составляет суть музыкальности, – наличие специфического взаимоотношения между музыкальными способностями и эмоционально-психологической активностью личности в восприятии музыки, т.е. существование музыкальных способностей

тей в единстве и взаимосвязи с эмоциональной отзывчивостью на музыку. Не случайно музыкальная педагогика и психология используют понятия «ладовое чувство», «чувство ритма», «чувство формы», которые и выражают единство эмоционального компонента музыкального слуха и его способности к дифференциации, различению элементов музыкальной ткани.

Реализация эмоциональных переживаний, их внешнее проявление происходят посредством выразительных движений: в мимике, пантомимике, в интонации и тембре голоса (в «вокальной мимике», по выражению С.Л. Рубинштейна). В соответствии с этим проявление эмоциональной отзывчивости на музыку и развитие музыкальности в двуединстве составляющих ее компонентов происходит в музыкальной деятельности. В процессе приобретения специальных исполнительских навыков, шлифовки исполнительских движений развивается и эмоциональный компонент музыкальности. «С помощью исполнительских движений и в процессе их освоения происходит "наложение" и приспособление эмоционального фонда личности к эмоциональной структуре музыкального произведения» (А.Л. Готсдинер).

В работе В.И. Назайкинского «О психологии музыкального восприятия» выдвинут тезис о том, что на начальном этапе музыкального воспитания ребенку необходимо накапливать разнообразные жизненные впечатления и ощущения, связанные со звучанием музыки: двигательные, речевые, тактильные, зрительные и т.д. Чем богаче и разнообразнее будет этот первоначальный багаж, тем естественнее в дальнейшем ребенок будет осознавать смысловую выразительность музыкального интонирования, его специфическую связь с различными сенсорными ощущениями. Таким образом, музыкальные игры, открывающие детям пути к разнообразным эмоциональным впечатлениям, являются обязательным дополнением к технологиям профессионального обучения.

**Музыкальная игровая деятельность** объединяет слушание музыки, пение, музыкально-ритмические движения, игру на музыкальных инструментах, а также является основой для интеграции различных видов искусств. Музыка органичным компонентом входит в те виды художественной деятельности, которые связаны с двигательными, речевыми, пластическими, зрительными образами. На этом основании **музыкальную игру можно считать разновидностью полихудожественной деятельности**. Ведущая роль в ней принадлежит музыке. Она является «главным действующим лицом», носителем образности и средоточием эмоциональных переживаний. Основная педагогическая задача такой игры – реализация эмоционально-образного содержания музыки и воплощающих это содержание художественных структур в разнообразной практической деятельности детей, т.е. своеобразное игровое исполнение музыки.

Можно сказать, что **музыкальная полихудожественная игра – это игра «в музыку»**, где дети входят в роль ее персонажей и передают в различных действиях связанные с этой ролью эмоции, настроения, чувства, несложный игровой сюжет, что способствует развитию эмоциональной отзывчивости на музыку, освоению элементов музыкального языка. При этом главным «инструментом» является сам ребенок, его тело: голос, воспроизводящий самые разнообразные звуки; жесты, «озвученные» с помощью различных предметов и детских инструментов. Одновременно ребенок является и исполнителем, и создателем этой игры.

В контексте воспитательной работы по развитию личности ребенка музыкально-игровая полихудожественная деятельность трактуется достаточно широко – не только как синтетическая художественная деятельность средствами различных искусств, но и как деятельность, выходящая за пределы собственно музыки, хореографии, изобразительного искусства, по-

эзии и т.д. в область выразительного речевого интонирования, ритмических движений, тембровой, шумовой, цветовой, графической, эмоционально-пластической импровизации. Имеется в виду игровая полихудожественная деятельность, в которую дети входят с позиции творцов, в которой они, пользуясь элементарными, доступными им средствами, могут импровизировать, активно проявлять и выражать свои эмоциональные переживания в процессе общения с музыкой.

Музыкально-игровая полихудожественная деятельность – феномен творческой активности детей, реализующий многие психические функции, важные для целостного развития личности ребенка. Именно поэтому музыкальные полихудожественные игры представляются эффективным **средством диагностики развития эмоциональной сферы ребенка**, в частности его эмоциональной отзывчивости на музыку. Процесс эмоциональной передачи музыкальных образов в детских играх-импровизациях может быть исследован и проанализирован педагогом с тем, чтобы эти данные послужили основой для мониторинга развития у детей музыкальности.

При разработке диагностических заданий по исследованию уровня развития эмоциональной отзывчивости на музыку педагог может обратиться к таким музыкальным полихудожественным играм, как двигательные импровизации, темброво-шумовой аккомпанемент и рисование музыки. В практике ДОУ эти формы музыкальной игры используются довольно часто. Дети любят рисовать и двигаться под музыку, экспериментировать со звуками детских инструментов и окружающих звучащих предметов, воспринимая это как увлекательное игровое действие, возможность для самовыражения, воплощения своих настроений, чувств и фантазий. Музыка в таких играх воздействует на эмоциональную сферу детей и является мощным стимулом к рождению ярких образов их фантазии.

Принцип анализа и оценивания результатов диагностических заданий представлен в следующей таблице.

**Характеристика уровней эмоциональной отзывчивости на музыку у детей дошкольного возраста на основе анализа музыкально-игровой полихудожественной деятельности**

Форма музыкально-игровой деятельности в диагностическом задании	Уровень эмоциональной отзывчивости на музыку		
	высокий	средний	низкий
Двигательная импровизация под музыку	Соответствие характеру музыкального произведения выбранных ребе́нком танцевальных движений (подскоки, ха-рактерные шаги, плавное кружение и т.д.); адекватность передачи в жестах акцентов, пауз, ярких интонационных оборотов; уместность мимических и вокально-речевых реакций ребенка; увлеченность музыкой и оригинальность придуманных игровых сюжетов в рамках музыкальной композиции	Несамостоятельность выбора типа движений под музыку (копирование других детей), невыразительность и неуверенность движений; неточность и недостаточность отражения в жестах особенностей музыкальной формы; сдержанность или отсутствие мимических и вокально-речевых реакций; отсутствие инициативы и оригинальности в придумывании игровых сюжетов	Движения, безотносительные к характеру музыкального произведения (топтанье на месте, перебежки из одного конца зала в другой и т.п.); отсутствие у ребенка интереса к деталям драматургии произведения; эпизодичность внимания к звучащей музыке и переключение на занятия своими делами; неуместность мимических и вокально-речевых реакций
Рисование музыки	Использование в рисунке соответствующих характеру музыки холодных или теплых тонов, ярких, насыщенных или приглушенных оттенков цвета; передача эмоционального содержания музыки через адекватную выразительность линий (плавные, мягкие или угловатые, резко очерченные и т.д.), создание композиции, соответствующей музыкальному образу, увлеченность заданием, наличие словесных пояснений к рисунку	Соответствие характеру звучания выбранной ребе́нком холодной или теплой цветовой гаммы, но при этом однообразие, невыразительность оттенков цветов и их комбинаций; невыразительность линий рисунка (вялость или, наоборот, прямолинейность); стандартность, неоригинальность сюжета и композиции в целом; аккуратность, старательность, но отсутствие эмоциональной увлеченности при выполнении рисунка	Формальный подход к выбору цветовой гаммы, сюжета, созданию собственной композиции или полное несоответствие рисунка заданной теме; отсутствие интереса и увлеченности в процессе выполнения задания; небрежность и неэстетичность в оформлении рисунка («грязь», заляпанность, разводы красок и т.д.)
Темброво-шумовой аккомпанемент	Соответствие заданному эмоциональному состоянию найденных ребе́нком звуковых «красок»-образов в интонациях голоса, в тембрах детских инструментов, в шумовых эффектах	Несамостоятельность в выборе инструментов и шумовых эффектов для воплощения заданных эмоциональных состояний, отсутствие творческого подхода к подбору звуков-«красок», но	Произвольный выбор инструмента для игры, не соотносящийся с заданным эмоциональным состоянием; желание создать как можно больше шума с помощью инструмен-

	<p>окружающих предметов; естественность, гибкость эмоционально-ритмической подстройки при темброво-шумовом аккомпанировании музыкальному звучанию: четкое попадание в метроритмическую сетку, адекватное реагирование на паузы и акценты, на изменения темпа и динамики звучания</p>	<p>при этом выраженный интерес к звукообразным и шумовым эффектам, возникающим в играх со звуками; затруднения в процессе аккомпанирования музыке: нечеткость выделения пауз, акцентов и сильных долей, рассеянность внимания и недостаточная быстрота реакции на изменения темпа и динамики звучания</p>	<p>та или, наоборот, боязнь, нежелание привлекать звуки, отсутствие интереса к звукотворчеству; трудности в эмоционально-ритмической подстройке к звучащей музыке: попадание не в такт, невнимание к паузам, акцентам, отсутствие реакции на изменения темпа и динамики звучания</p>
--	--	---	--

При организации музыкальных игр педагогу необходимо учитывать следующие факторы:

- специфические возможности «исполнительского аппарата» ребенка на различных возрастных этапах, т.е. физиологические особенности детского голоса, физические, двигательные-координационные способности ребенка;

- параметры музыкально-слуховых представлений у детей различного возраста, т.е. компоненты музыкальной структуры и средства музыкальной выразительности, которые дети разных возрастных групп способны воспринять на слух;

- введение игровых методов и приемов как условие вовлечения детей в творческую деятельность.

Подбор музыкальных произведений для полихудожественных музыкальных игр включает в себя следующие моменты:

1. Прежде всего само произведение и его исполнение должны отвечать требованиям художественности, а аудиозапись – требованиям качества.

2. Музыкальный образ, составляющий основу произведения, должен быть наделен эмоциональной характерностью, которую ребенок способен уловить, соотнести со своим опытом. При этом звучащая музыка должна захватывать ребенка, вызывать его интерес, т.е. быть эмоционально яркой, волнующей.

3. Для музыкальных игр-импровизаций, направленных на разви-

тие творческого воображения детей, предпочтителен выбор инструментальных произведений, не связанных с текстом, а значит и с точно определенным для детей сюжетом.

4. Учитывая специфику деятельности, которую будет сопровождать музыка, т.е. двигательные, тембровые и изобразительные импровизации детей, важен объем музыкального произведения. Длительность его звучания должна быть достаточной для того, чтобы ребенок успел войти в эмоциональный мир звуков, психологически и физиологически подстроиться к нему, попробовать различные варианты игровых двигательных воплощений или, при рисовании, варианты цветовых комбинаций, придумать сюжет и реализовать его в рисунке или движении.

5. Для диагностических заданий целесообразно подбирать такие произведения, основу музыкальной драматургии которых составляет погружение в какое-либо одно эмоциональное состояние (как, например, в жанрах этюда, прелюдии, инструментальных пьесах XVIII в., современных эстрадных композициях и т.п.). Форма произведения может строиться и на сопоставлении контрастных образов. В этом случае важна их многократная повторяемость, чтобы дать детям возможность прожить и прочувствовать эти состояния.

Произведение, призванное стать эмоциональным импульсом и одновременно эмоциональной канвой, основой для развертывания игровых сюжетов

и образов детской фантазии, не обязательно должно укладываться в рамки традиционного детского репертуара. Педагог может проявить свой художественный вкус, реализовать собственный творческий потенциал, подбирая музыкальное произведение, эмоционально соотносящееся с избранной тематикой. Для этого педагог должен обладать широким художественным кругозором, ориентироваться в стилях и направлениях музыкального искусства, уметь соотносить свои музыкальные предпочтения с педагогическими задачами, осуществлять анализ художественных явлений на методологическом уровне.

Приведем несколько примеров **диагностических заданий** по выявлению уровня эмоциональной отзывчивости на музыку у детей старшего дошкольного возраста.

#### **Тест-игра «Танцы осенних листьев»**

Предлагаемый тест рассчитан на несколько занятий, объединенных единой тематикой. Он представляет собой игровое действие с разнообразными формами полихудожественной деятельности детей. Педагог выступает в этой игре в качестве ведущего и режиссера.

Предваряют игру прогулки детей по осеннему парку, их наблюдения за природой, беседы воспитателя о разных поэтических образах осени: золотой, пышной, багряной, сказочно красивой; тихой, печальной, с туманом, тусклым солнечным светом; дождливой, унылой, голой, грязной, скучной и т.д. Детям можно почитать стихи об осени (А. Пушкина, Ф. Тютчева, К. Бальмонта, И. Бунина, А. Толстого, А. Плещеева и др.), рассмотреть иллюстрации в книгах.

**Диагностическое задание № 1:** двигательная импровизация под музыку.

*Музыкальный ряд:* Ф. Шопен. Этюд фа минор, соч. 25.

*Краткая аннотация:* этюд – произведение, созданное на основе одного пианистического приема,

проходящего по принципу остиности (повторяемости) через всю пьесу. Virtuозное овладение определенным приемом является педагогической задачей этого жанра. В этюдах Ф. Шопена каждый технический оборот становится носителем яркой и неповторимой художественной идеи, а принцип остиности – исчерпывающим выражением одного состояния.

Этюд фа минор не имеет программного названия. Однако виртуозное кружение, «россыпь» мелких длительностей в высоком регистре могут вызвать ассоциации с трепещущими от легкого дуновения ветра золотыми, «звенящими», сверкающими на солнце листьями и нарисовать в воображении картину золотой осени с ее блистающей красотой. «Осенним» этот этюд делает минорный лад и особенно последняя, завершающая музыкальная фраза, исполненная вопроса-ожидания.

*Описание задания.* Детям предлагается представить себя осенними листьями, танцующими под музыку. Но прежде чем включиться в движение вместе со звучащей музыкой, им нужно выбрать предметы, которые будут у них в руках и которые смогут украсить их танец. Эти предметы воспитатель заранее раскладывает на стульях, стоящих вдоль стен зала. Это могут быть лоскутки материи и полоски бумаги разных цветов, разной плотности и разных размеров, небольшие камешки, шишки, палочки. Выбор ребенком предмета для танца войдет в оценку выполнения задания. Высокой оценке будет соответствовать выбор ярких, легких и средних по размеру лоскутков и полосок бумаги, с помощью которых можно имитировать в движениях трепещущие на ветру листья. На протяжении импровизированного танца дети могут менять выбранные предметы, постепенно подбирая к музыке и соответствующие движения, и соответствующие предметы.

После завершения звучания педагог предлагает повторить танец, но в более упорядоченном виде. Дети с выбранными предметами в руках встают в

общий круг. С началом звучания музыки каждый из них по очереди на короткое время становится ведущим в центре круга, импровизируя движения. Стоящие в кругу копируют движения ведущих. Педагог, принимающий участие в игре наравне со всеми, отслеживает и запоминает действия детей, чтобы после занятия описать их, проанализировать и дать им оценку.

**Диагностическое задание № 2:** рисование музыки.

*Музыкальный ряд:* Ф. Шопен. Этюд фа минор, соч. 25.

*Описание задания.* Дети рисуют звучащую музыку, самостоятельно выбирая сюжет, цветовую гамму, а также материал для рисования: краски, карандаши, мелки и т.д. Задание оценивается в соответствии с предложенной схемой.

**Диагностическое задание № 3:** темброво-шумовой аккомпанемент.

*Музыкальный ряд:* N. Vanaelis. «La petite fille de la mer» (композиция используется в качестве музыкальной заставки к телевизионной передаче «Женский взгляд» Оксаны Пушкиной).

*Краткая аннотация:* медленный темп этой популярной современной композиции, долгие выдержанные звуки, вибрирующие тембры электронных инструментов создают в воображении образ тишины, осеннего парка с голыми стволами деревьев. Мелодические фразы, начинающиеся с долгого звенящего звука, завершаются мягкими, кружащимися, нисходящими линиями, напоминающая о падающих листьях.

*Описание задания.* Педагог раскладывает на столе различные инструменты, среди которых маракасы, колокольчики, треугольники, барабаны, бубны, а также самодельные инструменты и звучащие предметы (жестяные баночки с крупой, связки пуговиц, стеклянные стаканчики, металлические крышечки, палочки для игры на них и т.п.). Воспитатель дает детям возможность поиграть с каждым инструментом и предметом, по-

пробовать их звучание, а затем предлагает сравнить звуки инструментов и звучащих предметов со звуками осеннего парка, придумать соответствующие аналогии. Например, звучание маракасов – шелест листьев на деревьях, удар палочкой по стеклянному стаканчику – капли дождя, звуки барабанов и удары металлических крышечек друг о друга – гром и т.д.

Далее педагог предлагает детям выбрать себе по два инструмента: один для озвучивания тихой, ясной погоды, а другой – для бурной, ветреной, дождливой. После этого включается запись музыкального произведения, которому дети аккомпанируют на выбранном инструменте: извлекают звуки с частотой и громкостью, которые считают нужными. Напомним, что в оценку этого задания входит не только удачно выбранный для аккомпанемента инструмент, но и качество эмоционально-ритмической подстройки к звучащей музыке.

**Диагностическое задание № 4:** двигательная импровизация.

*Музыкальный ряд:* N. Vanaelis. «La petite fille de la mer».

*Описание задания.* Дети делятся на две команды: «деревья» и «листья». «Деревья» встают в произвольном порядке в разных точках зала на большом расстоянии друг от друга. В руках у них инструменты для аккомпанемента (уже выбранные ими в предыдущей игре). У «листьев» завязаны глаза (яркими разноцветными лоскутками, символизирующими осенние листья), и каждый из них стоит рядом со своим «деревом». С началом звучания музыки «дерево» начинает издавать звуки на своем инструменте, а «листочек» кружится в медленном танце вокруг него или рядом. «Листочек» должен ориентироваться на звуки своего «дерева», чтобы не заблудиться. При повторе игры дети меняются ролями.

Прием завязывания глаз во время исполнения двигательной импровизации приводит к обострению у детей внимания к музыке, эмоционального

вчувствования в нее. Кроме того, дети лишаются возможности копировать друг друга в движениях и действуют более самостоятельно, что позволяет педагогу объективнее оценивать их способности.

**Диагностическое задание № 5:** рисование музыки.

*Музыкальный ряд:* N. Vanaelis. «La petite fille de la mer».

Дети рисуют звучащую музыку, самостоятельно выбирая сюжет, цветовую гамму и материал для рисования. Задание оценивается в соответствии с предложенной схемой.

После выполнения задания все детские рисунки оформляются в виде выставки. Педагог проводит «обсуждение» рисунков вместе с детьми, находя слова поощрения для каждого. Высказывания детей по поводу своих работ и работ товарищей также учитываются педагогом при оценивании результатов.

Музыкальные игры, связанные с выразительными движениями, насыщенные речевым интонированием и разнообразными сенсорными ощущениями, значимы как в работе педагога-музыканта, так и в деятельности воспитателя. Опора на них позволит избежать дублирования профессиональных подходов музыкального обучения, сосредоточить внимание педагогов ДОУ на развитии у детей эмоциональной отзывчивости на музыку как личностного качества. Полихудожественные игры с музыкой включают работу воображения, дают основу разнообразным творческим проявлениям и выступают как деятельность, необходимая в период детства для нормального развития ребенка.

*Надежда Григорьевна Куприна – канд. пед. наук, доцент кафедры эстетического воспитания Уральского государственного педагогического университета.*

## Уважаемые читатели!

**Эта информация для тех, кто хочет опубликовать свои статьи в нашем журнале.**

1. Объем рукописи не должен превышать 8 (восемь) страниц машинописного текста, включая список цитируемой литературы.

2. Статья должна быть набрана на компьютере или напечатана на машинке через два интервала (27–28 строк по 60 знаков, поля слева – 3 см, справа – 1 см).

**3. К статье автор прилагает написанное от руки заявление на имя главного редактора с просьбой о публикации данной статьи. Без указанного заявления статьи не рассматриваются.**

4. В конце статьи мы просим автора поставить свою подпись, а затем указать свои фамилию, имя и отчество (полностью), домашний адрес с индексом, телефон, паспортные данные.

5. Авторы могут приложить к распечатке дискету (WinWord 5, 6).

**6. Мы просим уважаемых авторов, присылающих разработки уроков, оформлять их в виде статьи, обосновывая во вступлении выбор тем и форм уроков, использование методических приемов и т.д.**

К сожалению, редакция не имеет возможности рецензировать рукописи и возвращать их.

Мнение редакции может не совпадать с точкой зрения авторов.

Редакция оставляет за собой право на редактирование рукописей, сокращение их объема, изменение заголовков, отказ от публикации.

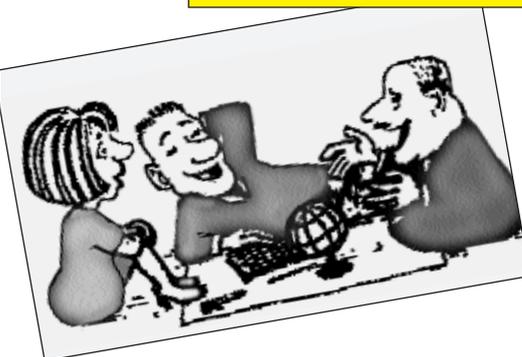
**Ваши статьи просим отправлять по адресу:**

**111123 Москва, а/я 2, журнал «Начальная школа плюс До и После»**

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

## Готовность ребенка к школе: почему молчат психологи?

Е.П. Евсюшкина



Вот и начался новый учебный год, а в связи с этим возникает необходимость вновь поговорить о готовности детей к школе.

Уже более 10 лет я работаю школьным психологом. За это время мне доводилось сталкиваться с разными методиками обучения в начальной школе и наблюдать более двух тысяч будущих первоклассников. Хотелось бы поделиться некоторыми своими наблюдениями.

Большинство учителей в нашей школе, да и вообще в городе, предпочитают традиционные методики преподавания с элементами развивающего обучения. Были попытки работать и по другим методикам, но в процессе обучения учителя постепенно скатываются к «традиционке». Основной причиной этого «отступления» обычно называется нестыковка программ начальной и средней школы. Теперь разработаны перспективные программы, но учителя с опаской берутся обучать по ним детей. Почему?

Традиционная программа предполагает в первую очередь отработку учебных навыков, а психологическое развитие ребенка должно происходить как бы само собой. Навык, отработанный репродуктивным способом, в принципе доступен любому нормальному ребенку. Используемый при этом принцип «делай, как я» основывается на работе памяти, которая представляет собой уникальный психологический процесс, поддающийся развитию в любом возрасте и не имеющий никаких возрастных ограничений.

Развивающие же методики предполагают прежде всего развитие более сложных психических процессов – мышления и воображения, а они

развиваются скачкообразно и зависят от возраста. Здесь-то и возникает главная проблема.

Все наши методики основаны на грамотности, а это значит, что они оперируют абстрактными понятиями числа, буквы, слова. Абстрактное мышление у детей в норме развивается к семи годам, у кого-то чуть раньше. Между тем есть вполне здоровые дети с замедленным индивидуальным темпом развития. А сколько у нас появилось больных, ослабленных детей и, как следствие этого, отстающих в развитии основных психических процессов! Практика показывает, что в иной год таких детей приходит в первый класс до 40%.

**Но если у ребенка еще нет абстрактного мышления и он мыслит образами конкретных предметов, существующих в природе, тогда обучение вообще становится проблематичным, а по развивающей программе – тем более.** При традиционном обучении даже если ребенок что-то не поймет в силу своих возрастных возможностей, то он это просто запомнит, отработает навык и со временем разберется. С развивающими методиками все обстоит сложнее. Ученик должен улавливать суть абстрактных понятий: уметь отделять звук от буквы, число от цифры, слово от предмета. Когда этот уровень не достигнут, ребенок, не понимая, о чем идет речь, пытается все механически запомнить, делать все по шаблону, по аналогии. В результате идет интенсивное развитие репродуктивного мышления, что противоречит принципам развивающего обучения.

В то же время практика показывает, что развивающие методики прекрасно работают при соответствующем подборе детей. Дети могут различаться по уровню интеллекта, но все они должны достичь уровня абстрактного мышления, и тогда их развитие при обучении по альтернативным программам просто впечатляет. Но если у половины ребятшек в классе этого уровня нет... тогда учителя начинают критиковать «негодные» методики.

Вообще при выборе программы обучения психологу следует очень внимательно оценить возможности будущих первоклассников. **Любая программа способствует творческому развитию детей, если она доступна их пониманию.** Особенно это важно в начале обучения, когда ребенку необходим успех в новой для него деятельности.

Кроме возрастного барьера, иногда возникают препятствия другого плана. Вспоминается случай из практики. 1993 год. Два класса разных школ, в которых я работала психологом, начали обучение по методике Л.В. Занкова и сразу же столкнулись с одинаковыми проблемами: дети не могли продвигаться вперед по программе. И это при том, что первоклассники были тщательно отобраны: имели высокий уровень психического развития, хорошие учебные навыки, положительную мотивацию.

Причина оказалась простой. Все дети были воспитанниками детских садов, работающих по строго традиционной программе. Причем при комплектовании в классы попали лучшие представители групп, очень хорошо усвоившие репродуктивные методы обучения. Они просто растерялись и долго не могли понять, чего же от них хотят. Прохождение программы застопорилось, начались отставания. Учителя заволновались и в конце концов пошли на поводу у детей, все более и более скатываясь к традиционной программе обучения, а обнаружив, что программы младшего и среднего звена не совпадают, со спокойной душой объявили, что будут работать по

традиционной программе с элементами методики Л.В. Занкова.

Что же делать с «недозревшими» детьми? Конечно, лучше всего не торопиться с началом их обучения. Часть родителей удастся убедить подождать со школой еще годик. Но если это невозможно, то таким детям больше подойдет традиционная программа. Классы компенсации также успешно осваивают «традиционку». Что бы там ни говорили о равных возможностях детей, о желании их родителей, об универсальности новейших методик, факты говорят о том, что традиционная программа обучения еще долгое время будет иметь право на жизнь.

**Тормозят внедрение новых методик и устаревшие категории оценки труда учителя.** Работа учителя оценивается по результатам усвоения детьми учебных навыков. Тогда какой смысл тратить время на развивающие упражнения – лучше еще раз закрепить тот или иной навык.

Консерватизм в работе административного аппарата мешает и другим нововведениям. Наша школа, к примеру, работает в системе многоступенчатой дифференциации: шесть классов в каждой параллели – от самого «сильного», лицейского, до коррекционного, а итоговые контрольные и критерии их оценок одинаковы для всех. Само по себе это неплохо. Плохо то, что и работа учителя оценивается в соответствии с этими результатами. Причем часть учителей постоянно работает только в «элитарных» классах, им почет и уважение, а другие – только со «слабыми». И как бы они ни старались, результаты их работы все равно оказываются хуже, поскольку, как говорится, «выше потолка не прыгнешь». В результате интерес к работе у данной категории учителей неизбежно угасает.

Несколько слов хочется сказать о работе дошкольных учреждений. Сейчас многие детские сады пытаются подменить собой школу: интенсивно учат детей читать и писать или же бросаются в другие крайности: выис-

квивают какую-нибудь зарубежную методику, которая никак не стыкуется с нашими, российскими, школьными программами. В результате ребенок оказывается напичкан обрывками знаний. Ни системы, ни осмысления этих знаний нет. Зато налицо нелюбовь к чтению, дисграфия в письме, потеря интереса к учению. В связи с этим в школе возникают новые, невиданные ранее проблемы – та же проблема дисграфии, например. Количество детей, нуждающихся в коррекции письменной речи, увеличилось в несколько раз, и школы вынуждены «пробивать» по 2–3 ставки логопеда. А все от чего? От того, что читать детей учили не вовремя и неправильно.

Каких только недостатков чтения не выявляется при собеседовании: и неправильное слогоделение, и побуквенное чтение, и недочитывание слов, изменение и проглатывание окончаний, чтение по догадке. Перечисленные дефекты имеют одну основу: малый объем внимания и зрительного запоминания. Это возрастные недостатки, исчезающие сами собой к определенному возрастному периоду.

Кроме этого при обучении чтению в садах часто используют «быстродействующие» методики (такова, к примеру, методика Л.В. Занкова), ведущие обучение от буквы. Зрительный нерв в 23 раза толще слухового, и поэтому зрительное восприятие более сильное. Соответственно обучение чтению от буквы более простое, более быстрое, но некачественное, создающее впоследствии массу проблем на письме.

В то же время детские сады, увлекшись решением чужих проблем, забывают о своих. При тестировании будущих первоклассников все чаще и чаще обнаруживаются недостатки процесса восприятия. Пятый-шестой год жизни – наиболее благоприятный период для формирования перцептивных действий. В этом возрасте формируются многие оперативные единицы восприятия – сенсорные эталоны: идеальные образцы,

хранящиеся в памяти, с которыми человек сравнивает тот или иной воспринимаемый объект. В этом возрасте также идет активное усвоение операциональной стороны знаний. Ребенок учится на практике сравнивать предметы по размеру, цвету, форме, классифицировать их по свойствам, докапываться до сути природных явлений (почему течет вода, сыплется песок и т.д.). Переоценить значение этого периода в жизни любого человека трудно. Если он пройдет его успешно, то впоследствии будет самостоятельным, инициативным, любознательным, предприимчивым. Дети, лишенные этого этапа, много теряют в своем развитии и в дальнейшей жизни. Лучше пусть каждый займется своим делом: детские сады – дошкольным развитием своих воспитанников, а школы – обучением.

По той же причине я категорически против обучения детей с шести лет. Мы не вправе обкрадывать ребенка и сознательно портить его здоровье. Особенно страдают от этого дети с высоким интеллектуальным потенциалом. Такие дети остро чувствуют, что они чего-то не понимают, а что именно – осмыслить не в состоянии. А любой конфликт между осознанным и неосознанным лежит в основе психических расстройств. Рост психических заболеваний в последнее время очевиден. Психологический фактор и в соматических заболеваниях занимает не последнее место. То, что в классах шестилеток всегда больше нервных, неуравновешенных детей, бросается в глаза, даже когда те учатся уже в старшем звене. Сейчас, при переходе школы на двенадцатилетнее образование, нависла угроза обучения детей с 6 лет. Последствия этого решения могут быть просто непредсказуемыми. Почему об этом молчат психологи?

*Елена Петровна Евсюшкина – психолог,  
г. Чайковский Пермской обл.*

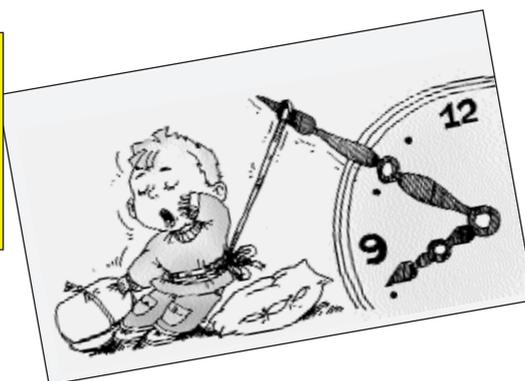
## Исследование готовности детей к школе

С.М. Успенская

Значимость проблемы преемственности между дошкольной и начальной ступенями системы образования на современном этапе ее развития трудно переоценить. Переход начальной школы на четырехлетнее обучение создает условия благоприятной адаптации к школьному обучению с точки зрения возрастных этапов развития ребенка, а нарушение преемственных связей в целях, содержании, методах обучения и воспитания отрицательно сказывается на состоянии здоровья и развитии познавательных интересов детей.

В практике работы с детьми дошкольного возраста появились тенденции дублирования содержания, форм и методов школьного обучения. Между тем опыт работы с детьми, прошедшими такую подготовку к школе, показывает, что полученных знаний им хватает максимум на первую четверть, так как созданная иллюзия «я все знаю; я это уже учил» блокирует развитие познавательных интересов детей и, как следствие, вызывает отставание в развитии учебных навыков. Желание учиться резко снижается.

Если же работа с детьми дошкольного возраста ведется исходя из принципа «не навреди» и направлена на сохранение здоровья и эмоционального благополучия, на развитие индивидуальности каждого ребенка, недопущение перегрузок еще в период подготовки к школе, то это означает, что она направлена на развитие ведущей для каждого периода детства деятельности (игровой – в дошкольном, учебной – в младшем школьном возрасте) как важнейшего фактора психического и личностного развития ребенка и ведет к наиболее благоприятной адаптации первоклассников.



В этом случае формируется психологическая готовность к школе, развивается восприятие, воображение, художественно-творческая деятельность детей. Но все это становится возможным только при условии реализации программ, обеспечивающих связь, согласованность, непрерывность и поступательное развитие ребенка на начальных ступенях образования.

Примером такой программы может служить образовательная программа для дошкольников в Образовательной системе «Школа 2100». Исследование школьной готовности детей подготовительных групп ДОУ № 75 г. Санкт-Петербурга подтверждает вышесказанное.

Программа данного исследования была разработана с учетом основных положений современной педагогики и психологии. За основу методики исследования была взята программа, разработанная педагогами и психологами Центра психолого-медико-социального сопровождения, которая с успехом используется в течение пяти лет в гимназиях Калининского района г. Санкт-Петербурга при наборе детей в первый класс.

Были обследованы дети старшей и подготовительной групп, которые проходили подготовку к школьному обучению по программе «Школа 2100» в течение двух лет (группа А), и дети тех же групп, не участвовавшие в этой программе (группа Б). Обследование проводилось в форме индивидуального собеседования и постоянного наблюдения.

Тестовые задания, использованные в исследовании, отражают следующие основные характеристики школьной готовности:

- развитие мотивационной сферы;
- сформированность произвольности поведения и деятельности;
- уровень интеллектуального развития.

В ходе исследования детям предъявлялись задания на вербальном и невербальном материале, выявляющие такие особенности развития каждого ребенка, как:

- 1) словарный запас;
- 2) кругозор;
- 3) сформированность желания быть учеником и умения подчинять свои действия правилам;
- 4) умение слушать и точно выполнять задание;
- 5) умение выполнять задание по зрительно воспринимаемому образцу;
- 6) уровень произвольного внимания;
- 7) умение осуществлять основные мыслительные операции:
  - выявлять закономерности, существенные признаки,
  - обобщать,
  - анализировать,
  - устанавливать логические связи.

Выполнение заданий оценивалось в баллах, затем подсчитывался средний балл по каждому заданию в каждой подгруппе и средняя сумма баллов в подгруппе.

#### Выводы.

1. Практически по всем заданиям средние показатели в группе А больше, чем в группе Б, на 2–4 балла. Суммарные показатели также выше.

2. Наилучшие индивидуальные результаты как по отдельным тестам, так и по сумме баллов демонстрируют дети группы А.

3. При равных в целом оценках кругозора детей группа А отличается лучшими результатами по богатству словаря и способности рассуждать, рассказывать.

4. Известно, что при подготовке детей к школе особое внимание уделяют развитию мелкой моторики.

В нашем исследовании существенных межгрупповых различий не выявлено. В каждой подгруппе ниже качество выполнения задания у детей, меньших по возрасту, что еще раз подтверждает: именно физическая зрелость ребенка является определяющим фактором в развитии моторных функций руки.

5. Дети группы А в процессе собеседования демонстрировали более высокий уровень познавательной активности по сравнению с контрольной группой.

Таким образом, исследование выявило более высокий уровень школьной готовности детей, проходящих подготовку по программе «Школа 2100», по сравнению с другими программами подготовки. Наблюдение показало, что эти дети охотнее участвуют в выполнении учебных заданий, у них ярко выражено желание учиться, сформировано умение «вести себя, как в школе».

Занятия с детьми проводили педагоги, прошедшие специальную курсовую подготовку для работы по программе «Школа 2100» для дошкольников. Только во время этих занятий дети делились на группы А и Б. Остальное время они проводили вместе, на занятиях у одних и тех же воспитателей.

По отзывам учителей, первоклассники из группы А наиболее безболезненно и быстро прошли адаптационный период и успешно обучались в течение первого года. У них не наблюдалась школьная тревожность, отмечалось умение слушать учителя, желание отвечать, отсутствовала боязнь неправильного высказывания.

*Светлана Маратовна Успенская – методист НМЦ Калининского р-на; директор учебно-методического центра «Школа 2000 плюс», г. Санкт-Петербург.*

## Различные модели взаимодействия школы и ДОУ

Т.П. Носоурова

В течение 9 лет наш педагогический коллектив работает над созданием модели «Детский сад – начальная школа». Статус государственного образовательного учреждения позволяет создать условия для совершенствования содержания образования и поиска новых технологий, осуществлять принцип непрерывности и преемственности учебно-воспитательного процесса между детским садом и школой.

Осознавая актуальность проблемы преемственности, мы решили рассмотреть ее в разных аспектах:

- создание необходимых условий для непрерывного обучения;
- создание единой системы воспитательной работы детского сада и начальной школы, перенос ее элементов в среднюю школу;
- расширение физкультурно-оздоровительной работы;
- формирование педагогического коллектива как профессионально грамотного, творчески работающего в режиме осуществления педагогических инициатив;
- создание единой развивающей среды;
- оптимизация психолого-педагогического просвещения родителей.

Сегодня без занятий, способствующих развитию интеллекта, уже невозможно представить себе процесс подготовки ребенка к школе. Детей можно и нужно учить эффективно мыслить. «Мало иметь хороший ум, главное – хорошо его применять» – это высказывание Декарта (XVII в.) не теряет актуальности. В современном мире обучаемость ценится значительно выше, чем обученность, поэтому и значимость работы по развитию интеллектуальных способностей ребенка будет возрастать.

Создание МОУ «Начальная школа – детский сад» «под одной крышей», с нашей точки зрения, отвечает общей философии образования, особенностям психологии ребенка и физиологии его развития, где все ступени взаимосвязаны, последовательны и преемственны, что предполагает единый и полный цикл обучения без перерывов в различных возрастных группах.

Осуществление идеи непрерывного обучения следует рассматривать как попытку качественного улучшения образования, начиная с самого раннего периода развития детей.

Непрерывное обучение мы начали с целенаправленного выбора новых и аналитического пересмотра уже имеющихся программ, а также с поиска связующих звеньев, которые обеспечили бы соприкосновение программных задач, уже заложенных в нашей модели как условие осуществления преемственности.

Выбор Образовательной системы «Школа 2100» делает нашу идею реальной. Работа по этой программе, начатая с 1997 г., позволила нам осуществить непрерывность в обучении детей дошкольного и младшего школьного возраста, обеспечить преемственность воспитания и обучения, создать систему диагностики и коррекционной работы, отладить единый подход в работе педагогов, педагогов-психологов и медработников, перейти к личностно ориентированному обучению, сократить адаптационный период у детей различного возраста, что в целом благотворно сказывается на готовности детей к обучению в начальной, а затем и в средней школе.

Под воспитательной системой мы понимаем упорядоченную совокупность компонентов, взаимодействие и интеграция которых обуславливает наличие у школы – детского сада способности целенаправленно и эффективно содействовать развитию личности ребенка, созданию необходимых условий для успешного протекания данного процесса. В этом мы видим основное предназначение нашего МОУ.

Воспитательная работа МОУ строится на следующих принципах:

- развития и творчества личности;
- гуманизации и демократизации воспитательных отношений;
- опоры на интересы и потребности детей, педагогов, родителей и других участников воспитательного процесса, учета и формирования социального заказа образовательному учреждению;
- преэмптивности педагогических действий и деятельности ребенка в дошкольном и школьном периодах развития личности (принцип ориентации на общечеловеческие ценности и опоры на национальные и местные традиции);
- индивидуальности и дифференциации обучения и воспитания детей;
- интеграции учебной и воспитательной деятельности.

Исследования показывают, что успехи и темпы развития воспитательной системы во многом зависят от правильного выбора системообразующего вида деятельности, а он, в свою очередь, зависит от следующих факторов:

- от интересов и потребностей детей;
- от способностей педагогического коллектива;
- от типа образовательного учреждения;
- от традиций учреждения и окружающего социума;
- от финансово-материальных возможностей учреждения.

Анализ вышеназванных факторов показал, что системообразующим видом деятельности может и должна быть познавательная деятельность. Этот выбор обуславливается достаточно высоким интеллектуальным уровнем детей и профессиональным мастерством педагогов, а также разработанной методической базой.

Воспитательная система в МОУ предполагает прохождение следующих этапов:

- 1-й этап – проектирование системы;
- 2-й этап – становление системы;
- 3-й этап – стабильное функционирование системы;

4-й этап – завершение функционирования или коренное обновление системы.

Наш коллектив в настоящий момент находится на этапе становления системы.

Системность воспитательной работы в МОУ предполагает также выполнение ряда важных задач:

1. Соблюдение единой заповеди для воспитателя и учителя: «Если ты настоящий педагог, ты должен:

- уважать коллег и детей;
- не повышать голоса;
- не создавать конфликтных ситуаций;
- помнить, что твое отношение к работе, людям, предметам – образец для детей;
- быть внимательным к себе, чтобы твое усердие передалось детям;
- быть милосердным и доброжелательным;
- не оставлять ребенка одного».

2. Создание модели личностно ориентированного обучения (с опорой на данные психологической диагностики).

В связи с вышесказанным остро встает вопрос подбора кадров, повышения уровня их квалификации и специализации.

Данная работа проводится по следующим направлениям:

- тщательный подбор и расстановка новых кадров (собеседование с директором, испытательный срок 1–2 месяца, рекомендательные письма с предыдущего места работы, собеседование с психологом с применением диагностических методик исследования личностных качеств);
- дополнительные перестановки кадров (учет психологических особенностей педагогов, их желаний, опыта, уровня подготовленности);
- создание в коллективе определенного стиля общения (основанного на взаимопонимании и взаимопомощи);
- установление сотрудничества с коллективами Центра развития ребенка, средней школы № 9, педагогического колледжа (взаимоизучение стилей и направлений педагогической

работы, обмен творческим опытом, преемственность в работе, дружеские взаимоотношения).

Кроме того, существует реальная потребность в постоянном обучении кадров. При этом учитывается, что объективная потребность в обучении и потребность педагога в нем – не одно и то же. Педагог должен осознавать свою потребность в обучении, т.е. понимать, что причина его проблем и затруднений – не плохие условия или неспособность детей, а отсутствие или неполнота собственных профессиональных знаний.

Выявить истинные потребности педагогов в обучении можно с помощью анализа данных, полученных в ходе диагностики педагогического труда.

Обучение является необходимым в целом ряде случаев, в том числе:

- при адаптации, связанной с перемещением кадров (усвоение норм, традиций и требований коллектива);
- по итогам аттестации (устранение выявленных недостатков и повышение квалификационных разрядов);
- при осуществлении изменений (внедрение тех или иных новаций, повышение квалификации и переподготовка кадров).

Одно из основных направлений работы с педагогическими кадрами МОУ – активизация творческого потенциала педагогов и родителей с ориентацией на создание пространства для общения и предметной среды, отвечающих следующим требованиям:

- предметно-пространственная организация помещений детского сада и начальной школы должна служить интересам и потребностям ребенка;
- элементы предметной среды (оборудование, игры, игрушки, дидактический материал и пр.) должны служить всестороннему развитию ребенка.

Это значит, что устройство групповых и классных помещений обеспечивает ребенку свободный доступ к играм и игрушкам, а также к материалам и орудиям для рисования, лепки, конструирования и других самостоятельных занятий.

Организуя пространство, мы предусматриваем возможность нерегламентированной деятельности, двигательной активности ребенка, обеспечение его потребности в совместной деятельности с детьми разного возраста, а также в уединении.

Наряду с игровыми уголками мы выделяем зоны и для других видов деятельности (изобразительной, музыкальной и т.д.).

Что касается игрового материала, то наиболее важным мы считаем использование полифункциональных игрушек, а также крупных модульных конструкторов, которые позволяют ребенку не только заниматься конструированием, но и самостоятельно организовывать окружающую среду (создавать сооружения для игр, преобразовывать пространство).

Мы пытаемся приблизить наши условия к домашним – используем мягкую мебель, устраиваем общую столовую для школьников, создаем условия для самостоятельной деятельности детей не только в групповых помещениях, но и в спальнях, раздевалках, холлах.

Особое значение придается интерьеру групповых комнат в детском саду, которые не должны копировать обстановку классов, где столы расставлены, как школьные парты, а учебная доска и стол воспитателя являются центром комнаты.

С переходом в помещение начальной школы дети снова должны встретить знакомую обстановку в своей игровой комнате, расположенной рядом с учебным классом.

Создание специализированных помещений (кабинеты развития речи, английского языка, математики, изо-класс и др.) позволяет вынести элементы учебной зоны за пределы группы и тем самым максимально освободить пространство для детских игр. Это дает педагогам возможность вести творческую работу по заполнению группового пространства, обновлению и преобразованию экспозиций, тематики сюжетно-ролевых игр, которые

наиболее интересны детям. Итоги данного вида педагогической деятельности демонстрируются на конкурсе сюжетно-ролевых игр, который становится у нас традиционным.

Проявить увлечение современным дизайном в ремонте и оформлении помещений для детей позволяет предоставленная педагогам самостоятельность, поощрение интересных идей и творческих возможностей.

Физкультурно-оздоровительная работа проводится с учетом индивидуального развития каждого ребенка, что помогает повысить эффективность медико-педагогического контроля в МОУ. Результаты физического развития и состояния детей обсуждаются при проведении «круглых столов». Это способствует целенаправленной совместной деятельности педагогических и медицинских работников нашего учреждения.

Наиболее эффективным мы считаем функционирование групп общефизической подготовки, направленной на формирование правильной осанки и профилактику плоскостопия у детей, применение элементов санаторного лечения в летний период года (физиотерапевтические процедуры, массаж и др.).

Ориентация инструкторов по физическому воспитанию на определенный возраст детей и учет данных диагностики способствуют осуществлению дифференцированного подхода к каждому ребенку на занятиях и уроках физкультуры.

Перечисленные направления систематически проводимой физкультурно-оздоровительной работы позволяют сохранить и улучшить здоровье детей, их психофизическое развитие. Детям, имеющим различные отклонения в здоровье и физическом развитии, тем самым будут созданы необходимые условия для их полноценной жизни в нашем учреждении.

Неотъемлемой частью работы по преемственности детского сада и начальной школы МОУ «Радость» должны стать тесная связь и

сотрудничество с семьей, что позволит добиться высокого уровня общего развития детей. Подготовка детей к школе, качество их воспитания и обучения улучшатся только тогда, когда будет преодолен разрыв между семьей, детским садом и школой.

Результаты анализа работы с родителями за предыдущие годы подвели нас к пересмотру всех рекомендуемых мероприятий и традиционных форм работы. Наличие 80% семей, которые желают быть информированными о процессе развития своего ребенка в МОУ, дает возможность ограничить проведение общих мероприятий (родительские собрания, семинары) и внедрить новые, более эффективные индивидуальные формы работы с родителями, такие как:

- обсуждение-беседа по проблемам воспитания и обучения на основе дифференцированного подхода к каждой семье (индивидуальные беседы родителей с педагогами-участниками «круглого стола»);

- «почта доверия» (рекомендации и пожелания родителей в адрес работников учреждения);

- тематическое интервьюирование родителей детей, посещающих детский сад и начальную школу.

Разумеется, мы используем и традиционные формы работы с родителями. Однако их эффективность можно повысить путем популяризации через красочную рекламу, подробное информирование об их содержании и более активную помощь родителей в их проведении (Дни открытых дверей, занятия и уроки для родителей, фестивали детского творчества, игры интеллектуального плана, новые формы родительских собраний, такие, как КСО, КВН, семейные клубы).

*Татьяна Петровна Носоурова – директор МОУ «Начальная школа – детский сад "Радость"», г. Серпухов Московской обл.*

## Проект «Преемственность»

Е. Кузнецова

Хочу поделиться с читателями журнала тем, как в нашем городе решаются проблемы преемственности.

Мы провели конференцию по теме «Школа и детский сад: проблемы преемственности», участниками которой были руководители школ и детских садов, завучи и методисты, учителя и воспитатели, логопеды, психологи, дефектологи.

На пленарном заседании участники конференции познакомились с научно-педагогическими подходами к проблеме преемственности в обучении и воспитании детей дошкольного и школьного возрастов; говорили о роли руководителя образовательного учреждения в решении данной проблемы, об общих подходах к организации деятельности детей в детском саду и школе.

Работа в группах предусматривала определение проблем, решаемых на муниципальном уровне. В результате

их анализа было предложено обратить серьезное внимание на создание условий для обучения руководителей и педагогов с ориентацией на саморазвитие. Следует рассмотреть вопрос о соответствии содержания различных вариантов программ, о привлечении специалистов к экспериментальной работе; определить единые формы и технологии образования дошкольников и учеников начальных классов; создать условия для взаимодействия с семьей.

Одним из основных путей оптимизации преемственности в организации образовательного процесса является, на наш взгляд, разработка специального проекта по обозначенной проблеме. Его реализация позволит перейти от разговоров к реальным делам, к выстраиванию реальных связей между участниками и к пониманию ими своей педагогической деятельности; к построению образовательных программ, планов, учитывающих опыт конкретных детей. Для выполнения данной работы конференция избрала координационный совет, в состав которого вошли учителя, воспитатели, руководители образовательных учреждений.

### Проект «Преемственность»

**Цель:** создать условия для разработки единой программы по преемственности на муниципальном уровне.



В городе и районе накоплен определенный опыт осуществления преемственных связей, и участники конференции делились им друг с другом в ходе работы мастерских. Предлагаю и вам познакомиться с содержанием работы одной из них.

**Мастерская  
«Совместная деятельность  
воспитателя и учителя по подготовке детей к школе»**

*Руководители:* С.П. Кузнецова, воспитатель детского сада МУСОШ № 5; Е.А. Васина, учительница МУСОШ № 5.

В мастерской был показан фрагмент занятия по теме «Преемственность в использовании социогривой технологии в детском саду и в школе». Методист детского сада – школы № 5 В.В. Ваулина кратко рассказала об опыте работы детского сада и школы по использованию социогривой технологии, автором которой является Евгений Шулешко.

Занятия проводятся в игровой форме. Дети работают в группах. «Разведчики» приносят в группу задание, и маленький коллектив начинает работать. По окончании работы проводится ее анализ.

Умственная нагрузка чередуется с социограми, аэробикой, танцевальными движениями, релаксацией, музыкальными играми, хороводами. В одно занятие включены разные виды деятельности: развитие речи, математика, изобразительность, музыка и т.д. В результате дети не устают, у них не пропадает интерес в течение всего занятия.

Воспитатель не командует детьми, а сотрудничает с ними, направляет их деятельность в рабочее русло. На таких занятиях дети свободно высказывают свое мнение, не комплексуют, с удовольствием играют в социогры.

Работу по использованию социогривой технологии продолжают учителя начальной школы. Коллективы детского сада и школы работают

в тесном контакте. Об этом рассказала учительница Е.А. Васина, а затем она вместе с воспитателем С.П. Кузнецовой провела занятие по обучению грамоте «Путешествие в Страну грамотных человечков». Наряду с обучением грамоте с использованием «аквариума» участники мастерской, ненадолго вновь ставшие детьми, отгадывали загадки, «спасали» аборигена, преодолевали различные трудности, играли в игры.

О том, какое удовольствие им это доставляло, можно было видеть по их глазам, активности, оживленности.

Предлагаем вашему вниманию конспект этого занятия.

**Тема:** «Путешествие в Страну грамотных человечков».

**Программное содержание:**

- 1) закрепить умение детей выделять звуки в словах, делить слова на слоги;
- 2) учить составлять предложения;
- 3) продолжить формирование фонетического слуха;
- 4) активизировать словарный запас детей;
- 5) продолжить развитие мышления, памяти, речи;
- 6) продолжить воспитание взаимопомощи;
- 7) учиться согласовывать действия учителя и воспитателя в решении поставленных задач.

**Ход занятия.**

*Воспитатель:* Ребята, сегодня я получила приглашение из далекой, далекой Страны грамотных человечков. Вы хотите побывать там?

– Внимание! Наш корабль уже готов к отплытию. Занимайте места и в путь! Вы будете юнгами, а я капитаном. Согласны?

– А чтобы в пути нам было не скучно, предлагаю сыграть в игру «Колпак».

В этой игре текст незатейливой песенки сопровождается показом:

Колпак мой треугольный,  
Треугольный мой колпак.  
А если не треугольный,  
То это не мой колпак.

– А теперь выбрасываем из песенки любое слово, но сопровождаем это слово показом. Молодцы!

– Но что я вижу на волнах? Неопознанный плавающий объект! Юнга, достаньте его и сообщите, что это такое? (*Знак SOS.*)

– Ребята, жители далекой страны просят у вас помощи. Чтобы им помочь, надо выполнить три задания. Поможем им?

– Чтобы быстрее выполнить задания, нужно разделиться на три команды. А сделаем мы это с помощью разрезных картинок. Возьмите каждый по одной детали и соберите свой рисунок.

Команды располагаются в своих каютах-компаниях и выбирают разведчиков, которые получают **задания**:

1. Соедините слово и его звуковую схему стрелкой.

2. Выберите слова, которые начинаются на гласный звук.

3. Посчитайте слоги и обозначьте их цифрой.

Анализ проводят отвечающие, судьи, слушатели.

– Молодцы! Первый этап нашего путешествия прошел успешно! Но пора двигаться дальше, нам предстоит неблизкий путь. Как мы все запыхались, запачкались, нужно хорошенько выстирать свою одежду. Встаньте поудобнее. Начали... (**Игра «Стирка».**)

– Продолжаем наше плавание. Я вижу необитаемый остров. Кто-то подает нам сигналы. Давайте пристанем к берегу – может быть, нужна наша помощь.

*Учитель в роли аборигена:* Как хорошо, что вы меня нашли! Много лет я нахожусь на этом заколдованном острове, а вернуться на родину смогу только тогда, когда выполню все задания. Вот осталось три. Вы мне поможете с ними справиться?

**Задания:**

1. Шифрограмма (слово «сегодня»).

2. Решение ребуса по первым звукам слов, обозначающих предметы на картинах (зашифровано слово «ребята»).

3. Составить слово из разрезанных слогов (слово «молодцы»).

Затем все группы объединяют полученные слова, составляют из них предложение и записывают его схему.

**Игра «Будь внимателен».**

*Воспитатель:* Вот мы и причалили к острову, но здесь никого нет и такой беспорядок...

– Возьмите карточки и соедините их, найдите себе пару (разрезные карточки с половинками букв). А теперь внимательно послушайте стихотворение (для чтения вслух можно выбрать одно из любимых детьми стихотворений, название которого им хорошо знакомо).

– Кто узнает, с какой буквы начинается его название, поднимите карточку.

– А теперь повернитесь лицом друг к другу и улыбнитесь. Давайте поиграем в **игру «Дрозд»:**

Ты дрозд, я дрозд.

У тебя нос, у меня нос.

У тебя глазки, у меня глазки.

Как мы любим друг друга!

*Учитель:* Как вы думаете, мы помогли человечкам?

– Конечно! И сами стали умнее, дружнее. А в конце нашего путешествия я хочу поиграть с вами в **игру «Да, нет, не знаю»:**

1. Вы устали?

2. У вас хорошее настроение?

3. Сколько людей живет на нашей планете?

4. Вы любите манную кашу?

5. Вы хотите пойти в школу?

– Я уверена, что вы все будете хорошо учиться!

Спасибо!

*Елена Кузнецова – методист учебно-методического центра ГУНО, г. Дальнегорск Приморского края.*

## Детское экспериментирование возраста «почемучек»

Г.З. Шатилина,  
Л.П. Зайцева



Как известно, психологи давно бьют тревогу: на школьных уроках от класса к классу **дети перестают задавать вопросы**. По нашему мнению, причины этого лежат, с одной стороны, в методике школьного преподавания, а с другой – в сложившихся подходах к организации образовательного процесса на дошкольной ступени образования.

Как правило, ведущая роль на занятии принадлежит взрослому, ребенок – ведомый, он исполняет какие-то замыслы педагога, его указания. Ребенок находится в объектной позиции. Взрослый чаще всего оставляет дошкольнику роль наблюдателя, явно недостаточно доверяя ребенку «сделать что-то самому» – самому задуматься над вопросом, выдвинуть гипотезу, проверить ее в ходе опыта, овладеть тем или иным способом самостоятельной познавательной деятельности, инструментом поиска. Но ведь еще В.А. Сухомлинский утверждал, что «ребенок по своей природе пылкий исследователь, открыватель мира». А исследователь – это человек, которого влечет неизвестное, который находится в постоянном поиске вопросов и ответов на них.

Дошкольный возраст называют возрастом «почемучек». Детское «почему?» выполняет разные функции. С одной стороны, ребенка привлекает открывающийся ему большой мир и желание понять сущность какого-либо явления, с другой – для него может быть более притягательной сама ситуация возникающего акта общения со взрослым в ходе познания. В этом случае вопросы, задаваемые ребенком, несут скорее функцию

приглашения взрослого к общению, нежели проникновения в суть происходящего. При этом обрушиваемая на взрослого цепочка детских вопросов может «скользить по поверхности», не затрагивая существенных сторон объекта познания:

– А почему облака плывут?

– Потому что дует ветер.

– А почему ветер? А почему дует?

А почему плывут? И т.д.

Компетентный подход к образованию требует коренного изменения характера деятельности дошкольника на учебном занятии, ее направления в сторону самостоятельного поиска. А поиск для ребенка начнется при условии, если у него возникнет вопрос не столько ради привлечения внимания взрослого к себе, сколько ради понимания сути происходящего.

**Можно ли повлиять на качество детского вопроса?**

Это проблема, относящаяся к числу сложнейших в современном дошкольном образовании. Мы избрали в качестве одного из возможных путей ее разрешения **детское экспериментирование**.

По мнению В.В. Давыдова, на учебном занятии необходимо ставить перед школьником такую учебную задачу, которую без эксперимента не решить. Наш небольшой опыт показал, что детское экспериментирование надо начинать гораздо раньше – с дошкольного возраста.

Какие же условия нужно создать, чтобы деятельность ребенка в образовательном процессе приобрела поисковый характер?



Рисунок Кристины Звезжинской

В процесс экспериментирования дошкольник, в силу его природы, может войти лишь через эмоциональный заряд детского удивления, загадки, таинственного, столкновения известного с неизвестным, провоцирующего вопрос. Такая ситуация должна содержать в себе проблему, требующую проверки опытным путем. Ребенка необходимо столкнуть с противоречием, лежащим в ее основе. При этом противоречие должно быть представлено на языке, понятном человеку этого возраста, и заключено в игровую оболочку.

Приведем в качестве примера вариант организации проблемно-игровой ситуации на занятии в младшей группе по теме «Лед как особое состояние воды». Время проведения занятия – январь, за окном мороз. Воспитатель и дети наливают воду, каждый в свою кружечку, и выставляют наполненные емкости за окно, чтобы птички могли напиться. На следующее утро занятие начинается со сказочного события: игрушечная ворона после многих приключений очень устала, и захотелось ей водички попить. Воспитатель напоминает, что за окном стоят кружечки с водой, и достает их оттуда. Каждому ребенку захотелось напоить птицу из своей кружечки. Пробовала, пробовала ворона до воды достучаться, только клюв затупила, а водички не попила. У огорченных детей

возникает вопрос: «Почему ворона не смогла напиться, ведь в кружечку наливали воду?»

Проблемный вопрос побуждает ребенка к выдвижению гипотез и проведению ряда игровых наблюдений и опытов со льдом, в ходе которых выявляются условия перехода воды из одного состояния в другое. В этом случае игровая ситуация, вызывающая к жизни проблемный вопрос, становится своеобразным генератором детского экспериментирования.

**Детское экспериментирование** – сложный многогранный процесс, включающий в себя и живое наблюдение, и опыты, проводимые ребенком. В ходе его дошкольник постепенно овладевает моделью исследовательской деятельности – от постановки проблемы к выдвижению гипотезы и проверке ее опытным путем. Ему доступны приемы простейшего планирования эксперимента, сравнительного анализа наблюдаемых процессов и полученных результатов и т.п.

Особое значение в этом процессе мы придаем **детской гипотезе**. Именно она, по нашему мнению, способна превратить стихийную игру – манипуляцию с природными материалами – в детское экспериментирование.

Проиллюстрируем это положение примером. Тема занятия «Глина и камни». На столе перед каждым

ребенком находятся две пробирки с прозрачной водой, кусочек глины, небольшой камешек и палочка для помешивания воды. Воспитатель задает вопрос: «Если в первую пробирку сначала опустить комочек глины, в другую – камешек, а затем размешать воду в пробирках палочкой, что произойдет с водой?» Дети выдвигают различные гипотезы. Мнения разделяются: одни утверждают, что вода в пробирке с глиной станет «грязной», помутнеет, другие – что вода останется прозрачной в обеих пробирках.

Затем каждый ребенок проводит опыт, сначала опуская глину и камешки в пробирки и потом помешивая воду палочкой. В ходе проведения опыта он убеждается в верности первой гипотезы (вода в пробирке с глиной становится мутной, т.е. глина растворяется в воде; в другой пробирке вода остается прозрачной – камень в воде не растворяется). Определена истинность или ложность выдвинутых гипотез. Сделано маленькое, но очень важное для юного экспериментатора открытие.

Логика процесса экспериментирования потребовала от нас поиска иной по сравнению с традиционной формы занятия. Мы назвали его **лабораторным**. Назначение последнего – создание условий для самостоятельного детского экспериментирования. Для этого мы оборудовали в группе лабораторию, оснастив ее самым необходимым оборудованием (емкостями различного объема, инструментами, простейшими приборами и материалами).

На лабораторном занятии главное действующее лицо – ребенок. Экспериментируя, он учится наблюдать тот или иной процесс, набирается умений, опыта в использовании лабораторного инструмента. Далеко не каждый малыш до наших занятий держал в руках лупу или воронку, не говоря уже о микроскопе.

В ходе нашего поиска мы убедились в том, что экспериментирование как игра по определенным правилам так увлекает дошкольника, что и по-

сле окончания занятия он переносит его в свободную игровую деятельность. Любимым местом в группе стала лаборатория, в которой может продолжаться детская игра в исследование. Здесь проявляется избирательность интересов ребенка: одного не оторвать от опытов с магнитами, другой увлечен взаимодействием с природным материалом, а третий экспериментирует с компасом.

Игры в исследование, по нашему мнению, способны перерасти в реальное творчество. И при этом вовсе не важно, открыл ли ребенок что-то принципиально новое или сделал то, что всем давно известно. У ученого, решающего проблемы на переднем крае науки, и у малыша, открывающего для себя еще мало известный ему мир, задействованы одни и те же механизмы творческого самопроявления.

Исследовательская деятельность вызывает огромный интерес у детей. Опыты – словно фокусы. Только загадка фокусов так и остается неразгаданной, а вот то, что получается в результате опыта, можно объяснить и понять.

Важнейшая особенность детского экспериментирования состоит в том, что в нем имеют место две противоречивые тенденции: преобразования раскрывают перед ребенком новые стороны и свойства объектов, а новые знания рождают новые вопросы. Наличие этих двух тенденций делает простейший эксперимент ведущим методом деятельности познания ребенком явлений живой и неживой природы. В игровой форме дошкольник делает первые шаги по освоению экспериментального метода естественных наук, а главное, в нем развивается любознательность и вкус к познавательной деятельности.

*Галина Захаровна Шатилина – доцент кафедры научных основ управления школой Пермского государственного педагогического университета;*

*Людмила Пантелевна Зайцева – воспитатель МОУ «Начальная школа – детский сад № 363» г. Перми.*

## Использование компьютерных игр для обучения грамоте и развития речи детей дошкольного возраста

Ю.И. Устинова

Основная задача детского сада – учить детей свободно владеть родным языком: его лексическим богатством, точностью и выразительностью речи. Эта задача общая, проходящая по всем линиям и направлениям развития детей, отраженным в программе воспитания. Чтобы структурировать этот процесс, проведено деление задач по разделам, в некоторой степени условное (так как все разделы взаимосвязаны): обогащение словаря, формирование звукового, грамматического строя речи, развитие связной (диалогической и монологической) речи, подготовка к обучению грамоте и знакомство с художественной литературой.

Одно из современных средств развития речи ребенка – компьютерная игра. Компьютерная деятельность дополняет все основные виды деятельности ребенка, мотивирует его интерес к умению точно выражать словами свои мысли, предоставляет новые возможности для реализации задач по развитию речи детей, обеспечивает индивидуальный подход к каждому ребенку. Компьютерная игра задействует все виды анализаторов ребенка: он видит яркую картинку, персонажи игры могут передвигаться, издавать различные звуки, появляться и исчезать. Ребенок может не просто констатировать увиденное на экране, но выступать в качестве режиссера, поскольку сам активно управляет игрой.

Следует, однако, отметить **некоторые особенности проведения занятий по развитию речи и обучению грамоте с использованием компью-**

**тера**, зависящие от основной задачи, определяемой педагогом.

### 1. Обогащение словаря.

Практически все компьютерные игры предоставляют уникальную возможность для обогащения лексического запаса детей. В игре ребенок может оказаться и на море, и на Северном полюсе, и даже на другой планете. При этом компьютер достаточно реалистично передает характерные признаки того или иного места.

Основная задача педагога или родителей играющего ребенка – активизировать его словарный запас во время игры. Взрослые должны поддерживать эмоциональность и раскрепощенность детей. Каждому ребенку нужно дать возможность высказать свои мысли, чувства и переживания, у него должен быть слушатель. Для уточнения смысла и значения слов необходимо задавать наводящие вопросы или отвечать на вопросы ребенка.

При диалоге со взрослым и происходит активное познание лексики родного языка. Взрослый предлагает ребенку выражать свои мысли, чувства или переживания, объяснять происходящее на экране с использованием точных, конкретных названий предметов, действий, признаков или явлений, не разрешает использовать неопределенные местоимения или наречия (*тот, эта, туда, сюда* и пр.). Выполняя это требование, ребенок вынужден будет объяснить «не видящему экран» взрослому, что так сильно его заинтересовало.

Развивающие компьютерные игры также способствуют знакомству с обобщающими понятиями (особенно игры на классификацию предметов, выстраивание из них логических цепочек или, наоборот, поиск не подходящих по определенному признаку предметов) (см. занятие «Действия предметов»).

### 2. Формирование звукового строя речи.

Особое внимание взрослый должен уделить правильности произношения употребляемых ребенком слов, в осо-

бенности новых, не знакомых ребенку названий. Тогда компьютерная игра будет стимулом для закрепления правильного произношения слова. Режиссерские игры позволяют также придать эмоциональную выразительность речи детей, обучить их правильной расстановке интонационных ударений в предложении, особенно при озвучивании персонажей компьютерных игр.

### 3. Формирование грамматического строя речи.

Наибольшими возможностями компьютерные игры располагают в области словообразования: фантастические, волшебные или реальные предметы возникают по воле детей, и те просто обязаны придумать им названия. Взрослый лишь уточняет, почему ребенок так или иначе назвал своего персонажа или предмет, помогает правильно сочетать новые слова с другими или изменять их (см. занятие «Одень по сезону»).

### 4. Развитие связной речи.

При правильной организации занятий с ребенком на компьютере можно добиться большого прогресса в развитии связной речи. Она вбирает в себя все остальные навыки речевых умений, в ней реализуется основная функция языка – общение между людьми и способность к самовыражению.

Понять вопрос и ответить на него, поддержать разговор, вовремя подать нужную реплику, вежливо обратиться к собеседнику, уметь правильно спорить и доказывать свою точку зрения – вот тот перечень умений, которые развиваются во время игры детей за компьютером. Взрослый должен поддерживать свой диалог с ребенком, диалог детей в подгруппе, всячески стараясь стимулировать общение детей и управлять им («помоги», «объясни», «расскажи», «подскажи, но сам не показывай, как это сделать» и пр.). Компьютерные игры также дают возможность развития диалогической речи и после занятий, когда дети рассказывают друг другу о своих результатах, обсуждают знакомые игровые ситуации или новые игры.

Очень большие возможности компьютерная игра предоставляет для развития монологической речи. Каждое свое действие ребенок прежде продумывает и только потом реализует его на компьютере. Задача взрослого – добиться от ребенка правильного объяснения своих действий сначала по ходу игры, а затем и предварительного поэтапного рассказа о том, что он собирается сделать.

Основная задача режиссерских игр – составление различных видов рассказов, озвучивание персонажей, творческое рассказывание, рассуждение и пр. Эти игры специально разработаны для развития речи и творческих способностей детей. Здесь в помощь детям можно использовать такие методические приемы, как схемы, планы, наглядный материал, произведения художественной литературы и т.п. (см. занятия «Действия предметов», «Одень по сезону»).

### 5. Подготовка к обучению грамоте.

В этом направлении разработано множество специальных развивающих игр, где ребенок знакомится с алфавитом, гласными и согласными буквами, слогами, словами и их написанием и т.д. Здесь следует уделять особое внимание разнице между буквой и звуком, а также умению правильно читать.

При использовании «мышь» в компьютерных играх и графическом редакторе дети развивают моторику руки – и мелкую, и среднюю, учатся координировать свои движения. Графический редактор также дает детям возможность знакомиться с различным написанием букв.

### 6. Знакомство с художественной литературой.

Компьютерные игры стимулируют интерес детей к художественной литературе, ведь большинство героев детских игр – знакомые персонажи сказок или стихотворений. Точный подбор художественных произведений к занятию обогащает впечатления детей, усиливает эмоциональный эффект от занятий на компьютере. Компьютерные игры предоставляют воз-

возможность менять ход сказки, заменять героев и т.п., что позволяет развить творческий подход к чтению.

### **«Действия предметов»**

(занятие в старшей группе, 2-й год обучения, конец ноября)

#### **Предшествующая работа.**

1. Познакомить детей с игрой «Лес» (создание мультфильма на тему «Лето в лесу»).

2. Провести итоговую беседу в группе на занятии по ознакомлению с окружающим миром по теме «Осень».

3. Использовать на предыдущих занятиях игры со стандартными «указателями» и «выделениями» (стрелки, рамка).

#### **Обучающие задачи.**

##### **1. Речевые:**

1.1. Предварительная беседа на тему «Действия предметов».

1.1.1. Учить определять и называть действия предметов и животных.

1.1.2. Учить объединять и классифицировать предметы и животных по их действиям.

1.1.3. Активизировать словарный запас по теме «Подготовка животных и птиц наших лесов к зиме».

1.1.4. Учить описывать животных через их признаки и действия.

1.2. Составление рассказа на тему «Подготовка животных и птиц наших лесов к зиме».

1.2.1. Формировать у детей грамматические обобщения, связанные с усвоением предлогов и глаголов с приставками.

1.2.2. Учить творческому рассказыванию на тему «Я – герой моего мультфильма. Я готовлюсь к зиме».

##### **2. По информатике:**

2.1. Закреплять знания детей о графических символах «стрелка – указатель» и «рамка – выделение».

2.2. Учить планировать свою деятельность и разрабатывать алгоритм своих действий.

2.3. Учить описывать (проговаривать) алгоритм действий героя мультфильма.

2.4. Закреплять умение детей пользоваться двумя клавишами на «мышке».

#### **Воспитательные задачи.**

1. Воспитывать бережное отношение к животным и птицам наших лесов через вхождение в их образ.

2. Воспитывать любовь к природе и бережное отношение к ней.

3. Развивать творческие способности детей.

#### **Ход занятия.**

##### **1. Организм.**

Дети стоят перед кабинетом информатики. Воспитатель задает им вопросы и строго следит за правильной очередностью называемых действий. Если одно из действий пропущено, то воспитатель обращает на это внимание детей и просит их исправить ответ.

*Воспитатель (В.):* Здравствуйте, дети! Мы сейчас стоим у дверей компьютерного класса. Давайте вспомним, что вы сделали, чтобы здесь оказаться?

*Дети (Д.):* Пришли, поднялись по лестнице, дошли, прибежали и т.д.

*В.:* А что мы сейчас сделаем?

*Д.:* Войдем в кабинет, сядем на диван и т.д.

##### **2. В игровой зоне.**

Дети рассаживаются вокруг стола, и воспитатель раздает им тетради по информатике\*.

**2.1.** Проверка домашнего задания (№ 24, тетрадь № 2). Воспитатель спрашивает детей, кто и что нарисовал справа (слева, сверху, снизу) от домика и что этот предмет делает.

*Д.:* Солнышко сверху светит на домик, цветочек растет справа от домика, курочка клюет зерно слева от домика и т.д.

**2.2.** Задание № 25. Нарисованы предметы: мяч, автомобиль, орех, ромашка. Воспитатель называет предмет и спрашивает детей: а) что может делать этот предмет и б) что с ним могут делать люди.

\* Горячев А.В., Ключ Н.В. Всё по полочкам: Пособие по информатике для детей 5–6 лет. – М.: Баласс, 2000.

Д.: Мяч а) прыгает, подпрыгивает, скачет, подскакивает и т.д. и б) им можно играть, его можно бросить, кинуть и т.д.; автомобиль а) приезжает, уезжает, гудит и т.д. и б) его можно завести, отремонтировать, в нем можно ехать, приехать, уехать и пр.; орех а) растет, вырастает и т.д. и б) его можно разгрызть, съесть и пр.; ромашка а) цветет, расцветает, отцветает и т.д. и б) ее можно сорвать, поставить в вазу, вплести в нее венки и пр.

**2.3. Задание № 27 (а).** Нарисованы: самолет, курица, воробей, бабочка. Нужно найти лишний рисунок и объяснить ответ.

Д.: Курица лишняя, потому что она не летает; самолет, потому что он не живой, а поэтому не ест, не пьет, не растет и пр.

**2.4. Задание № 28.** Нужно найти правильные и неправильные иллюстрации к сказкам.

В.: Дети, давайте внимательно рассмотрим картинки и найдем правильные. На первой картинке девочка сидит в цветке, а такого не бывает.

Д.: Нет, бывает – это сказка о Дюймовочке.

В.: А на второй картинке я сказку узнала – это «Репка».

Д.: Нет, неправильно. Репку ослик Иа, Пятачок, Винни-Пух и Сова не вытягивали. Ее вытянули Дедка, Бабка, Внучка, Жучка, Кошка и Мышка.

В.: Ну, третья картинка точно неправильная – не носят медведи в коробах девочек.

Д.: Нет, правильная. Это сказка «Машенька и медведь».

В.: А на последней картинке все правильно нарисовано?

Д.: Нет. В сказке «Малыш и Карлсон» летает не Малыш, а Карлсон.

В.: Ребята, а теперь и мы можем отправиться в сказку. Нас ждут сказки о животных. Но сначала давайте о них немножечко вспомним.

**2.5. Физпауза.** Игра «Бывает – не бывает».

Воспитатель говорит, что делает то или иное животное (заяц прыгает, медведи едят мед, волки летают,

лисиčky вертят хвостом, вороны летают, ежики скачут по деревьям, олени бодаются, совы хлопают глазами), а дети изображают это действие, если такое бывает, или стоят, не шевелясь, если этого не может быть.

### 3. В компьютерной зоне.

#### 3.1. Оргмомент.

В.: А теперь посмотрите на мониторы наших компьютеров. Помните, мы делали мультфильм про лето в лесу? А какое время года наступило в сказочном лесу сейчас?

Д.: Осень.

В.: А почему вы так думаете?

Д.: Листья и трава пожелтели, небо серое.

В.: А как осенью животные готовятся к зиме? Что они делают?

Д.: Медведи ложатся спать, белки и ежики собирают и сушат грибы, зайцы меняют окраску, птицы улетают на юг и т.д.

В.: Теперь пусть каждый из вас станет каким-нибудь животным из нашего волшебного леса и сделает мультфильм о себе и о том, как он готовится к зиме.

Воспитатель помогает распределить роли (кто-то будет зайцем, кто-то – ежиком, белкой, медведем и т.д.; может быть и охотник) и напоминает о том, чтобы дети продумали сюжет своего мультфильма.

#### 3.2. Работа на компьютере.

Дети садятся за компьютеры, и воспитатель напоминает им правила управления героями и назначение клавиш. Самостоятельно или с небольшой помощью воспитателя дети создают свой мультфильм.

#### 3.3. Рассказывание.

Несколько детей (или все, если рассказы разнообразны) озвучивают свой мультфильм.

Д. (примерный рассказ): Я – белка, у меня рыжая шерсть и пушистый хвост, я ловко прыгаю с ветки на ветку. Мне будет очень холодно и голодно зимой, поэтому я собираю орехи и шишки и отношу их к себе в дупло. Я встретила ежика, и он помог мне найти грибы. Еще я видела охотника, но я от него убежала.

#### **4. После компьютерного занятия.**

##### **4.1. Гимнастика для глаз.**

**В.:** А теперь, дети, посмотрите через окошко на улицу и на экран компьютера, еще раз на улицу и на экран компьютера. Похожа погода на улице и в компьютерном волшебном лесу?

**Д.:** Нет, на улице листья с деревьев уже опали, идет дождь, а в волшебном лесу солнечно и листья висят на деревьях.

##### **4.2. Работа в группе и дома.**

**4.2.1.** Выполнение домашнего задания № 26, 27 (б), 30.

**4.2.2.** Обратит внимание воспитателя группы на детей, мало использующих в своей речи глаголы с приставками и предлоги, порекомендовать индивидуальные занятия с этими детьми.

**4.2.3.** Обратит внимание воспитателя группы на детей, плохо рассказывающих или плохо составляющих рассказ, порекомендовать чаще вызывать их для такого вида деятельности.

##### **«Одень по сезону»**

(занятие в подготовительной группе, 3-й год обучения, конец октября)

##### **Предшествующая работа.**

Проведено занятие по ознакомлению с окружающим миром на тему «Осенняя одежда».

##### **Обучающие задачи.**

###### **1. Развитие речи:**

1.1. Развивать умение детей составлять сложносочиненное предложение по образцу, предложенному воспитателем.

1.2. Учить составлять описательные загадки об одежде и обуви.

1.3. Закреплять умение детей составлять мини-рассказ по компьютерному мультфильму.

1.4. Закрепить знание названий осенней одежды.

1.5. Развивать умение составлять описания по схеме.

###### **2. Информатика и технические навыки:**

2.1. Развивать умения детей классифицировать предметы по назначению.

2.2. Учить детей сравнивать предметы осенней одежды с

одеждой других времен года, находить отличия и общие черты.

2.3. Закрепить знания, умения и навыки детей при работе с компьютерным меню.

##### **Воспитательные задачи:**

Воспитывать бережное отношение к одежде.

##### **Подготовительная работа.**

1. Подготовить картинку с изображением Рассеянного с улицы Бассейной.

2. Подготовить дидактическую игру «Одень по сезону» (мальчика), также предметы осенней одежды (по количеству детей, остальное должно быть уже надето на куклу) и одежды других времен года.

3. Подготовить стихотворение для физкультминутки (про одевание).

##### **Ход занятия.**

###### **1. В игровой комнате.**

**1.1. Беседа об одежде.** На столе лежит изображение Рассеянного с улицы Бассейной.

**В.:** Ребята, сегодня у нас в гостях Рассеянный с улицы Бассейной. Он так торопился к нам в гости, что оделся неправильно. Давайте ему подскажем, как надо было правильно использовать предметы, которые он на себя надел. Скворода должна быть не на голове, а на кухне. Теперь вы подскажите ему, как надо было поступить.

**Д.:** Носки должны быть не на руках, а на ногах, и т.д.

**1.2. Составление загадок** об осенней одежде по предложенной схеме.

**В.:** Молодцы! Всё подсказали правильно. А сами-то вы умеете одеваться?

**Д.:** Да! Умеем!

**В.:** Тогда давайте поможем мальчику одеться в осеннюю одежду. Поиграем с вами в загадки. Сначала я буду водить – загадаю загадку про одежду, и если вы правильно отгадаете, то этот предмет одежды или обуви я надену на мальчика. Поможет мне в этом схема: «Из какого материала сделана – какого размера – на какую часть тела надевается». Только мне сначала надо будет выбрать, какую одежду мы можем надеть осенью. (Воспитатель загадывает загадку про варежки,

а дети не только должны правильно отгадать, но и сказать, что варежки надевают зимой.) Ну, раз я неправильно загадала, попробуйте теперь вы.

Дети по очереди составляют загадки про одежду.

### 1.3. Физкультминутка.

В.: Теперь я вам прочитаю стихотворение, как надо одеваться, а вы мне правильно покажете, куда какую одежду мы надеваем.

Воспитатель читает стихотворение (например, Е. Благиной «Мама дочку одевала»), а дети повторяют движения за воспитателем. Можно иногда показывать неправильно, чтобы дети могли поправить воспитателя.

### 2. В компьютерной зоне.

2.1. Оргмомент. Дети рассаживаются за компьютеры.

В.: Сегодня мы будем играть в знакомую вам игру. Что здесь нужно сделать?

Д.: Одеть мальчика или девочку в зависимости от времени года, и тогда они пойдут гулять.

Воспитатель напоминает правила управления игрой.

В.: А какое время года у вас сейчас на экране?

Д.: Осень.

В.: Тогда вам будет очень просто собрать детишек на прогулку.

2.2. Игра детей. Во время работы воспитатель по очереди спрашивает детей, как их герой гуляет, добывая точного рассказа по микромультфильму.

В.: А теперь закройте глазки, и давайте вспомним, какую одежду можно носить осенью и весной.

Дети по вызову воспитателя с закрытыми глазами называют осеннюю одежду.

Юлия Ивановна Устинова – преподаватель ДОУ № 1971, г. Москва.



## Внимание! Новинка!

Издательство «Баласс» выпустило

### «Тетрадь по чистописанию»

для 3-го и 4-го классов (автор М.А. Яковлева)  
к учебникам «Русский язык» (3 и 4 классы) Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой,  
О.В. Прониной

### и новые электронные приложения

к учебникам по окружающему миру (1 класс) «Я и мир вокруг» авторов А.А. Вахрушева и др., «Моя любимая Азбука» и «Русский язык» (1–4 класс) авторов Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой, О.В. Прониной и к книгам для чтения (1–4 класс) авторов Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой.

Электронные приложения выпускаются в виде дискет:

1. Электронное приложение к учебнику «Я и мир вокруг» (1 класс).
2. Итоговый тест по курсу обучения грамоте (1 класс).
3. Итоговый тест по чтению за курс начальной школы.
4. Итоговый тест по русскому языку за курс начальной школы.

Дискеты продаются в комплекте с методическими рекомендациями к указанному учебникам.

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

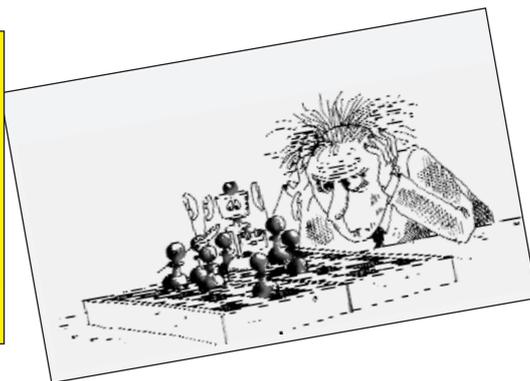
Справки по телефонам: (095) 176-12-90, 176-00-14.

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

<http://www.mtu-net.ru/balass>

## О субъектах управления учебно-воспитательным процессом в начальной школе

Е.Б. Плотникова



Учебно-воспитательный процесс в образовательном учреждении – основной объект управления. Организуется и осуществляется этот процесс не одним человеком, а группой людей. На разных уровнях учреждения роль и задачи его участников различны. На каждом из этапов вычленяются свои управленческие задачи.

От того, насколько слаженными будут действия всех участников учебно-воспитательного процесса, насколько оптимальным будет распределение их ролей, зависит качество этого процесса, интенсивность его развития и, в конечном счете, уровень совершенства.

Основными субъектами управления учебно-воспитательным процессом в начальной школе являются завуч и учителя (далее в статье мы коснемся и вопроса об участии в нем учащихся, ведь «в хорошо организованном процессе все участники являются субъектами управления», по словам А.А. Орлова).

Завуч – идеолог и специалист по образовательным технологиям. Учитель – исполнитель, мастер воплощения технологий в жизнь. Завуч изучает эффективность технологий управления учебно-воспитательным процессом, дифференцирует их для конкретных классов и учителей. Учитель как бы «дирижирует» процессом формирования у учеников знаний и умений, реализует технологии управления вниманием и поведением учеников, их мышлением и интересами, достигает заданного уровня и качества процессов обучения и воспитания конкретных детей. И тот и другой на подготовительном этапе управления

разрабатывают цели, диагностируют, прогнозируют, проектируют и планируют свою деятельность. На этапе реализации планов и завуч, и учитель выполняют информационную, организационную, оценочную, контролирующую и корректирующую функции, а на завершающем этапе – аналитическую функцию.

Таким образом, управление можно отнести к доминирующей функции не только завуча, но и самого учителя. Тем более что в перечне его должностных обязанностей способность управлять различными аспектами собственного поведения и поведения обучаемых детей отмечена особо.

Среди ученых также высказываются мнения об **управлении как ведущей функции учителя**: «Обучение есть не что иное, как специфический процесс познания, управляемый педагогом» (Педагогика / Под ред. В.А. Сластенина); «Чем настойчивее учитель изучает детей, поощряет и направляет их, тем управляемое становится организуемым им процессом обучения, воспитания и развития» (И.П. Подласый); «Мышление, внимание детей требуют систематического руководства – управления ими – со стороны учителя» (В.А. Ситаров).

Управленческие задачи завуча и учителя не идентичны. Отношения между завучем и учителем прежде всего представляют собой модель вертикального управления (в отечественной системе управления образованием завуч – управляющая подструктура, учитель – управляемая). Вместе с тем именно совместная деятельность завуча

ча и учителей призвана организовать, скоординировать и проконтролировать все, что возникает в «гремучей смеси» учебно-воспитательного процесса (Д.В. Татьянченко, С.Г. Воровцов). Самостоятельность же, автономность участников, излишняя или неоправданная строгость в иерархии положений и функций (управленческой – завуча, управляемой – учителя) ограничивают результаты обучения и воспитания школьников.

Вряд ли можно утверждать, что большинство учителей в настоящее время действительно владеют управленческими умениями на достаточно высоком уровне. У большинства учителей все еще сохраняется стереотип объекта управления, стереотип недооценки управленческой функции как доминирующей в повседневной педагогической деятельности, а потому многим учителям свойственно состояние ожидания «подсказок», «указаний», «наставлений» со стороны завуча или директора.

В результате на фоне высокой мотивации учителей к успешной самореализации в профессии часто наблюдается отсутствие устойчивых умений самоорганизации (самоуправления), умений стратегического планирования своей профессиональной деятельности (в соответствии с семейной, личной жизнью) и тактического претворения планов на практике. По той же причине все еще сильно противоречие между насущной потребностью в умениях учителя самостоятельно программировать, регулировать, корректировать и контролировать все, что происходит на учебном занятии (уроке), и допущением, например, психогигиенической, психофизической, организаторской или даже методико-технологической неграмотности в этих процессах именно со стороны учителей.

Понятно, что такое положение возникло не случайно, поскольку управленческим умениям необходимо специально учиться, ведь это особое искусство, нарабатываемое,

однако, и опытом, и стремлением к гибким отношениям с людьми (в том числе с обучаемыми детьми). Но для успешного преодоления имеющихся в образовании (в частности, в начальной школе) противоречий, для оптимизации учебно-воспитательного процесса как раз этих умений, этого искусства и не хватает...

Каких же именно управленческих умений пока в должной мере недостает учителям начальных классов? Как это положение преодолеть, ибо именно ликвидация пробелов в управлении учебно-воспитательным процессом делает возможным не только успешное функционирование процессов обучения и воспитания младших школьников, но и активное развитие этих процессов, активное развитие самого ребенка?

К числу первоочередных **управленческих задач учителя** можно отнести задачи овладения:

- технологиями конструирования и осуществления учебно-воспитательного процесса; технологиями контроля и управления качеством учебно-воспитательного процесса; приемами согласования обучения, воспитания и развития школьников как отдельных аспектов целостного педагогического процесса (технологический аспект);

- приемами скрытого управления поведением детей, управления психическими процессами, протекающими в собственном организме и в организме детей: вниманием, мышлением, воображением, творчеством и т.д.; управления формированием учебного коллектива; управления конфликтами; самоуправления в различных условиях (профессионального стресса, профессионального успеха, преодоления профессиональных ограничений и т.д.) (психогигиенический и психофизический аспекты).

В результате анализа качества выполнения функции управления учебно-воспитательным процессом учителями начальных классов (в городских и сельских школах) мы пришли к выводу, что одни учителя успешно

справляются с этой функцией и многие из них переходят на режим самоуправления (самоконтроля), т.е. практически не контролируются со стороны завуча, разве только в процессе обсуждения уровня самокритичности и объективности самооценок. Другие же испытывают значительные затруднения:

- в комбинировании педагогических задач и подборе к ним актуальных технологий обучения, воспитания и развития младших школьников, управления этими процессами;

- в борьбе с постоянной нехваткой личного времени;

- в уточнении цели своей профессиональной деятельности, ее соответствия личным потребностям и интересам (последнее очень важно!);

- в уточнении способов саморегуляции психических состояний в течение рабочего дня, после него, способов регуляции психических состояний учащихся;

- в самостоятельном или своевременном принятии решений (в выборе целеориентированных и однозначных, ситуативных или перспективных приоритетов) и т.д.

Необходимо отметить, что **управленческая функция учителя настолько важна в осознании ее самим учителем** (чего, повторяем, пока нет в реальности на достаточном уровне), **что без этого лишается смысла ведущая цель его работы – организация жизнедеятельности ученического коллектива, организация учебной деятельности каждого ребенка.**

Психологи, социальные педагоги, завуч лишь ситуативно могут (и должны) управлять всем, что происходит в сфере отношений между учителем и учеником, они лишь рекомендациями могут способствовать решению возникающих в учебно-воспитательном процессе ситуаций.

Практическое же выполнение управленческой функции – повседневная задача учителя. Учитель говорит: «Сядьте прямо, дети, положите руки на парту, смотри-

те на меня» (фрагмент процесса управления). Такие указания по организации позы детей особенно важны в начальных классах, где самоуправление еще плохо развито [5, с. 150].

Сдерживание одних мотивов деятельности и усиление других (нацеливание на преодоление трудностей) есть момент управления волей ребенка, момент управления его эмоциональным состоянием [3, с. 395]. При этом сам учитель находится в ситуации постоянного стресса (огромного множества волевых усилий), а потому он должен уметь своевременно его снимать и у себя, и у детей (управлять состояниями мышечной системы организма).

Способность к самоуправлению, например, психическими состояниями и поведением, позволяющая оптимально действовать в сложных педагогических ситуациях (несложные ситуации в меньшей мере нуждаются в управлении), в психологии называют способностью педагога к саморегуляции [4, с. 542].

Наиболее важно для педагога управление собственным вниманием, памятью, эмоциями.

Саморегуляция произвольного внимания, как правило, базируется на интересе и словесной самоинструкции (непроизвольное внимание плохо поддается управлению, оно возможно через регуляцию психофизиологических состояний организма – психофизический аутотренинг). Иногда бывает достаточно заставить себя увидеть в объекте, явлении или событии что-то интересное, чтобы надолго приковать к нему внимание.

Память улучшается, если запоминаемый материал удастся представить зрительно, связать с какими-либо образами (управлять сохранением информации труднее, но косвенно – через определенную организацию запоминания – возможно).

Систематизация упражнений, нацеленных на тренировку мыслительных процессов, позволяет управлять мышлением (анализ задачи или проблемы;

поиск вариантов решения задачи или проблемы; запись предпринятого по решению задачи или проблемы).

Эмоции управляются волевым включением мыслительных процессов в эмоциогенные ситуации (переводом эмоций на анализ ситуации с точки зрения здравого смысла).

Организация волевых усилий сопровождает и процесс управления психическими состояниями детей, связанными с их учебной деятельностью. К.Д. Ушинский выступал против того, чтобы весь учебный процесс в начальных классах строился только на интересе и занимательности. Для этого, по его мнению, достаточно гибкости интонаций учителя, привлекательности наглядных пособий (что, с другой стороны, так же значительно). Но еще более важно, с его точки зрения, приучать детей работать целенаправленно, мобилизовать силы для достижения поставленной цели, концентрировать внимание, а это уже управленческая задача учителя. Со временем это становится и задачей самоуправления ребенка, проявлением ответственности за усвоение знаний, которая при грамотной организации актуальна уже для младших школьников.

Учащиеся начальных классов могут заставить себя внимательно выполнять любое задание, как интересное, так и неинтересное. Без чувства ответственности ученики работают только с интересным материалом. Поэтому важно формировать в детях это чувство, а значит, управлять волевыми усилиями детей.

Ответственность за состояние знаний можно назвать и доминирующей функцией самого ученика как участника учебно-воспитательного процесса. Если она формируется или сформирована, то ученик, как и учитель, становится субъектом управления учебно-воспитательным процессом. Он способен осознать поставленную учителем цель или даже поставить ту или иную цель перед собой.

На среднем и заключительном этапе начального обучения ученик может самостоятельно разработать план выполнения домашнего задания, может рефлексировать – рассуждать о своих, в чем-либо ограниченных, возможностях, стремиться и уметь преодолевать свою собственную ограниченность (Е.Н. Шиянов, И.Б. Котова). Желание и умение учиться, ответственность за накопление знаний делают младшего школьника субъектом учебной деятельности, субъектом-участником учебно-воспитательного процесса [5, с. 279].

Накапливая опыт, учитель может по мимике, позам определять, когда дети начинают отвлекаться, а когда – включаться в происходящее. Необходимо только научиться управлять ими, не дожидаясь ни частичного, ни тем более полного отключения школьника от хода урока, – выработать динамические стереотипы поведения, опираясь на постоянный режим смены активных и пассивных, коллективных и самостоятельных видов учебной деятельности детей.

Управление межличностными отношениями в ученическом коллективе – педагогическая задача повышенной значимости. Оно имеет свою логику. Прежде всего необходимо обеспечить каждому члену коллектива возможность активной деятельности в коллективных делах. Затем – воссоздать в практической деятельности детей модель такой реальности, с которой дети в будущем обязательно столкнутся и которая будет для каждого лично-значимой (т.е. будет соответствовать природному потенциалу ребенка, жизненным задачам, поставленным в младшем школьном возрасте взрослыми или самими детьми, соответствовать желанию ребенка и т.п.).

На первых этапах (в начальной школе) учебная деятельность выполняется коллективным субъектом. Постепенно эту деятельность начинает самостоятельно осуществлять каждый, становясь ее индивидуальным

субъектом [5, с. 279]. В.И. Андреев по этому поводу говорил, что «форма обучения – это целостная системная характеристика процесса обучения с точки зрения... соотношения управления и самоуправления учителя и учащихся» [1, с. 307]. М.И. Махмутов в этой же связи дифференцирует понятия «обучение» и «учение»: среди действий ученика по заучиванию без критического анализа и осмысления, действий по сочетанию восприятия и поисковой деятельности он выделяет открытие знаний учеником, усвоение их путем самостоятельной или относительно самостоятельной постановки проблемы и нахождения способов ее решения [5, с. 229].

Так или иначе, управление учебно-воспитательным процессом – это механизм упорядочивания явлений, событий, состояний и функций его участников. На наш взгляд, для того чтобы каждый из участников учебно-воспитательного процесса на достаточном уровне выполнил свои управленческие функции, следует вооружить их (участников) индивидуальными диагностическими комплектами (в этой статье средства управления подробно не рассматриваются).

Не столь важно, что на данном этапе какие-либо из управленческих умений в деятельности учителя еще

не сформированы (овладеть ими несложно даже в процессе самообразования). Важно всем участникам учебно-воспитательного процесса осознать, что ответственность за управление этим процессом лежит на каждом из них.

### Литература

1. Андреев В.А. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. – Казань, 2000.
2. Использование стереотипов: ритуалы, стандарты поведения, господствующие стереотипы, традиции и ритуалы // Шейнов В.П. Скрытое управление человеком (психология манипулирования). – М., 2001.
3. Общая психология: Учебник для студентов пед. ин-тов /А.В. Петровский, А.В. Брушлинский, В.П. Зинченко и др. – М., 1986.
4. Немов Р.С. Психология: В 3-х кн. Кн. 2. – М., 2001.
5. Ситаров В.А. Дидактика: Уч. пос. для студентов высших пед. уч. заведений / Под ред. В.А. Сластенина. – М., 2002.

*Елена Борисовна Плотникова – канд. пед. наук, доцент кафедры начального и специального образования Магнитогорского государственного университета.*



## Внимание! Новинка!

В издательстве «Баласс» выпущен  
комплект наглядных пособий для 1-го класса  
по следующим предметам:

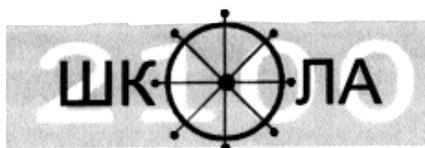
- ♦ обучение грамоте
- ♦ окружающий мир
- ♦ математика

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

Справки по телефонам: (095) 176-12-90, 176-00-14.

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

<http://www.mtu-net.ru/balass>



### Уважаемые коллеги!

Авторский коллектив Образовательной системы «Школа 2100» совместно с Академией ПК и ПРО РФ проводит в **2003/2004** уч. году курсы по следующим проблемам:

#### I. Ознакомительные курсы:

1. **12–20 января 2004 г.** курсы по программе эстетического цикла «Синтез искусств» для дошкольников и начальной школы (автор О.А. Куревина), 72 ч для преподавательского состава ИПК и ИУУ, педколледжей, методистов, учителей начальной школы, ст. воспитателей, музыкальных работников ДОУ.

2. **24–30 марта 2004 г.** «Содержание и технология работы по комплекту Образовательной системы «Школа 2100» в основной школе, 72 ч. На курсы приглашаются учителя, не проходившие ознакомительных курсов. Запланированы группы:

№ 1 – русский язык 5–9 кл., литература 5–9 кл., риторика 5–11 кл. (авторы – Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, Л.Ю. Комиссарова, И.В. Текучева, Т.А. Ладыженская и др.)

№ 2 – история 5–8 кл. ( Д.Д. Данилов и др.)

№ 3 – естествознание, биология, география 5–7 кл. ( А.А. Вахрушев, И.В. Душина и др.)

№ 4 – информатика 5–6 кл. (А.В. Горячев и др.)

3. **22–29 марта 2004 г.** «Управление внедрением Образовательной системы «Школа 2100» в начальной и основной школе, 72 ч, для методистов и администрации школ.

4. «Преемственность дошкольного и начального образования в Образовательной системе «Школа 2100» (гуманитарный цикл – Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Пронина, Т.Р. Кислова, Т.А. Ладыженская; окружающий мир – А.А. Вахрушев, Е.Е. Кочемасова Д.Д. Данилов; информатика – А.В. Горячев, эстетический цикл – О.А. Куревина), 72 ч, для методистов, завучей и учителей начальной школы, заведующих, старших воспитателей и преподавателей ДОУ.

Группа № 1 – учителя начальных классов (1–4 классы): **2–11 июня 2004 г.**

Группа № 2 – дошкольники: **3–11 июня 2004 г.**

#### II. Углубленные курсы:

Углубленные курсы подготовки региональных методистов-консультантов по учебникам Образовательной системы «Школа 2100» с правом распространения методики на региональном уровне для:

– работников дошкольного образования «Организация и технология дошкольной подготовки в Образовательной системе «Школа 2100» (по комплекту «Школа 2100»), две сессии (весенние и осенние школьные каникулы), 144 ч;

– учителей и методистов начальной школы «Содержание и технология работы по комплекту учебников гуманитарного и естественно-научного циклов Образовательной системы «Школа 2100» в начальной школе», две сессии (весенние и осенние каникулы), 144 ч.

Формируются две группы: гуманитарная и естественно-научная;

– учителей и методистов основной школы, 72 ч. одна сессия (осенние каникулы).

Формируются группы: № 1 – русский язык и литература, № 2 – история.

Среди требований для зачисления на углубленные курсы – желание и способность работать с аудиторией, выпуск не менее одного класса в начальной школе или группы в ДОУ по программе «Школа 2100», опыт работы по учебникам «Школы 2100» в основной школе (не менее двух лет), прослушивание ознакомительных курсов. Для того чтобы быть зачисленным на углубленные курсы, слушатель присылает краткое резюме о себе и видеокассету с записью двух занятий (для ДОУ); одного урока чтения (показ работы с новым текстом «медленное чтение» для гуманитарной группы) и одного урока естествознания и истории (для естественно-научной группы) начальной школы; урок литературы или истории для основной школы. *Содержание резюме* (объем – 1 страница печатного текста): фамилия, имя, отчество (полностью); возраст; место работы; должность; домашний адрес с индексом; телефоны домашний и служебный; сколько лет работаете по «Школе 2100», по комплекту или отдельному учебнику (пособию); был ли выпуск; какие ознакомительные курсы закончили, где и когда; какие результаты своей работы по «Школе 2100» считаете наиболее значимыми; какие профессиональные, в том числе методические проблемы хотели бы решить, обучаясь на углубленных курсах. Дата, личная подпись. Материалы принимаются до 1 декабря текущего года. Зачисленные получают вызов на углубленные курсы.

III. **Годичные курсы-консультации** (1 раз в месяц) по предметам гуманитарного цикла, окружающему миру и истории в начальной школе и для дошкольников, 72 ч. Группы формируются в **сентябре**.

IV. **22–23 марта 2004 г.** состоится **VIII Всероссийская конференция** по проблемам развития Образовательной системы «Школа 2100».

Все курсы проводятся на базе Академии повышения квалификации и переподготовки работников образования. Стоимость всех курсов – 300 рублей. По окончании курсов слушателям выдается удостоверение о повышении квалификации в Академии ПК и ПРО.

На все курсы и консультации справки и запись по тел.(факсу): (095) 368-42-86 или по адресу: 111123, Москва, а/я 2 («Школа 2100»). E-mail: [umc@school2100.ru](mailto:umc@school2100.ru).

### Уважаемые коллеги!

В 2003/2004 учебном году курсы повышения квалификации по учебникам Образовательной системы «Школа 2100» будут проходить во многих городах РФ. Мы публикуем перечень организаций, где вы можете получить информацию об этих курсах.

Город	Название организации	Контактные телефоны
Брянск	ИПК РО	(0832) 46-66-12
Великий Новгород	Ин-т образоват. маркетинга...	(81622) 3-81-66
Владикавказ	Отдел образ. учреждений	(8672) 33-40-92
Волгоград	«Учебная и деловая книга»	(8442) 33-64-87; 33-78-41
В. Волочек	Школа № 15	(08233) 17-87-3
Екатеринбург	ИКЦ «ИР-бис» МОУ-гимназия 47	(3432) 41-04-25 41-08-01, 41-52-03
Иваново	Ивановский обл. ИПК и ППК	(0932) 38-63-44; 29-38-53
Ижевск	НОУ «Дом учителя»	(3412) 78-69-81; 78-47-75
Иркутск	Лицей № 3	(3952) 20-87-12
Йошкар-Ола	Марийский ин-т образования	(8362) 45-08-67
Казань	Мет.-образоват. центр «ВИТС»	(8432) 57-18-02
Кемерово	Гимназия № 1	(3842) 36-91-45
Киров	Фирма «Книги – детям»	(8332) 51-30-90; 52-78-79
Кострома	Городской метод. центр	(0942) 54-64-73
Котлас	Городской отдел образования	(81837) 3-67-77
Краснодар	Фирма «Школьник»	(8612) 52-58-79
Красноярск	ИПК	(3912) 36-17-10 (доб. 111)
Красный Кут	Отдел образования	(84560) 2-10-34
Курск	Департамент образования	(0712) 22-60-53
Магнитогорск	Управление образования	(3511) 37-70-09
Минск (Беларусь)	Академия последипл. образ-я	(1037517) 239-39-82
Мурманск	Мурманский областной ИПК	(8152) 31-34-74
Набережные Челны	Ин-т непрер. пед. образования	(8552) 42-20-69; 42-50-38
Нерюнгри	Муницип. управл. образования	(41147) 6-58-02
Новоуральск	УМЦ «Развитие образования»	(34370) 6-01-34
Омск	ИПК	(3812) 24-41-76
Пенза	Управление образования	(8412) 63-60-69
Пермь	Гор. центр развития образ-я	(3422) 34-25-06
Салехард	Окружной ИУУ	(34922) 4-99-26; 4-33-29
Самара	Фирма «Учебник»	(8462) 97-21-16; 97-21-34
Санкт-Петербург	Фирма «Школьная книга»	(812) 529-91-56; 528-06-52
Сатка, Челяб. обл.	Школа. № 11	(351-61) 5-99-19
Смоленск	ИУУ	(8212) 39351
Старый Оскол	Городской ИУУ	(0725) 22-58-93
Тамбов	ИПК	(0752) 72-05-52
Томск	Томский гос. пед. университет	(3822) 52-31-80
Усть-Илимск	Гимназия № 1	(39535) 7-15-50; 7-15-00
Уфа	УМЦ «Эдвис»	(3472) 25-83-92; 25-52-01
Элиста	Республиканский ИПК	(847-22) 2-45-36; 2-16-41
Ярославль	ИРО	(0852) 21-45-96