

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

Факультет дошкольного образования
Кафедра педагогики и психологии детства

**ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА В КОНТЕКСТЕ
СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ
ПРОБЛЕМ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ
РЕБЕНКА-ДОШКОЛЬНИКА**

Монография

Челябинск • 2020

УДК 159.922.736+373.02
ББК 88+74.1
П86

Рецензенты:

Е. Ю. Волчегорская, доктор педагогических наук, профессор (Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск);

Л. В. Коломийченко, доктор педагогических наук, профессор (Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь)

Психология и педагогика в контексте современных исследований проблем развития личности ребенка-дошкольника [Текст] : монография / О. Г. Филиппова, И. Е. Емельянова, И. Н. Евтушенко, М. Н. Терещенко, Л. К. Пикулева, И. Г. Галянт. — Челябинск : Издательский центр «Титул», 2020. — 166 с.

ISBN 978-5-6044620-5-8

В монографии представлены современные исследования развития личности ребенка дошкольного возраста и практическая реализация психолого-педагогического сопровождения и методического обеспечения социально-коммуникативного, речевого, художественно-эстетического, познавательного и физического развития личности воспитанника в условиях цифровой эпохи современного детства. Результаты выявления концептуальных основ для развития личности дошкольника способствуют определению дальнейших перспектив решения образовательных задач с учетом тенденций образовательной политики, социального заказа и требований федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного и начального общего образования.

Монография адресована педагогическим работникам различных уровней образования: руководителям дошкольных и общеобразовательных организаций, педагогам дошкольного образования, учителям общеобразовательных организаций, студентам и преподавателям педагогических университетов и педагогических колледжей.

УДК 159.922.736+373.02
ББК 88+74.1

Материалы монографии публикуются в авторской редакции.

ISBN 978-5-6044620-5-8

© Филиппова О. Г., 2020
© Емельянова И. Е., 2020
© Евтушенко И. Н., 2020
© Терещенко М. Н., 2020
© Пикулева Л. К., 2020
© Галянт И. Г., 2020

ОГЛАВЛЕНИЕ

К читателю	4
ГЛАВА I. Принципы формирования коммуникативно-рефлексивных умений языковой личности ребёнка-дошкольника	7
ГЛАВА II. Формирование учебной самостоятельности дошкольников в период подготовки к обучению в школе	35
ГЛАВА III. Художественно-эстетическое развитие детей дошкольного возраста как педагогическая проблема	59
ГЛАВА IV. Социокультурная среда художественного развития детей в дошкольной образовательной организации	88
ГЛАВА V. Развитие мелкой моторики у детей младшего дошкольного возраста средствами пальчиковой гимнастики.....	120
ГЛАВА VI. К вопросу о гендерной компетенции дошкольника.....	145

К ЧИТАТЕЛЮ

В процессе изменения современной социальной ситуации развития общества, связанной с возникновением информационно-технологической культуры, в условиях сложного и динамичного развития современного мира управление качеством психолого-педагогического сопровождения образовательной деятельности приобретает новый смысл и значение. Перед изменившимся обществом стоят принципиально новые задачи, возникает необходимость осмысления происходящих перемен и роли в них человека, а главное, специфики самого человека начала XXI в., его развивающейся личности, ценностей, целей, возможностей, потребностей, степени самоопределения, самореализации и пр. Поэтому сегодня на первое место выходят науки, связанные с познанием человека, в том числе педагогическая и психологическая науки, отличающиеся особой чувствительностью к реальному состоянию общества, его социально-преобразующей деятельности.

В последние годы теория и методика образования трансформируется. Вместо доминантного формирования знаний, умений и навыков акцент в настоящее время делается на личностное развитие ребёнка, становление у него целостной картины мира, развитие способностей, освоение этических норм поведения, что способствует успешной социализации. Но, к сожалению, образовательная организация готовит детей к жизни в обществе зачастую утратившими свою воспитательную силу способами, не осознавая значимость самореализации личности ребенка в будущем. Традиционные методы часто ограничивают естественную способность человека познавать, так как предполагают достижение заранее известного решения, двигаясь к нему определёнными типовыми способами, без опоры на поисково-творческий способ.

Современный уровень общественного развития, существенные изменения в системе культурных ценностей и процессах социализации личности заставляют

отказываться от традиционных способов решения научных задач в педагогике, психологии и переходить к методам, основанным на инновационных технологиях социокультурного воспитания детей дошкольного возраста.

Сегодня реализация образовательной политики требует кардинального пересмотра форм и приёмов организации образовательной деятельности. Важно осознать, что «притягивание» привычных форм и методов обучения на современный образовательный стандарт – это искусственно по отношению к новым образовательным требованиям в соответствии с социально-экономическими условиями, в которых находится современный ребенок.

Новая парадигма в системе непрерывного образования рекомендует: систематизацию профессиональных знаний, актуализацию теоретических основ современной педагогической и психологической наук; автоматизацию практических умений в области решения насущных проблем педагогики и психологии, обзор способов их предупреждения; создание условий для позиционирования профессионального опыта; стимулирование самостоятельного выполнения педагогами прикладных научных исследований по интересующим проблемам образования и формирование необходимых профессиональных компетенций, а именно: способность выделять актуальные проблемы развития современной системы образования, способность использовать научно-обоснованные методы и технологии в практической деятельности.

В настоящее время необходимо развивать уникальность ребёнка, его потенциальные возможности к дальнейшей жизнедеятельности. Многие выдающиеся педагоги (В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский и др.) подчёркивали важность личностного начала в профессиональной деятельности педагога, настаивая на приоритетности качеств его личности над знаниями и методами, средств и форм педагогического взаимодействия. В то же время педагог с низким уровнем исследовательской и эмоциональной культуры, со слабо сформированным уровнем педагогического общения, не способен создать культурно-развивающий потенциал образовательной среды, воздействующей

на личность ребенка и его познавательную мотивацию. Современному образованию необходимы педагоги, владеющие когнитивными способностями, стремлением к научной интерпретации сведений и эмпирических данных, так как в образовательном процессе педагог транслирует обучающемуся культуру через подражание и убеждение, собственные ценности и отношения, свой образ мыслей.

Главной целью воспитания личности становится обеспечение максимально полной самопрезентации человеком своего «Я», способностей, возможностей и их самовыражения в окружающем поликультурном образовательном пространстве. В связи с этим педагог должен влиять не на поведение ребенка, пытаясь его изменить, а на Я-образ, который постепенно складывается в сознании воспитанника, благодаря чему воспитывается неравнодушное отношение к себе и стремление к самосовершенствованию.

Определение перспектив современного образования обусловлено поиском новых направлений воспитания и обучения, связанных с развитием личности и созданием условий, способствующих облегчению процесса социализации, что, в свою очередь, доказывает необходимость прикладных исследований области социального взаимодействия личности с окружающим миром, выявления особенностей ее протекания, позволяющих поставить новые акценты в содержании образования. Исходя из вышеизложенного, главное место должно отводиться научным знаниям при внедрении инновационных образовательных технологий, знаниям разнонаправленного психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса, выработке профессиональных умений по организации педагогического процесса на основе современных подходов и принципов.

Материалы монографии по результатам профессионально-педагогической и исследовательской деятельности помогут родителям, воспитателям и другим работникам образовательной сферы в выстраивании траекторий освоения новых ресурсов образования и позволят ответить на волнующие вопросы в обучении и воспитании современных детей.

О.Г. Филиппова,

доктор педагогических наук, доцент,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический
университет(ЮУрГГПУ), г. Челябинск

ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНО- РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ РЕБЁНКА- ДОШКОЛЬНИКА

Аннотация. Комплексно обоснована интеграция в трех плоскостях методологических принципов формирования коммуникативно-рефлексивных умений языковой личности современного ребёнка (общепедагогических, лингводидактических, социосопровождающих), выступающих регулятивным инструментом информационно-образовательного пространства и способствующих упорядочиванию требований к методико-технологическому процессу обучения и воспитания детей на основе русского языка.

Ключевые слова: принципы преемственности, культуросообразности, полисубъектности, диалогичности, риторизации, дискурсоцентризма, сознательности, активности, партисипативности, оценочной рефлексивности.

В процессе изменения современной социальной ситуации развития общества, связанной с возникновением информационно-технологической культуры мы изучили актуальные научно-методические проблемы образования и выявили необходимость своевременного формирования коммуникативно-рефлексивных умений языковой личности современного ребёнка в информационно-образовательной среде. В силу определенных условий жизни в новом цифровом обществе дети испытывают затруднения в осознании важности освоения родного языка как необходимого средства

общения, адекватном применении звучащей речи, поскольку погружены в виртуальное общение и не обнаруживают в этом особую значимость.

В последнее время в детской информационно-образовательной среде всё чаще обнаруживается отсутствие коммуникативного опыта внеситуативно-личностного общения, недостаточное развитие у детей социального интеллекта и дискурсивных умений в различных ситуациях общения, толерантное отношение к сверстникам и взрослым, которые определили необходимость разработки искомой проблемы в филологическом образовании в период детства.

Большинство участвующих в опросе педагогов дошкольного образования и учителей начальных классов уверены в важности формирования у детей умений устанавливать позитивные взаимоотношения между людьми, адекватно воспринимать и оценивать происходящие события, познавать себя и другого в общении через собственные речевые действия и осознание своей роли и места в поликультурном окружающем пространстве. Познание и общение как важнейшие аспекты развития личности обучающегося диалектически взаимосвязаны друг с другом и требуют пересмотра теоретико-методических оснований в структуре и содержании процесса филологического образования, учета интегративного единства и преемственности дошкольного и начального общего образования.

Развитие современной языковой личности ребёнка включает освоение необходимых ценностей, которые позволяют ориентироваться, действовать и приспосабливаться к меняющейся обстановке, формировать отношение к природе, людям, семье. А это, в свою очередь, регулирует оценочное поведение ребенка, формирует его культурные привычки, воспитывает правильные постулаты общения, способности к самостоятельной культурно-ориентированной деятельности, сотрудничеству и взаимодействию с окружающими людьми, успешной адаптации к изменяющимся социально-культурным условиям современной жизни.

Анализ историко-педагогической и современной научно-методической литературы по проблеме исследования (Е.В. Бунеева, О.В. Гневэк, С.В. Зенкина, А.Н. Кохичко, М.Л. Кусова, М.Р. Львов, Т.А. Ладыженская, А.В. Молокова, Л.А. Месеняшина, О.Г. Мишанова, Е.Ю. Никитина, Т.Г. Рамзаева, Л.В. Савельева, В.В. Трофимова, Л.В. Трубайчук, Г.А. Шиганова и др.), изучение педагогической деятельности воспитателей и учителей начальных классов, обобщение собственного опыта работы в системах дошкольного и начального общего образования, а также осуществление преподавательской деятельности в высшей школе позволили теоретически обосновать интегративную совокупность принципов формирования коммуникативно-рефлексивных умений языковой личности современного ребёнка, которую мы представили в трех плоскостях, способствующих упорядочиванию требований к организационно-методическому пространству:

- а) общепедагогические (преемственности, культуросообразности, сознательности и активности);
- б) лингводидактические (диалогичности, риторизации, дискурсоцентризма);
- в) социосопровождающие (полисубъектности, партисипативности, оценочной рефлексивности).

Охарактеризуем сущность и содержание системы принципов формирования коммуникативно-рефлексивных умений языковой личности современного ребенка в информационной образовательной среде.

Сначала рассмотрим общепедагогические принципы теории и методики филологического образования в период детства. Одним из таких принципов считается *принцип преемственности*. Преемственность в образовании понимается как одно из необходимых требований, которое предполагает связь между уровнями образования в сохранении различных элементов целого или системы. В исследовании обозначенной проблемы принцип преемственности понимается как взаимосвязь традиционного формирования

коммуникативно-рефлексивных умений современного ребенка с инновационной структурой и содержанием современного филологического образования, связанного с формированием концептосферы языковой личности, осознаваемой себя в активном и непрерывном процессе социализации. Сегодня преемственность рассматривается как одно из условий непрерывного образования.

Необходимо отметить следующие направления реализации принципа преемственности: единство методологии, целей, содержания, процесса и оценивания образовательных достижений детей. Под внешней преемственностью подразумевается организационный переход процесса познания на более высокий уровень, под внутренней – соотнесенность содержания и технологий.

Несоблюдение принципа преемственности в формировании коммуникативно-рефлексивных умений языковой личности современного ребенка приводит к тому, что у него не складываются представления о языке как системе единиц, он недостаточно анализирует языковую действительность, плохо различает фонемы родного языка, составляющих основу грамотного письма при обучении в школе.

Важное значение для исследования принципа преемственности представляет учет сформированных М.Р. Львовым факторов речевого развития ребенка, а именно:

- 1) фактор положительных эмоций;
- 2) потребности эмоционального контакта с близким человеком;
- 3) физиологического развития органов речи;
- 4) потребности содержательного общения;
- 5) способности обобщения и номинации;
- 6) речевой среды;
- 7) речевой активности самого ребенка;
- 8) изучения языковой теории.

Материалы изучения проблемы исследования показали, что при преемственном переходе от системы дошкольного образования должен стоять вопрос не о речевом развитии детей, а целенаправленном формировании коммуникативно-рефлексивных умений современного ребенка, при котором формируется языковая личность, способная к созданию собственных текстов в контексте речевой культуры и самостоятельного общения. Для этого необходимо разрабатывать и апробировать научно-методическое сопровождение, подготавливающее педагогов к организации и проведению практико-ориентированной работы с детьми.

Познакомившись с научными литературными источниками (Б.Г. Ананьев, В.В. Давыдов, М.Р. Львов, М.И. Скаткин и др.), мы обогатили представление о принципе преемственности новыми содержательными компонентами, такими как: эмоциональный – обеспечение эмоциональной комфортности ребёнка, приоритете положительных эмоций; деятельностный – обеспечение связей ведущей деятельности смежных периодов; содержательный – соотношение между перспективами дальнейшего обучения и имеющимися знаниями на каждой ступени; коммуникативный – учет особенностей общения детей; педоцентрический – учет индивидуального характера обучения и воспитания каждого.

Если в методику формирования коммуникативно-рефлексивных умений языковой личности современного ребенка с учетом принципа преемственности включать элементы языкового творчества, лингвистической догадки и другие методические приемы, то у детей повысится восприимчивость к языку и улучшатся языковые способности.

Принцип культуросообразности (В.Г. Белинский, А. Дистервег, П.Ф. Каптерев, М.В. Ломоносов, Д. Локк, И.Г. Песталоцци, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и др.) в решении проблемы формирования коммуникативно-рефлексивных умений языковой личности современного ребенка означает культурологическую направленность общения, умение

взаимодействовать с представителями иных культур и ценностей в достижении совместных целей.

Понятие культуры в присвоении личностью культуры речи и общения обретает иной смысл, который выражает степень присвоения личностью данной культуры и уровень самореализации в ней, проявляющейся в развитии коммуникативных качеств, преобразовании личности в общении и т.п. В философско-психологической трактовке общение выступает «способом бытия культуры» (А.В. Буюева и др.).

Аспекты реализации принципа культуросообразности в формировании коммуникативно-рефлексивных умений языковой личности современного ребенка весьма обширны: оказание педагогической поддержки; формирование норм речевой коммуникации; развитие культуры чувств и культуры общения; использование форм и методов национальной идентичности и толерантного сознания в языковом образовании.

Принцип культуросообразности позволяет воспитать чувство сопереживания, которое способствует успешному общению, предполагает толерантность в ситуациях поликультурного взаимодействия. Реализация этого принципа формирует личность, готовую к активной созидательной деятельности в многонациональном пространстве. В результате выполнения этого принципа в дошкольном образовании возможно достижение детьми достаточно высокого уровня коммуникативно-личностного развития, как залога становления общей культуры языковой личности.

Принцип культуросообразности требует освоения детьми потребностей и ценностных ориентаций общечеловеческой культуры, приобщения личности к различным видам культуры, выбора культуросообразного образа жизни (Е.В. Бондаревская, В.А. Кан-Калик, А.В. Мудрик и др.). Во время организации коммуникативно-творческой деятельности педагогу важно помнить о необходимости использования ресурсов культурно-ориентированной лексики, составляющей основу коммуникативного поведения в российском обществе.

Соблюдение требований культуросообразности при коммуникативно-личностном развитии детей обусловлено тем, что языковая личность должна быть готова и способна к взаимодействию с представителями различных национальностей, вероисповеданий, мирному гуманистическому сосуществованию.

Принцип культуросообразности в процессе формирования коммуникативно-рефлексивных умений языковой личности современного ребенка в информационной образовательной среде обеспечивает:

- включение заданий, несущих культурологическую направленность коммуникативной деятельности;
- создание общности целевых и ценностных ориентиров;
- личностно-смысловое отношение ребенка к обществу, миру и культуре;
- представление о гармонии предметного и социального мира;
- ориентированность в многомерном поликультурном пространстве;
- различение информации, несущей ценность диалога культур.

Принцип сознательности и активности в процессе формирования коммуникативно-рефлексивных умений языковой личности современного ребенка означает осмысление детьми нормативно-оптимальных способов социального взаимодействия с другими и выбор бесконфликтных решений в процессе речевой активности.

Сначала рассмотрим в отдельности принцип сознательности, так как следование этому принципу подчеркивает, что коммуникативные умения вырабатываются легче тогда, когда этот процесс подвергается осмыслению в процессе овладения языком и речью.

Согласно теории деятельности (С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и др.) активность человека является фактором, зависящим от сознания, которое направляет и регулирует деятельность с помощью знаний, мотивации, потребностей, интересов.

Требования принципа сознательности: осознание цели и задач нормативно-оптимальных способов речевой коммуникации; сознательное освоение правил культурно-направленного общения; осознанное проявление в практике коммуникативных умений; воспитание личностной инициативы самостоятельного речетворчества. Реализация данного принципа на занятиях по родному языку предполагает, в первую очередь, осознание особенностей единиц языка и правил их оформления, а затем выработку активности их применения в речи после соответствующих тренировочных упражнений.

Выделим некоторые особенности применения принципа сознательности в процессе формирования коммуникативно-рефлексивных умений языковой личности современного ребенка в информационной образовательной среде:

1. Использование различных инструкций, объяснений, избегая при этом многословных пояснений.
2. Опора на самостоятельную работу при помощи взрослого.
3. Применение приемов, повышающих интерес и мотивацию.
4. Подведение детей от наблюдения к выводам и обобщению на основе наглядных средств.

Теперь обратимся к активности как принципу коммуникативной деятельности, который предполагает напряженность интеллектуальных и волевых усилий в процессе общения. Основными источниками активности являются мотивация и заинтересованность.

Назовем правила реализации принципа активности как общепедагогического требования к формированию коммуникативно-рефлексивных умений языковой личности современного ребенка в информационной образовательной среде:

1. Вовлечение каждого в активную речемыслительную и речетворческую деятельность за счет сокращения педагогической речевой активности при использовании заданий игрового проблемно-коммуникативного характера.

2. Концентрация внимания на работу каждого ребенка, а не только на самых активных.
3. Применение способов поддержания интереса к изучению языка и речи соответствующие приемы обучения, создание мотивации и ситуаций достижения детьми успехов при коммуникативно-творческой деятельности.
4. Учет психоэмоциональных особенностей и состояний детей, стимулирующих речевую активность на основе включения игровых соревновательных моментов и наглядных методов.

Следование принципу сознательности и активности предполагает организацию педагогом активной речетворческой деятельности: постоянное обращение к языку как средству общения, использование индивидуально-групповых форм, внимание к проблемным ситуациям, основанным на детских интересах и творческих видах заданий.

Согласно идеям Е.И. Пассова, при организации коммуникативной деятельности детей важно знать некоторые особенности: мотивированность; целенаправленность (мотив может быть осознаваемым или нет, а цель всегда должна быть осознаваема); личностный смысл; индивидуальность самовыражения; речемыслительная активность; доверительное сотрудничество; ситуативность высказываний; информативность сведений; новизна; эвристичность; функциональность и проблемность.

Остановимся подробно на лингводидактических принципах, которые доказали свою эффективность применения в процессе филологического образования в период детства.

Принцип диалогичности позволяет приобретать опыт конструктивно-позитивного общения со сверстниками и взрослыми на основе диалоговой кооперации.

Следование этому лингводидактическому принципу требует создание в группе или классе диалогической дидактико-коммуникативной среды, предполагающей поведенческое и информационное окружение в целях

формирования коммуникативно-рефлексивных умений языковой личности современного ребенка. Создание особой дидактико-коммуникативной среды позволяет формировать личностные качества и развивать рефлексивные умения детей, помогает овладеть диалогическим способом общения, в ходе которого осваивается речевой материал.

Следование принципу диалогичности способствует реализации развивающей, воспитывающей и познавательной функций диалога. Это также способствует подготовке не только к межличностному, но и межкультурному общению. Созданная дидактико-коммуникативная среда способствует накоплению диалогического опыта общения для решения не только воспитательных задач, но и коммуникативно-творческих. Диалог можно расценивать как инструмент понимания, способствующий проявлению интереса детей к чтению, формированию самостоятельности суждений, коммуникативно-личностному развитию.

Вспомним диалоговые детерминации в истории отечественной и зарубежной психолого-педагогической науки. Сократ понимал диалог как всеобъемлющую и естественную форму коммуникации в процессе образования, полагая, что учитель и ученик в ходе диалога приходят к истинному знанию. Современные исследователи (И. Сулима и др.) считают, что участники диалога приходят не к «истинному знанию», а, скорее всего, к истинному пониманию друг друга.

Ученые и педагоги в разное историческое время рекомендовали применение диалога: при изучении родного языка (А. Дистервег, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и др.); при беседах, имеющих воспитательное значение (И.Г. Песталоцци, В.А. Сухомлинский и др.); при разработке развивающего обучения (В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин и др.).

Выделяются уровни диалога, вовлекающие в дискуссионный обмен мнениями: внутренний диалог на уровне сознания; межличностный диалог с другим лицом; одновременно множественный диалог при решении

различных видов коммуникативных (риторических, речетворческих, социально-ориентированных) задач и выполнении групповых заданий.

Исследователи проблем коммуникации выделяют типы диалогов в зависимости от их содержания и роли в развитии коммуникативных качеств личности. Содержание диалогов и их характеристика зависят от их типологии, которые организует педагог в целях формирования коммуникативно-рефлексивных умений языковой личности современного ребенка. Мотивационный диалог позволяет привлекать интерес обучающихся к той или иной теме общения и коммуникативно-творческой деятельности. Критический тип диалога возникает при необходимости детей поиска личностного смысла содержания стороннего диалога, естественного или художественно импровизированного с учетом поставленной педагогом коммуникативной (риторической, социально ориентированной или речетворческой) задачи. Конфликтный диалог позволяет устранить противоречия сторон в целях формирования коммуникативно-рефлексивных умений языковой личности современного ребенка. Самопрезентирующий диалог направлен на представление самого себя с учетом созданного положительного имиджа при взаимодействии со сверстниками и взрослыми. Автономный диалог показывает словесное выражение защиты субъектной позиции обучающихся. Рефлексивный тип диалога, организуемый педагогом, развивает рефлексивно-личностные способности детей к самоанализу и самооценке речевых поступков и поведения в результате коммуникативно-творческой деятельности. Самореализующий диалог способствует самораскрытию положительных качеств личности в общении и совместной деятельности и утверждению субъектной позиции. Смыслотворческий диалог обеспечивает способность языковой личности осуществлять поиск смыслов и ценностей коммуникативно-творческой деятельности. Духовный диалог характеризуется эмпатийным участием в общении и глубинным проникновением в сущность и содержание обсуждаемой темы.

Таким образом, анализ типологии диалогов в психолого-педагогической литературе подтвердил необходимость организации педагогом разных диалогических типов детского общения с целью формирования коммуникативно-рефлексивных умений языковой личности современного ребенка в информационной образовательной среде.

Методика организации диалогов на учебных занятиях включает предметно-интеллектуальную коммуникацию при взаимодействии детей и взрослых, основанную на коммуникативно-ориентированном анализе текстов, содержащих языковые задачи, решение которых завершается в понимании значимости языковых явлений текста и формировании на его основе речевых умений и коммуникативных действий.

С позиции теоретико-методологических подходов разных уровней к исследованию проблемы формирования коммуникативно-рефлексивных умений языковой личности современного ребенка материал разножанровых текстов и их анализ с помощью эвристических вопросов позволит детям освоить специфику создания разных типов диалогов в зависимости от заданных педагогом условий коммуникативно-творческой деятельности и достигнуть тем самым понимания поучительного смысла текста учебно-научной или художественной литературы.

При такой организации дети самостоятельно или с помощью педагогического управления обсуждают прочитанный текст или его фрагмент, ставят проблему, задают вопросы к тексту, взаимно дополняют и помогают друг другу в ответах, делают выводы и продвигаются к пониманию смысла текста, пониманию в диалоге и саморазвитию положительных качеств языковой личности.

При следовании принципу диалогичности в организации коммуникативно-творческой деятельности необходимо помнить о том, что диалог бывает: информационным (обмен информацией) и интерпретационным (личностная оценка и обмен суждениями и мнениями о произошедших событиях).

Диалог по обмену информацией, так или иначе, организуется педагогом при знакомстве детей с языковыми единицами (словами и их сочетаниями), а интерпретационный или событийный диалог – при отработке опыта общения, решении различных видов коммуникативных задач в образовательной деятельности.

Таким образом, формирование коммуникативно-рефлексивных умений языковой личности современного ребенка в информационной образовательной среде учитывает принцип диалогичности в процессе организации коммуникативно-творческой деятельности, благодаря которому у детей появляется интерес к вербальному общению друг с другом и взрослыми на основе постижения не только знаковых форм слов и их вариаций, а также к содержательной стороне используемых в речи словосочетаний и способов их проявлений в различных формах общения.

Перейдем к рассмотрению другого лингводидактического принципа, который не менее эффективен в условиях создания языковой среды и также составляет инструментальное ядро методологии данного исследования.

Принцип риторизации (Т.А. Ладыженская, С.А. Минеева, С.Е. Тихонов и др.) в методике формирования коммуникативно-рефлексивных умений языковой личности современного ребенка требует опоры на знание этико-нравственных постулатов в области языковой культуры и готовность их применять в речевом поведении.

Принцип риторизации мы понимаем как организацию жанрового общения, т.е. обеспечение развития риторических способностей; способов создания собственных текстов и их исполнения; способов диалога детей с художественными текстами и их коммуникативно-ориентированный анализ.

Приведем примеры нравственно-этических и риторических идей, которые сложились исторически и имеют воспитательное значение в формировании коммуникативно-рефлексивных умений языковой личности современного ребенка: «Учиться вежливой речи — учиться уважительному,

доброму отношению друг к другу»; «Будь своему слову господин»; Если ты сделал добро — молчи, если тебе сделали — расскажи»; «Нравственность человека видна в его отношении к слову» (Л.Н. Толстой); «Не бросай слов на ветер»; «Не давай легкомысленных обещаний»; «Ответственное отношение к каждому слову: написанному, напечатанному, произнесенному»; «Искренность, открытость, гибкость культуры речевого поведения»; «Не делай того, что осуждает твоя совесть, не говори того, что не согласно с правдой» (Марк Аврелий); «Дар речи возвышает человека над животными» (Сократ); «Неясность слова есть неизменный признак неясности мысли» (Л. Н. Толстой); «Ум заключается не только в знании, но и в умении применять знания на деле» (Аристотель); «Культура речи неотделима от общей культуры» (К. Чуковский); «От того, правильно ли, общепонятно ли, свободно ли ты будешь выражаться по-русски, зависит, будешь ли ты понят народом своей страны» (Л. Успенский).

Принцип риторизации учитывает гуманизацию образовательных отношений, диалог культур, развивающую среду, возможность самореализации детей в филологическом образовании. Если не опираться на принцип риторизации, то у детей сложится неполный жанровый репертуар, состоящий лишь из знаний правил речевого этикета: приветствие, благодарность, вопрос, ответ, отказ, жалоба, возмущение, возражение. Более сложные жанры, такие как письмо (реальному или вымышленному персонажу), поздравление, объяснение чего-либо товарищу (в парах или групповой работе), придуманная сказка, устная история, деловые жанры (заявление и др.), интервью, рекламные тексты и т.п. вызывают у детей затруднения и требуют специальной целенаправленной речевой тренировки.

Обогащение жанрового репертуара позволяет: овладеть различными видами речевых жанров, расширить тем самым собственный жанровый репертуар и измерять уровень сформированности коммуникативно-рефлексивных умений языковой личности современного ребенка,

системообразующим показателем которого служит способность использовать разнообразие речевых жанров в новых коммуникативных ситуациях.

В процессе формирования коммуникативно-рефлексивных умений языковой личности современного ребенка важным способом тренировки в различных речевых жанрах являются риторические задачи (И.А. Ильницкая, З.И. Курцева, Т.А. Ладыженская, А.Н. Леонтьев, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, А.К. Михальская, Е.Ю. Никитина, С.Л. Рубинштейн и др.). В разрабатываемой нами методике данный вид задач рассматривается как заданное условие проблемной речевой ситуации, требующее использование детьми арсенала имеющихся риторических способностей в коммуникативно-организованной межличностной среде.

Правильное решение риторических задач являются инструментом диагностики уровня сформированности языковой личности в познавательной и коммуникативно-творческой деятельности. В методике формирования коммуникативно-рефлексивных умений языковой личности современного ребенка мы выделяем типологию риторических задач (познавательные, поведенческие и регулятивные), лежащих в основе ситуативного поведения.

Исследование позволило выявить этапы применения подобного рода задач: злободневность и интерес детей к задачам; поливариантность решения; выбор оптимального решения; тренировка на речевом материале в разнообразных видах деятельности. В основе подбора такого типа задач лежит: наличие реального или воображаемого собеседника, позволяющего вступать в общение или его импровизирование; соответствие задач возможностям и особенностям детей; речетворчество при выполнении задач.

Таким образом, использование в образовательной деятельности риторических задач учит эффективно творческому применению речевых жанров в разных обстоятельствах общения. Принцип риторизации является главенствующим в филологической технологии развития мышления и речи. Приемы данной технологии мотивируют детей к конструированию речевых высказываний, приобщают к языковой культуре и искусству понимания

текстов, способствуют эффективному диалогу, формируют этику мировоззрения, предполагают накопление опыта общения с разными собеседниками в целях формирования коммуникативно-рефлексивных умений языковой личности современного ребенка.

Завершим характеристику лингводидактических принципов рассмотрением принципа дискурсоцентризма, который позволяет формировать у детей важный тип речи – рассуждение и складывать, тем самым, предпосылки становления языковой личности.

Принцип дискурсоцентризма (В.И. Карасик, Ю.Н. Караулов, Н.И. Кузина, Т.А. Ладыженская, Н.И. Махновская, А.Н. Приходько, О.С. Ушакова, Л.Г. Шадрина, В.А. Шуритенкова, В.И. Яшина и др.) выдвигает дидактическое требование – формирование умений плановости, аргументированности, логической завершенности речевых высказываний.

Центральным звеном этого принципа является понятие дискурса, содержание которого рассматривается в разных смыслах: связный текст в совокупности с экстралингвистическими факторами (Н.Д. Арутюнова и др.), как система коммуникации с реальными и потенциальными измерениями (Е.И. Шейгал и др.), как текст, погруженный в ситуацию реального общения (В.И. Карасик и др.), как уровень сознательного действия в коммуникации (И.А. Мальковская и др.), как особый мир «языка в языке» (Ю.С. Степанов и др.), как вербализованная речемыслительная деятельность (В.В. Красных и др.).

Современные психолого-педагогические исследования (Н.И. Кузина, Т.А. Ладыженская, Н.И. Махновская, О.С. Ушакова, Л.Г. Шадрина, В.А. Шуритенкова, В.И. Яшина и др.) помимо речи-описания и речи-повествования признает важность овладения детьми речью-доказательством в ходе коммуникации с взрослыми и сверстниками, то есть умениями объяснять, рассуждать, убеждать, ориентироваться на разные мнения в процессе общения. Благодаря опоре на принцип дискурсоцентризма у детей формируются умения аргументированности речи в процессе общения с

взрослыми и сверстниками, содержащие тезис (предположение), доказательство, вывод.

Формированию планомерности, доказательности и завершенности речи способствуют умения устанавливать разнообразные причинно-следственные связи; владеть навыками анализа, синтеза, сравнения, обобщения; умение использовать различные языковые средства для связи слов в предложении («таким образом», «допустим», «потому что», «так как», «поэтому», «значит», «следовательно», «во-первых», «во-вторых» и т.д.).

С позиции исследования мы понимаем дискурс как коммуникативное намерение и коммуникативный акт (словесный, письменный, невербальный), созданный в определенном времени, по определенному поводу и с определенной целью в виде продукта (текста), который содержит субъектную интерпретацию высказывания и способствует предпосылкам становления языковой личности дошкольника. Другими словами, дискурс = текст + коммуникативная ситуация. Приходько А.Н. выделяет когнитивно-коммуникативную типологию дискурсов: профессиональный (педагогический, дипломатический, спортивный и пр.); корпоративный или субкультурный (банковский, религиозный, криминальный и др); бытовой (семейный, детский, молодежный, любовный); виртуальный (сказочный, компьютерный, форумный, чат-дискурс); социоспецифический (рекламный, досуговый, праздничный и пр.). Карасик В.И. предлагает выделять два основных типа дискурса: персональный или личностно ориентированный (бытийный и бытовой) и институциональный (военный, педагогический, научный, спортивный и т.д). В первом случае говорящий выступает как личность во всем богатстве и многообразии своего внутреннего мира, во втором случае – как представитель определенного социального института или профессионального сообщества.

В исследовании проблемы становления и развития языковой личности ребёнка в общении мы опираемся в большей степени на классификацию типов дискурсов В.И. Карасика, поскольку его исследования касались в

большой степени разных аспектов языковых способностей личности. По мнению Карасика В.И., языковая личность в условиях общения – коммуникативная личность, характеризующаяся множеством признаков, которые можно рассматривать в ценностном, понятийном и поведенческом аспектах.

Институциональный дискурс мы применяем в игровой форме имитационного моделирования коммуникативных ситуаций, персональный дискурс (бытовой, или диалоговый) – повседневно, а персональный (бытийный) – целенаправленно. В методике формирования коммуникативно-рефлексивных умений языковой личности современного ребенка принцип дискурсоцентризма ставит акцент, прежде всего, на событийном дискурсе, который носит развернутый, преимущественно монологический характер самопрезентации красоты внутреннего мира говорящего при помощи литературного языка и художественных текстов.

Таким образом, принцип дискурсоцентризма в процессе формирования коммуникативно-рефлексивных умений языковой личности современного ребенка утверждает, что он является языковым творцом, регулятором изменений языка, его носителем в общении, который, благодаря многочисленным дискурсивным практикам все больше владеет логикой высказываний, создаёт различные виды коммуникативно-творческой деятельности, формируя языковую картину мира и определяя личность человека по речевым поступкам и созданным им текстам (речевых сообщений устного и письменного плана).

И, наконец, представим сущность и содержание социосопровождающих принципов формирования коммуникативно-рефлексивных умений языковой личности современного ребенка в информационной образовательной среде.

Первый из них - *принцип полисубъектности*, провозглашает творческую индивидуальность личности в общении, умение поливариантно применять речевой опыт, согласно ориентировке и в соответствии с собеседником.

Субъект-субъектные образовательные отношения необходимо организовывать с опорой на индивидуальный коммуникативный опыт каждого ребенка и его творческий вклад в основу коллективной субъектности.

Рассмотрение этого принципа требует уточнения понятий «субъект» и «субъектность» в языковом образовании. Человек как субъект индивидуален и реализует свой потенциал через преобразования самого себя и окружающей действительности в процессе познания. Субъектность – это свойство человека, которое проявляется в инициативе, рефлексивности, активности, автономности и других качествах.

В формировании субъектности ребёнка ведущая роль отводится языку и речи, опыту общения и культуре поведения. В исследованиях изучены отдельные аспекты развития субъектного потенциала личности (З.И. Васильева, Н.И. Вьюнова, С.М. Годник, А.Г. Громцева, Н.В. Кузьмина, В.А. Лекторский, И.Я. Лернер, Л.С. Подымова, В.А. Слостенин, А.Н. Шимица, Г.И. Щукина и др.).

Основываясь на учении Гуссерля и др., субъект не является оторванным и обособленным источником творчества и познания, так как взаимодействует с другими субъектами в общении и определен им. Розин В.М. и др. понимает термин «субъект» в трех плоскостях и взаимодействиях – как «субъект-субстанцию», «источник познания и творчества» и «субъект-объект». Хайдеггер и др., изучая проблему субъекта и субъектности, подчеркивает, что язык, речь и способность к взаимодействию определяют сущность субъекта.

В процессе формирования коммуникативно-рефлексивных умений языковой личности ребёнка-дошкольника происходит становление субъектности при освоении им витагенного (жизненного) опыта. Общеизвестно, что ребенок развивается в различных видах деятельности, при этом роль педагога является интегративной, объединяющей других субъектов (семья, секции, соседи, социальные структуры, педагоги, кружки,

средства массовой информации и т.п.) в единое коммуникативно-образовательное пространство на основе совместных форм творческой деятельности при создании проектов и программ поддержки.

Компоненты принципа полисубъектности в методике формирования коммуникативно-рефлексивных умений языковой личности современного ребёнка представлены следующим образом: освоение личностью основ субъективной и объективной культуры в процессе творчества; развитие субъект-субъектных отношений в познании и общении; поликультурное взаимодействие с другими субъектами образовательных отношений (педагогами, сверстниками, родителями).

Таким образом, следуя принципу полисубъектности, процесс формирования коммуникативно-рефлексивных умений языковой личности приобретает разнородный характер, т.к. вовлечены в разнообразные виды деятельности, взаимодействуют с другими субъектами при согласованном сотрудничестве.

Перейдем к рассмотрению второго социосопровождающего принципа – *партисипативности* (О.Ю.Афанасьева, Е.В.Грош, И.В.Касьянова, И.А.Кравченко, Е.Ю.Никитина и др.), предполагающего выработку у субъектов образования опыта принятия совместных действий при соучастии и вовлеченности в познавательно-исследовательскую деятельность.

Понятие «партисипативность» в переводе с английского языка означает «участие», «вовлечение», которому свойственно объединение различных форм методов включения воспитанников в организацию того или иного мероприятия на основе педагогического управления. Формирование доверительных отношений в коллективе является ценным на сегодняшний день. При этом надежность, общность интересов, уверенность, признаются морально-ценностными основаниями. Изучение теорий партисипативного управления выявило слагаемые организации принципа партисипативности в детском коллективе.

В методике формирования коммуникативно-рефлексивных умений языковой личности ребенка-дошкольника принцип организации партисипативных отношений в коллективе требует:

- 1) Определенную стратегию управления, которую принимает педагог, интегрируясь в тесное организационное взаимодействие с членами коллектива;
- 2) Опору на инициативную реализацию базовых ценностей, отождествляя их со стоящими задачами перед детским коллективом;
- 3) Вариативность применения активных образовательных;
- 4) Учет педагогом потребностей и интересов ребенка в детском коллективе.

Принцип партисипативности в методике формирования коммуникативно-рефлексивных умений языковой личности современного ребёнка базируется на переговорах как словесном методическом приёме сотрудничества с целью обнаружения общих взглядов на ту или иную проблему.

Синонимами понятия «партисипативность» в научной литературе выступают такие, как «соучастие» и «вовлеченность». Мы понимаем принцип партисипативности как антоним принуждения, директивности, авторитарности.

Сделаем акцент на особенностях реализации этого принципа:

- a) создание ситуации успеха при организации коммуникативно-творческой деятельности;
- b) диалогическое общение детей с целью достижения договоренности;
- c) репрезентация личностного потенциала в коллективе детей;
- d) взаимный интерес к результатам труда и уважительное отношение к процессу совместной деятельности;
- e) согласованность действий и принятых решений в достижении положительной оценки и самооценке;

- f) взаимодополнительность детских способностей и общность ценностных ориентаций, обеспечивающих упор на взаимное использование в общих целях;
- g) наличие осмысленного социально-личностного и коммуникативного саморазвития, основанного на субъектности и терпимости друг к другу.

Учет принципа партисипативности в филологическом образовании в период детства содержит идею необходимости применения педагогом соучаствующего стиля педагогической поддержки для возможности схождения взглядов принятия единого решения по возникающей проблеме с целью развития речевой активности в совместном общении и деятельности.

Таким образом, можно сказать, что принцип партисипативности в составе методики формирования коммуникативно-рефлексивных умений языковой личности, мы рассматриваем, как требование предоставлять детям свободный, самостоятельный выбор способов социально одобряемого поведения на основе организации и соучастия совместной педагогом коммуникативно-творческой деятельности, направленной на воспитание доверия, взаимной ответственности в корпоративном диалоге и целостное развитие языковой личности ребёнка.

Остановимся на третьем социосопровождающем принципе методики формирования коммуникативно-рефлексивных умений языковой личности современного ребёнка - *оценочной рефлексивности*. Принцип оценочной рефлексивности указывает на необходимость развития у детей ответственности, инициативности, самостоятельности, активности. Анализ научной литературы позволил изучить проблематику рефлексии. А.В. Россохин выделил несколько периодов: кооперативная (Е.Н. Емельянов, И.С. Кон, В.Е. Лепский и др.), коммуникативная (Г.М. Андреева, А.А. Бодалёв и др.), интеллектуальная (А.В. Брушлинский, И.Н. Семёнов, Т.В. Корнилова и др.), личностная (К.С. Абдульханова-Славская, А.Г. Асмолов, Д.А. Леонтьев, В.И. Слободчиков, Е.Т. Соколова и др.

Как отмечает А.В. Карпов, сложность рефлексии как предмета изучения заключается в слабой разработанности методических аспектов. С философской точки зрения рефлексия считается формой деятельности человека, направленной на анализ собственных действий с помощью самосознания внутренних состояний, способствующей самопознанию и саморазвитию личности.

Принцип оценочной рефлексивности дает возможность ребёнку оценивать результаты любого вида деятельности, включая коммуникативно-творческую, сверять достигнутое с поставленным планом действий, анализировать возможные промахи или удачи. В дошкольном возрасте развитие оценочной рефлексии позволяет ребенку осознавать свою индивидуальность, неповторимые особенности, обеспечивать контроль и самоконтроль социальных и коммуникативно-личностных качеств.

Ученые и педагоги-психологи в разное время вкладывали особое понимание в трактовку понятия «рефлексия». Г.А. Цукерман считала, что это важнейшее свойство человека, помогающее переосмысливать отношения с предметным и социальным миром. Н.Ф. Талызина считала, что это умение человека осознавать то, что он делает и обосновывать свою деятельность. В.Г. Маралов мыслил о рефлексии как о способности человека неоднократно обращаться к началу своих действий, мыслей, умение стать в позицию стороннего наблюдателя, размышлять над тем, что ты делаешь, как познаешь, в том числе, и самого себя. А.В. Мудрик в рефлексии видел «внутренний диалог», когда человек оценивает, принимает или отвергает те или иные ценности разных общественных институтов. Е.А. Александрова трактовала рефлексия как направленность мышления человека на самого себя, на процессы и продукты, анализ своих психических состояний. Л.В. Михайлова-Свирская расценивала это понятие как специфическую способность человека анализировать, оценивать и преобразовывать свое поведение. Л.В. Трубайчук определяла рефлексия как способность личности выходить за пределы своего «Я», изучать и осмысливать поступки и события.

Кроме того, по мнению Б.С. Волкова и Н.В. Волковой, принцип оценочной рефлексивности дает возможность ребёнку принимать жизненно важные ценности, проявлять интерес к людям, думать о значимости тех или иных предметов, оценивать действия и поступки других с точки зрения норм и правил, повышать интерес к получению новой информации, организовывать взаимодействие с другими детьми и взрослыми, определять последовательность своих или совместных действий, предвидеть её результат.

На основании вышеизложенного, принцип оценочной рефлексивности в методике формирования коммуникативно-рефлексивных умений языковой личности ребёнка-дошкольника мы будем понимать как осознание необходимости выбора социальных мотивов поведения, преодоление личностного субъективизма и компромиссное согласование собственных желаний, замыслов, чувств, действий, интересов с другими людьми.

Рефлексия как психологическое свойство языковой личности необходимо, поскольку позволяет обдумывать предстоящую деятельность, сопоставлять собственный опыт с опытом других, а затем оценивать свои возможности и с их учетом выстраивать отношения с другими людьми, совершенствуя личностные качества в процессе и результате общения и деятельности.

Принцип оценочной рефлексивности помогает современному ребёнку быть активным, ответственным и отзывчивым, помогать и поддерживать товарищей, сопереживать и проявлять чуткость в отношении с другими, а также дает возможность действовать согласно обстановке, присущим правилам, анализируя и оценивая свои поступки и предъявляя подобные требования к другим людям.

Согласно исследованиям А.Н. Леонтьева, развитие рефлексии проходит через психические закономерности в процессе деятельности: мотив, способы деятельности, операции, продукт. Исследование показало, что расширение социокультурных взаимоотношений способствует воспитанию рефлексивной

личности на дошкольном этапе. Следовательно, правильная организация коммуникативно-творческой деятельности со сверстниками и взрослыми будет способствовать развитию самостоятельности мышления, постановки цели и ее выполнение, рефлексорному анализу собственного поведения и корректировке с учётом общепринятых норм и в конечном итоге – личностному развитию детей.

Принцип оценочной рефлексивности активно взаимодействует с законом интериоризации. В соответствии с мнением А.В. Россохина, утверждавшего, что с помощью этого закона по причине индивидуальных различий людей периодически сталкиваются общественно значимые цели с личностно значимыми. Именно поэтому один ребёнок в определённой ситуации способен принять на себя ответственность без дополнительной мотивации, другой – нет, необходим более сильный мотив для проявления определённого уровня активности. На основании этого можно сделать вывод о том, что в личностной рефлексии важная роль принадлежит мотивации, поэтому педагогам и родителям необходимо учитывать источники активности обучающихся в различных видах деятельности, потребности и интересы, что станет важным условием развития личностной рефлексивности.

Принцип оценочной рефлексивности в исследовании проблемы формирования коммуникативно-рефлексивных умений языковой личности ребенка-дошкольника ориентирован на выбор волевого действия, осознание себя в социальных отношениях, демонстрацию возможности успешного взаимодействия на основе положительных коммуникативных качеств личности.

И.Н. Семёнова определила уровни развития рефлексии у детей: операциональный (умение понимать, воспринимать поставленную перед ним задачу); предметный (овладение методами познания, выявление сущности предметов, предметно-манипулятивная деятельность); личностный (становление способности к выполнению какой-либо деятельности).

Выявленные уровни говорят о том, что развитие сознания человека последовательно: ребенок рефлекторно отображает сначала внешние проявления, затем познавательные и только потом личностные качества, координируя их.

Эффективность формирования коммуникативно-рефлексивных умений языковой личности зависит от рефлексивных способностей детей, которые можно развивать при помощи: разнообразия оценочных форм (словесная, через результаты творчества и т.д.); беседы с детьми по осознанию поступков и событий, обсуждение ситуаций или последовательности действий, оценка своей деятельности; наблюдения за деятельностью других, диалогические ответы на вопросы; описания чувств и ощущений, детских переживаний, настроения, интересов, ассоциаций.

Исследованием установлено, что для реализации принципа оценочной рефлексивности в филологическом образовании в период детства необходимо организовывать игры-драматизации; решать различные виды коммуникативных задач; обыгрывать ситуации, совместное, а затем самостоятельное заполнение дневников, которые состоят из разных разделов (эмоции и настроения, открытия и достижения, события и поступки, планы и результаты).

Подводя итоги, обозначим то, что методику формирования коммуникативно-рефлексивных умений языковой личности современного ребёнка в информационной образовательной среде мы рассматриваем как инновационно-дидактическую систему, созданную на основе совокупности принципов, учет которых распространяется в трех плоскостях (общепедагогических, лингводидактических, социосопровождающих), способствующих упорядочению теоретико-методологического пространства при организации качественного освоения языковых знаний, речевых умений и коммуникативных действий в дошкольном образовании.

Библиографический список

1. Батенова Ю.В. Информационно-языковая компетенция современного ребёнка в новом культурном контексте цифрового общества / О.Г. Мишанова, Ю.В. Батенова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. — 2018. — Т. 7, № 2(23). — С. 44–48.
2. Глухих Н.В., Шиганова Г.А., Ярманова И.В. Методика коммуникативно-личностного развития детей в аспекте предпосылок становления языковой личности / Н.В. Глухих, О.Г. Мишанова, Г.А. Шиганова, И.В. Ярманова // Вестник Челяб. гос. пед. ун-та. – 2017.– № 7. – С. 48-53.
3. Емельянова И.Е., Кириенко С.Д. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в условиях изменяющегося пространства детства / И.Е. Емельянова, О.Г. Филиппова, С.Д. Кириенко. – Челябинск: Титул, 2018. — 340 с.
4. Зенкина С.В. Информационно-образовательная среда как фактор повышения качества образования / С.В. Зенкина // Педагогика. – 2008. – № 6. – С. 22 – 28.
5. Колосова И.В., Обоснование атрибутов оценки качества дошкольного образования: факторный анализ и параметральная характеристика [Текст] / И.В. Колосова, О.Г. Мишанова // Фундаментальная и прикладная наука. — 2017. — № 3 (7). — С. 72–75.
6. Кулиш И.А. Реализация информационного подхода в методике повышения качества формирования языкового портрета современного ребёнка / О.Г. Мишанова, И.А. Кулиш // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. — 2018. — № 6 (160). — С. 127–131.
7. Молокова А.В. Реализация принципов дидактики в условиях информатизации начального образования [Текст] / А.В. Молокова // Научно-методический журнал «Сибирский учитель». - Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2008. - №2. – С.49-51.
8. Мишанова О.Г. Общедидактические принципы концепции педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников / О.Г. Мишанова // Европейский журнал социальных наук. – Рига: Европейское научное общество; М.: Международный исследовательский институт. – 2011. – № 3.– С. 161-168.
9. Никитина Е.Ю., Новикова Н.Б. Коммуникативно-личностное взаимодействие субъектов образовательного процесса / Е.Ю. Никитина, О.Г. Филиппова, Н.Б. Новикова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. —2019. — № 4. — С. 117–133.

10. Трофимова В.В. Методические подходы к формированию информационно-технологической культуры младших школьников: дис. канд. пед. наук / В.В. Трофимова - Москва, 2007. - 217 с.
11. Шарифуллина А.А. Принцип толерантности в развитии культуроведческой компетенции детей: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (с междуна. участием), 23-24 сентября 2016 г. «Проблемы и перспективы формирования педагогической культуры у студентов в условиях реализации Профессионального стандарта» / Департамент образования и молодежной политики ХМАО-Югры, Бюдж.учреждение Высшего образования ХМАО-Югры «Сургутс. гос. пед. уни-т» – Сургут: Тюмень: ООО «Аксиома», 2016. – С. 317-320.
12. Филиппова О.Г. Языковая личность ребёнка-дошкольника: природа социальных метаморфоз / О.Г. Филиппова. — Челябинск: Титул, 2019. — 200 с.
13. Ярманова И.В. Подходы и принципы реализации методики коммуникативно-личностного развития по созданию языкового портрета современного ребенка / О.Г. Мишанова, И.В. Ярманова // Филологическое образование в период детства. — 2018. — № 25. — С. 28–35.

И.Е. Емельянова,

доктор педагогических наук, доцент,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический
университет (ЮУрГГПУ), г. Челябинск

ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПЕРИОД ПОДГОТОВКИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

Аннотация.Изучение самостоятельности старших дошкольников с позиции их готовности к школьному обучению выявило присутствие тесной взаимосвязи между этими показателями: чем выше уровень самостоятельности старшего дошкольника, тем выше уровень его готовности к школе. Наибольшее значение для полноценной готовности ребенка к школе имеет воспитание его самостоятельности в разных видах деятельности как общей черты активности будущего школьника. Раскрыты факторы развития предпосылок к учебной самостоятельности через формирование исследовательского поведения в условия ДОО и семьи на примере различных видов детской деятельности.

Ключевые слова: учебная самостоятельность, готовность к обучению в школе, сознательная самоорганизация, рефлексивная деятельность, субъект учебной деятельности, формирование исследовательского поведения.

Важная черта современного образования России – его направленность на подготовку учащихся к жизни и активное освоение ситуации социальных перемен. В связи с этим наиважнейшей ценностью и основным капиталом современного общества становится человек, способный к поиску и освоению новых знаний, принятию нестандартных, самостоятельных решений. Этот факт обусловил необходимость изменений в состоянии современного образования, направленного на самостоятельное приобретение знаний. В

связи с этим появилась необходимость рассмотрения такого понятия как «самостоятельность», которое является фундаментом развития личности и формирования таких качеств, как творческая и познавательная активность, духовность, инициативность, коммуникативность, самодеятельность.

В педагогической литературе проблема формирования самостоятельного человека остро стояла, начиная с античных времен. И в настоящее время данная проблема сложна и практически значима для современного образования. Рассмотрим современный взгляд на проблему формирования предпосылок к учебной самостоятельности.

Проблема самостоятельности в школьном возрасте изучалась достаточно широко (Н.В. Бочкина, Л.А. Матвеева, О.А. Конопкин, А.К. Осницкий, Л.А. Ростовецкая и др.). Исследованию подвергались различные виды самостоятельности школьников: познавательная (И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, А.И. Савенков), организационно-техническая (Е.Я. Голант, Б.И. Селиванов), умственная (Н.В. Кухарев), прикладная и учебная (Н.А. Половников» Л.А. Матвеева), творческая самостоятельность (М.Г. Ярошенко, А.Я. Пономарев). Многими авторами самостоятельность рассматривается как общая характеристика регуляции личностью своей деятельности, отношений и поведения (О.А. Конопкин, А.К. Осницкий). Обобщение и систематизация сведений по проблеме развития учебной самостоятельности представлены в работах С.В. Бардина, Л.В. Жаровой, Ф.П. Хакуновой, С.Т. Шацкого и др. Под самостоятельностью как компонентом способности личности исследователями понимается: способность устанавливать основания для тех или иных поступков, т.е. выбор поведения (С.Л. Рубинштейн); способность к обособлению своей позиции, (Р.Р. Кондратьев); способность к независимой реализации структурных блоков деятельности (Г.И. Щукина); способность планировать, систематизировать, регулировать и активно осуществлять свою деятельность без постоянного внешнего руководства и помощи (К.К. Платонов); способность соотносить свои стремления и возможности, адекватно

оценивать процесс и результат своей деятельности (Л.А. Ростовецкая). С позиции отношения самостоятельность рассматривается как обобщенный компонент отношения личности к выполнению своих обязанностей, к процессу деятельности, ее результату, направленность на независимость, автономность своей социальной практики и взаимоотношений с людьми (Л. А. Ростовецкая, М.И. Шилова, П.Н. Виноградов).

Современный педагогический словарь предлагает следующее определение – одно из ведущих качеств личности, выражающееся в умении «ставить перед собой определенные цели, добиваться их достижения собственными силами» (59, 253). Сегодня можно выделить несколько исторически сложившихся подходов к понятию «самостоятельности»: самостоятельность как один из принципов воспитания. (Я.А. Коменский, Я. Корчак, К.Д. Ушинский и др.); самостоятельность как основной принцип обучения. (Ж.Ж. Руссо, Ф.А. Дистервег); самостоятельность как средство воспитания и образования (Аль Газали, Ф. Аквинский); самостоятельность как система навыков сознательной самоорганизации. (Ф.П. Хакунова); самостоятельность как ведущее качество личности и как свойство деятельности. (Л.В. Жарова).

Вышеизложенное позволяет сделать вывод о неоднозначном взгляде на понятие «самостоятельность» и проблему развития учебной самостоятельности детей. Мы опираемся на исследования Ф.П. Хакуновой, которая разделяет понятия «самостоятельность» и «самостоятельная деятельность». Под самостоятельностью понимает систему навыков сознательной самоорганизации, что проявляется в умении планировать деятельность, определять цель деятельности, выполнять действия, контролировать и оценивать выполненные действия. В качестве самостоятельной деятельности рассматривает деятельность обучаемого, которую он совершает без помощи и указаний преподавателя, руководствуясь только сформированными ранее представлениями о порядке и правильности выполнения операций и действий. Л.В. Жарова

рассматривает самостоятельность как ключевое качество личности и как свойство его деятельности. «Самостоятельность в общепринятом значении – это независимость, способность и стремление человека совершать действия или поступки без помощи других. Стать самостоятельным - объективная необходимость и естественная потребность ребенка. Она связана, во-первых, с общим свойством генотипа, которое дает возможность человеку совершать действия не только элементарного, но и высшего уровня...».

Самостоятельность – обобщенное свойство личности, проявляющееся в инициативности, критичности, адекватной самооценке и чувстве личной ответственности за свою деятельность и поведение.

Самостоятельность личности связана с активной работой мысли, чувств и воли. Эта связь двусторонняя:

1) развитие мыслительных и эмоционально-волевых процессов – необходимая предпосылка самостоятельных суждений и действий;

2) складывающиеся в процессе самостоятельной деятельности суждения и действия укрепляют и формируют способность не только принимать сознательно мотивированные действия, но и добиваться успешного выполнения принятых решений вопреки возможным трудностям.

Самостоятельность – одно из ведущих качеств личности, выражающееся в умении ставить перед собой определенные цели и добиваться их достижения собственными силами.

Самостоятельность предусматривает ответственное отношение человека к своему поведению, способность действовать сознательно и инициативно не только в знакомой обстановке, но и в новых условиях, требующих принятия нестандартных решений. Структурно-функциональный анализ самостоятельности позволил выявить функции саморегуляции: исполнительскую, воспроизводящую, инициативную, творческую. Н.В. Бочкина подчеркивает, что самостоятельность выступает, с одной стороны, как форма проявления творческих возможностей личности, с другой – как форма принятия целесообразности и осознания социальной необходимости

определенного поведения и деятельности. Самостоятельность проявляется в отношении личности к внешним требованиям и обстоятельствам, в мотивационном состоянии готовности к самоорганизации, а также в сознательной саморегуляции своих состояний, действий, отношений.

Самостоятельность – постоянно развивающееся личностное качество, первоосновы которого закладываются в дошкольном возрасте. Имеющиеся научные данные свидетельствуют о том, что к концу старшего дошкольного возраста в условиях оптимального воспитания и обучения дети могут достигнуть выраженных показателей самостоятельности в разных видах деятельности: в игре (Н.Я. Михайленко), в труде (М.В. Крулёт, Р.С. Буре), в познании (А.М. Матюшкин, З.А. Михайлова, Н.Н. Поддьяков), в общении (Е.Е. Кравцова, Л.В. Артемова).

Показателями самостоятельности старшего дошкольника выступают: стремление к решению задач деятельности без помощи со стороны других людей, умение поставить цель деятельности, осуществить элементарное планирование, реализовать задуманное и получить результат, адекватный поставленной цели, а также способность к проявлению инициативы и творчества в решении возникающих задач.

Изучение самостоятельности старших дошкольников с позиции их готовности к школьному обучению выявило присутствие тесной взаимосвязи между этими показателями: чем выше уровень самостоятельности старшего дошкольника, тем выше уровень его готовности к школе. Можно говорить о том, что самостоятельность дошкольника, понимаемая как стремление и умение ребенка настойчиво решать задачи деятельности относительно независимо от взрослого, мобилизуя имеющийся опыт, знания, используя поисковые действия, является значимым фактором социально-личностного созревания и готовности к школьному обучению. Овладение различными видами деятельности связано с освоением детьми комплекса разнообразных умений универсального характера, общих для всех видов деятельности (умений целеполагания, планирования, контроля, прогнозирования и пр.), а также

умений, специфических для каждого вида деятельности (игровых, познавательных, трудовых и пр.). Активное овладение различными видами деятельности приводит к формированию самостоятельности как доминирующей черты активности старшего дошкольника.

Особое значение приобретает тот факт, что в процессе развития самостоятельности ребенок приобретает способность к общему подходу в решении задач деятельности: умение принять цель или выдвинуть ее самому, понять условия решения задачи, найти способы ее решения, соотнести полученный результат с целью, внести коррективы, используя необходимые контрольно-оценочные действия. Л.В.Жарова выделяет "три кита" самостоятельности: умение, мотив, воля. Вряд ли можно говорить о главном среди них, если речь идет о самостоятельности как свойстве деятельности и личности, но важно иметь в виду, что они теснейшим образом связаны между собой и взаимообусловлены. Желание действовать самостоятельно чаще выражено у тех детей, которые владеют умениями, и мотивационная установка которых мобилизует мотивационную сферу; с другой стороны, если ребенок проявляет волю и упорство, повышается качество знаний и умений. Не случайно самостоятельность рассматривается педагогами и психологами как стержневое свойство личности, связанное с такими качествами, как активность и ответственность. Именно взаимосвязь всех этих качеств определяет отношение человека к самому себе, к собственному труду, к другим людям, к духовным ценностям. Самостоятельность развивается там, где есть свобода действий, возможность выбора, право высказывать свои мысли.

Анализ существующего опыта развития самостоятельности ребенка, начиная с дошкольного возраста, позволяет нам выделить основные элементы содержательной основы самостоятельности. В качестве данных элементов рассматривают навыки сознательной самоорганизации:

1. Целеопределение, т.е. выделение цели деятельности.

2. Планирование, т.е. определение плана, по которому будет осуществляться данная деятельность.
3. Выполнение запланированных действий, т.е. умение, следуя плану, осуществить учебную деятельность.
4. Рефлексивная деятельность: самоконтроль и самооценка.

Самостоятельная деятельность воспитанников влияет на становление субъект-субъектного типа взаимодействия, когда каждый из участников становится средством и условием развития другого. Раскроем понятие «субъекта учебной деятельности». Современная педагогическая энциклопедия дает следующее определение: *субъект учения* - это учащийся, т.е. учащий самого себя в контексте с учителем, который помогает ему осуществить это, он главный работник в процессе обучения, действующий осознанно и ответственно, значит, свободно. Ребенок становится субъектом учения лишь в том случае, когда он способен самостоятельно находить способы решения возникающих перед ним задач, а не тогда, когда это обеспечивает учитель. Субъектность учащегося проявляется в том случае, когда его учебная активность, сам процесс усвоения знания приобретает характер деятельности. Психологический словарь под редакцией А.В. Петровского определяет субъект как источник познания и преобразования действительности. При этом следует отметить, что, несмотря на различия во взглядах, все ученые отмечают самым значимым качеством субъекта учебной деятельности открытость к саморазвитию, самосовершенствованию, самостоятельности и самореализации, как в текущей деятельности, так и в дальнейшей жизни. По определению В.В. Давыдова: «Учебная деятельность – это совместное сотрудничество учителя и учащихся, направленное на изменение ученика как субъекта учения». Таким образом, учебная деятельность может формироваться и реализовываться не во всяких условиях, а лишь в специфических, требующих соблюдения условий формирования учебной деятельности. Познавательные мотивы шестилетних детей еще не достаточно устойчивы, ситуативны. Они нуждаются в

постоянном косвенном, ненавязчивом подкреплении через игру, интересы ребенка. В 6-летнем возрасте познавательная мотивация только формируется и воля еще недостаточно развита, поэтому целесообразно поддерживать максимальное многообразие мотивов. Например, игровая мотивация, соревновательная, престижная и др.

Следует подчеркнуть, что для успешного вхождения в учебную деятельность особое значение имеет уровень самостоятельности с элементами творчества. Опыт самостоятельной творческой деятельности, полученный ребенком в дошкольные годы, развивает в нем уверенность в своих силах, снижает тревожность при столкновении с новыми проблемами, создает привычку самостоятельно искать пути решения, учитывая имеющиеся условия, т.е. приводит к формированию комплекса черт, показателей для высокого уровня готовности к школе, формируя обобщенный способ подхода к решению задач. При этом следует особо подчеркнуть, что достижение высокого уровня готовности к школе возможно лишь тогда, когда опыт самостоятельности и творчества выступает как доминирующая направленность организации всей жизни старшего дошкольника в детском саду, а не проявляется эпизодически, в пределах изолированного вида деятельности. Однако педагоги недооценивают значения самостоятельности для становления готовности детей к обучению в школе. Педагоги акцентируют внимание на формировании у детей специальных знаний и умений, развивают исполнительские способности, организованность и дисциплинированность. Задача воспитания самостоятельности не осознается как интегративная и всеобъемлющая, а ее решение осуществляется эпизодически, фрагментарно. Это приводит к тому, что многие дошкольники не реализуют свой возрастной потенциал самостоятельности и не достигают необходимого уровня готовности к решению задач школьного обучения.

В условиях правильной организации детской деятельности самостоятельность дошкольников развивается от репродуктивной, воспроизводящего характера (самостоятельное воспроизведение образцов,

способов действий и пр.) к самостоятельности с элементами поисковой деятельности и творчества. Творчество выступает высшей формой проявления самостоятельности ребенка. Творческая деятельность развивает у старших дошкольников способность самостоятельно обнаруживать новое решение проблем, новые способы выражения своих замыслов, способность гибко и креативно использовать имеющиеся умения и знания.

К концу старшего дошкольного возраста в условиях соответствующего воспитания у детей должен сложиться высокий уровень самостоятельности, для которого характерно:

- стремление к самостоятельности (в познании, в общении, в деятельности), умение действовать по собственной инициативе, замечать необходимость своего участия в тех или иных обстоятельствах;
- умение выполнять привычные дела без обращения за помощью взрослого;
- умение сознательно действовать в ситуации заданных требований и условий деятельности (действовать по правилам, поставленным условиям, по инструкции);
- умение осознанно действовать в новых условиях (поставить цель, учесть новые условия деятельности, осуществить элементарное планирование, получить результат);
- умение осуществлять элементарный самоконтроль и самооценку результатов деятельности с позиции цели и требований;
- умение переносить известные способы действий в новые условия, комбинировать и вариативно использовать имеющийся опыт, знания, умения, проявлять творческий подход к разрешению задач.

Рассмотрим методы, формы и средства обучения, рекомендуемые для формирования учебной самостоятельности старших дошкольников в таблице

Таблица 1

Методы, формы и средства обучения, рекомендуемые для формирования учебной самостоятельности старших дошкольников

Содержательные компоненты учебной самостоятельности	Методы, формы и средства образования дошкольников
1. Целеопределение	<p>Методы: подготовка к восприятию, беседа, наблюдение над материалом, проблемный метод, формулирование противоречия.</p> <p>Формы: фронтальная и парная работа, игра.</p> <p>Средства: иллюстрации, схемы, модели, творческие задачи.</p>
2. Планирование	<p>Методы: наблюдения, объяснение, инструктаж.</p> <p>Формы: групповая, коллективная, парная.</p> <p>Средства: алгоритмы, таблицы, учебный и дидактический материал, модели, схемы.</p>
3. Выполнение учебной деятельности	<p>Методы: эксперимент, моделирование, проблемный метод, исследовательский, частично-поисковый.</p> <p>Формы: парная работа, самостоятельная работа, работа в группах.</p> <p>Средства: схемы, таблицы, алгоритмы, модели.</p>
4. Самоконтроль и самооценка	<p>Методы: групповая и коллективная рефлексия, моделирование, демонстрация и защита выполненных работ, выставка.</p> <p>Формы: парная, коллективная, индивидуальная.</p> <p>Средства: учебно-дидактический материал, тестовый материал, наглядные средства.</p>

С учетом того, что развитие самостоятельности идет у детей разными темпами, широко используются внешние, наглядные средства, облегчающие детям самостоятельное построение деятельности и правильную ее самоорганизацию. Это могут быть инструкционные карты с поэтапным отражением процесса ручного труда, схемы наблюдений, предметные и графические модели, алгоритмы действий и пр. Опираясь на данные средства, старший дошкольник приобретает ценные навыки самостоятельного планирования, последовательного осуществления деятельности, контроля и оценки результатов. Базовой основой для самостоятельности является

постоянное обогащение арсенала умений, способов действий и знаний детей. Старшие дошкольники осваивают различные способы саморегуляции деятельности: приемы самоконтроля, самопроверки, самооценки успешности своей деятельности. А.П. Усова выделила три уровня развития у детей учебных умений и действия контроля.

Таблица 2

Уровни развития у детей учебных умений и действия контроля

1	2	3
Слушают указания, постоянно удерживают их в сознании	Слушают указания, придерживаются их в работе	Слушают указания, но «не слышат их»
Руководствуются ими в работе	Самоконтроль не устойчив, осуществляется через работу других детей	Не руководствуются ими в работе
В случае непонимания задают вопросы	При выполнении работы склонны к подражанию другим детям	К оценке не чувствительны
Правильно оценивают работу других	Результаты условны, оценка и самооценка не сформированы	Результата не достигают
Правильно оценивают собственную работу	-	-
Достигают нужных результатов	-	-

Наблюдая за развитием детей с позиции их готовности к школьному обучению, воспитатель фиксирует, как ребенок принимает цель деятельности, как учитывает условия ее осуществления, какие способы использует для достижения результата, соответствует ли полученный результат цели, способен ли ребенок к элементарному контролю, каково его отношение к деятельности (интерес, настойчивость, удовлетворенность). В зависимости от результатов анализа действий ребенка происходит соответствующая коррекция педагогического подхода. Воспитатель активно побуждает детей к проявлению инициативы и творчества. С этой целью он

формирует интерес к самостоятельным действиям, постоянно изменяет условия деятельности, ставит новые задачи, требующие от детей сознательного применения знакомых способов в новых условиях. Таким образом, воспитатель насыщает жизнь детей разнообразными ситуациями, требующими нестандартного подхода, проявления воображения и творчества. Ежедневно он создает ситуации, в которых детям нужно «поломать голову», чтобы найти решение: как лучше разрезать бумагу, чтобы хватило всей подгруппе детей, как исправить сломанную игрушку, как помочь малышам разрешить их проблемы и т.п. Тактика руководства детьми постоянно меняется: от прямых приемов (показ, объяснение) воспитатель переходит к косвенным (совет, аналогия, обращение к личному опыту), побуждает к творческому поиску решений. При этом воспитатель развивает волю и настойчивость детей, поддерживает желание преодолевать трудности, доводить начатое дело до конца, нацеливает на получение высокого результата и его оценку.

Готовность ребенка к учебе в школе определяется комплексом личностных качеств и свойств, формирование которых обусловлено учебно-воспитательным процессом дошкольного учреждения, правильной организацией всей жизни детей, продуманным выполнением распорядка дня. Организация режима способствует нормальному росту и развитию организма ребенка, укрепляет его здоровье. Режим имеет не только физиологическое, но и большое воспитательное значение, являясь одним из условий формирования у детей полезных навыков и привычек, необходимых для формирования предпосылок к учебной самостоятельности. Правильный режим влияет на стабилизацию привычек своим содержанием и фактором времени. Утренний прием и гимнастика, занятия, прогулка, дневной сон, игры – все эти процессы, повторяясь, каждый день, формируют у детей готовность к необходимой последовательности действий и целеполаганию. Каждый режимный процесс содержит в себе воспитательные возможности и

должен быть использован для максимального влияния на детей с целью формирования личности каждого ребенка и коллектива в целом.

Наибольшее значение для полноценной готовности ребенка к школе имеет воспитание его самостоятельности в разных видах деятельности как общей черты активности будущего школьника. Итак, становление готовности к школе обусловлено прежде всего формированием ребенка в качестве субъекта доступных видов детской деятельности: игры, познания, общения, предметно-трудовой, художественной деятельности и физической активности. При формировании предпосылок к учебной самостоятельности у всех перечисленных видов деятельности есть общий стержень, который позволит запустить механизмы самостоятельности – это исследовательское поведение. Главная цель исследовательского поведения в любом виде деятельности (игре, общении, труде и т.д.) дошкольников – это формирование у ребенка способности творчески осваивать окружающий мир. Исследовательский рефлекс – один из базовых, безусловных рефлексов. Дети по природе своей исследователи, исследовательская и поисковая активность естественное состояние ребенка, поэтому именно формирование исследовательского поведения создаст условия для того, чтобы психическое развитие ребенка изначально развивалось как процесс саморазвития, путь к самостоятельности и самореализации (А.И. Савенков). Исследовательской деятельностью руководит преимущественно правое полушарие, отвечающее за целостное синтетическое мышление. За обработку получаемой информации – левое. Исследовательское поведение, таким образом, активизирует работу обоих полушарий. В результате исследований нейрофизиологов, было установлено, что ребенок рождается с совершенно одинаковыми полушариями головного мозга, которые являются оба «правыми». Этим объясняется столь высокая значимость исследовательского поведения: чем выше уровень развития потребности в исследовательском поведении, тем интенсивнее она себя совершенствует. Поисковая, исследовательская активность является одним из основных механизмов,

обеспечивающих ускорение развития и саморазвития (С.М. Бондаренко, В.С. Ротенберг, А.И. Савенков). Процесс развития ребенка носит гетерохронный (неравномерный) характер, то есть различные сферы могут не совпадать по темпу своего развития. Функциональные зоны мозга, обеспечивающие работу соответствующих сфер, также развиваются постепенно. Нейросоматический каркас формирует, контролирует (активизируя, тормозя, катализируя и т.д.) и моделирует все соматические, когнитивные, эмоционально-потребностные процессы в их взаимодействии. Именно он опосредует оптимальный статус и иерархию регуляторных (непроизвольное и произвольное) уровней поведения человека и их сонастроенный ансамбль (А.В. Семенович). Сегодня группа ученых, практикующих нейропсихологов Научно-исследовательского Центра детской нейропсихологии широко представили свои исследования и практические наработки педагогической аудитории. Ж.М. Глозман, А.Е. Соболева, Ю.О. Титова, О.С. Фролова, Л.М. Винникова, А.В. Сунцова, С.В. Курдюкова в серии книг «Учиться? Легко!» представили множество игр, физических упражнений, наглядных опор для интенсивного развития психических и физических процессов соразмерно с законами становления детской психики, начиная с раннего возраста и далее. Нейропсихологический подход мы считаем перспективным в развитии предпосылок к учебной самостоятельности, так как дети с недостаточной для возраста сформированностью лобных структур будут порывисты, быстро отвлекаться, не смогут долго сосредоточиться на одном виде деятельности, следовательно и исследовательское поведение будет достаточно сложно формировать..

Рассмотрим факторы развития предпосылок к учебной самостоятельности через формирование исследовательского поведения в условия ДОО и семьи на примере различных видов детской деятельности.

Одним из первых факторов исследовательского поведения малышей является **физическая активность**. Устойчивая корреляция уровня развития мышления и двигательной активности ребенка – это прежде всего развитие

мышления и координации движений (Г. Домон, М. Доналдсон, М. Монтессори и др.). В аспекте подготовки детей к обучению в школе, говоря о «физическом интеллекте», важно акцентировать внимание воспитателей и родителей на целенаправленной систематической работе по развитию следующих функций, выделяемых психоневрологами: двигательные навыки, координация движений, языковые навыки (дети 1,5-3 лет «лингвистические гении»), мануальные навыки (письмо), визуальные навыки (чтение, наблюдение), слуховые навыки, тактильные навыки, глазомер.

Вторым фактором исследовательского поведения является **создание и организация игр-исследований**, под которой понимается такая ситуация, когда исследовательское поведение целенаправленно реализуется через игру (С.Л. Новоселова, Н.Н. Подъяков, А.Н. Подъяков, С. Кэйплан, Н.Б. Шумакова, А.И. Савенков и др.). Дети сами могут создавать игру из чего угодно. В ТРИЗ-педагогке разработана методика создания игр. Например, «Методика создания творческих игр по литературным произведениям» (материалы учебного семинара Т.А. Сидочук), создание игр при помощи морфотаблицы, создание игр по схеме: система – надсистема – взаимодействие системы и надсистемы – предъявление требования, противоречия – изменение свойств, разрешение противоречия – удаление отрицательного эффекта (по материалам обучающего семинара И.Н. Мурашковска) и др.. Кроме существуют игры, которые не разрабатывались специально в относительно искусственных условиях, а издавна использовались в воспитательных целях в культурах разных народов (поиск спрятанных предметов, прятки, казаки-разбойники, дочери-матери, стрелялки-леталки и др.). Сегодня особое место среди развивающих игр занимают «стратегические» компьютерные игры, в которых ребенок должен, исследовав условия, одновременно держать в сознании целый ряд ситуаций и управлять множеством сложно связанных между собой переменных.

Исследовательские игрушки в руках дошкольников также способствуют формированию исследовательского поведения. Такими

игрушками принято считать такие игрушки, можно разобрать, трансформировать, «оживить», не приводя при этом игрушку в негодность, а также игрушки «по необходимости» - созданные ребенком на ходу. Ребенку гораздо интереснее то, что не имеет жестко фиксированных функций и может быть использовано в разных целях (А.И. Савенков). Для этого обеспечивают в предметно-развивающей среде ящик с «бросовым материалом» или игрушками, которые дарят «радость достижения» - детали к игрушкам из которых можно собрать множество объектов, пригодных для игры, фантазирования. Важным аспектом считаем классифицирование игрушек в предметно-развивающей среде, так как ребенок, исследующий окружающий мир, познает и его классификации. К классификациям рукотворного мира относят, например, мебель, посуду, одежду, электроприборы, здания, транспорт и др. Нередко дети классифицируют игрушки по функциям, реже по материалу.

Изобразительная деятельность и конструирование – четвертый фактор формирования исследовательского поведения. По мнению ученых (Л.С. Выготский, А.И. Савенков) изобразительная деятельность ребенка – это вид поисковой активности и в большей степени является реализацией исследовательского поведения, чем художественно-эстетического развития. С точки зрения формирования исследовательского поведения огромную роль в изобразительной деятельности играет импровизация. Сегодня воспитателям и родителям представлен большой ассортимент материалов для экспериментирования с художественными материалами – это и пластилин, становящийся пластмассом при нагревании, краски, приобретающие объем при нагревании, создание яичных красок, распылители красок и др.

Тесно связан с изобразительной деятельностью и опыт конструирования, особенно по собственному замыслу из подручных материалов. Для творческого конструирования значимы материалы, которые не имеют жестко фиксированных свойств, форму которых можно изменить (глина, песок, паста для лепки, бумага). В развитии предпосылок учебной

самостоятельности большую роль играет и конструирование по образцу, плану. Первым этапом формирования произвольности является обучение работе по образцу. Приступая к работе, нужно сначала попросить ребенка внимательно рассмотреть, изучить дом, который ему надлежит собрать из кубиков самостоятельно. После этого взрослый просит ребенка приступить к строительству и наблюдает за характером и последовательностью этой работы. Если ребенок допускает ошибки в сборке, то нужно проанализировать причины, которые привели к ошибкам конструирования и после этого попросить ребенка внести необходимые коррективы. Дальнейшее совершенствование произвольной саморегуляции осуществляется путем целенаправленного усложнения условий деятельности. На следующем этапе ребенку предлагается аналогичная работа, в которой образцом будет служить не реальная постройка, а рисунок дома. При этом возможны два варианта изображения:

- а) полное, когда на схематическом рисунке представлены все образующие постройку детали;
- б) контурное - без детализации.

Последующее усложнение предполагает конструирование по словесному описанию, а затем и по собственному замыслу. В последнем случае ребенок перед началом работы должен подробно описать особенности задуманной постройки.

Следующий фактор - **изучение природы и экспериментирование**. Знания, полученные в результате собственного эксперимента, исследовательского поиска значительно прочнее и надежнее для ребенка тех сведений о мире, что получены репродуктивным путем. Современные исследователи (А.И. Савенков, А.И. Иванова, И.Э. Куликовская, О.В. Дыбина и др.) рекомендуют использовать метод экспериментирования и в работе с детьми дошкольного возраста для развития исследовательских способностей. Главное достоинство детского эксперимент заключается в том, что он дает детям реальные представления о различных сторонах изучаемого

объекта, о его взаимоотношениях с другими объектами и со средой обитания, пронизывая все сферы детской деятельности, обогащая память ребенка, активизируя мыслительные процессы, развивает интеллект, стимулируя развитие речи, становится стимулом личностного развития дошкольника. Целью экспериментирования является – создание условий для формирования основ целостного мировидения ребёнка средствами физического эксперимента. Это позволяет решать следующие задачи:

1. Формировать у детей представления о возникновении и совершенствовании приборов в истории человечества.

2. Расширять представления детей о физических свойствах окружающего мира:

- знакомить с различными свойствами веществ;
- знакомить с основными видами и характеристиками движения;
- развивать представления об основных физических явлениях.

3. Формировать у детей элементарные географические представления.

4. Развивать эмоционально-ценностное отношение к окружающему миру.

Преимущества метода экспериментирования:

- ребёнок самостоятельно воздействует различными способами на окружающие его предметы и явления с целью более полного их познания;
- в экспериментировании достаточно чётко представлен момент саморазвития: преобразования объекта, производимые ребёнком, раскрывают перед ним новые стороны и свойства объекта, а новые знания об объекте, в свою очередь, позволяет производить новые, более сложные и совершенные преобразования;
- он позволяет знакомиться с окружающим миром;
- деятельность экспериментирования пронизывает все сферы детской жизни, в том числе и игровую.

Детское экспериментирование имеет свою классификацию. Рассмотрим классификацию экспериментов (таблица 3).

Классификация детских экспериментов

Принципы классификации	Характер экспериментов
По характеру объектов, используемых в эксперименте	- опыты с растениями; - опыты с животными; - опыты с объектами неживой природы; - опыты, объектом которых является человек
По месту проведения По количеству детей	- в групповой комнате; - на участке; - в лесу, в поле - индивидуальные (1-4 ребёнка) - групповые (5-10 детей) - коллективные (вся группа)
По причине их проведения	- случайные; - запланированные; - поставленные в ответ на вопрос ребёнка
По характеру включения в педагогический процесс	- эпизодические; - систематические
По продолжительности	- кратковременные (от 5 до 15 мин.) - длительные (свыше 15 мин.)
По количеству наблюдений за одним и тем же объектом	- однократные; - многократные, или циклические
По месту в цикле	- первичные; - повторные; - заключительные и итоговые
По характеру мыслительных операций	- констатирующие (позволяющие увидеть какое-то одно состояние объекта или одно явление вне связи с другими объектами и явлениями); - сравнительные (позволяющие увидеть динамику процесса или отметить изменения в состоянии объекта); - обобщающие (эксперименты, в которых прослеживаются общие закономерности процесса, изучаемого ранее по отдельным этапам).
По характеру познавательной	- иллюстративные (детям всё

деятельности детей	известно, и эксперимент только подтверждает знакомые факты); - поисковые (дети не знают заранее, каков будет результат); - решение экспериментальных задач)
По способу применения в аудитории	- демонстрационные; - фронтальные

Эксперименты составляют основу всякого знания, без них любые понятия превращаются в сухие абстракции. Большое поле для исследований дает нам изучение природы и явлений. Здесь дети продолжают познание классификаций, свойств и функций природного и рукотворного мира. В процессе экспериментирования дети учатся наблюдать за явлениями природы, выдвигают гипотезы, проверяют их. Салли Хьюит опубликовала подборку экспериментов с объектами живой и неживой природы в книге «Природа в занимательных экспериментах», где подобрана познавательная информация относительно проводимого опыта и представлен план его проведения. Читающие дошкольники, имея опытный материал в состоянии самостоятельно справиться с предложенными экспериментами в природе. При недостаточном запасе знаний очень важно стимулировать интерес ребенка к окружающему, фиксировать его внимание на том, что он видит на прогулке, во время экскурсий. Надо приучать его рассказывать о своих представлениях, такие рассказы необходимо заинтересованно выслушивать, даже если они односложны и сбивчивы. Полезно задавать дополнительные вопросы, стараться получать более подробный и развернутый рассказ.

Общение и фантазирование являются важными факторами формирования исследовательского поведения. Если посмотреть на поведение человека, на всю его деятельность, то можно различить два основных вида поступков. Один вид деятельности можно назвать воспроизводящим, т.е. человек воспроизводит или повторяет уже раньше создавшиеся и выработанные приёмы поведения или воскрешает следы от прежних впечатлений, а второй вид деятельности - комбинирующим или творческим,

результатом которого является не воспроизведение бывших в человеческом опыте впечатлений или действий, а создание новых образов или действий. В процессе познания окружающего мира дети вступают во взаимодействие с ним и учатся жить и творить вместе. Выполняя коллективную творческую работу, дети учатся довариваться, распределять сферы деятельности, рефлексировать и давать оценку своей работе и работе друга. Важно, чтобы значимый взрослый помог создать атмосферу доверия и поддержки, а не конкуренции при выполнении творческой работы в группе. Ориентация на сотрудничество и сотворчество - это общение, это совместное проживание деятельности в радости, это совместное созидание «на равных», где никому не принадлежит привилегия указывать, контролировать, оценивать. Здесь чувствуют, принимают, доверяют, открываются, планируют, радуются, само- и совместно рефлексиируют «на равных».

Таким образом, в основу взаимодействия на принципах сотрудничества и сотворчества в отношениях «Детства» и «Взрослого Сообщества» мы закладываем следующие принципы:

- 1) дети и взрослые являются равноправными соучастниками созидательного процесса;
- 2) единое понимание и принятие целей и задач совместной деятельности;
- 3) помощь, уважение и доверие в общении и деятельности;
- 4) максимальная реализация потенциалов субъектов в созидательной общественно-значимой (нами понимаемой как духовно-творческой) деятельности;
- 5) постоянный анализ процесса взаимодействия, а также промежуточных и конечных результатов через самоанализ и групповую рефлексию.

Творчество и нравственная рефлексия. В результате исследовательского поиска активно развивается воображение ребенка,

способность фантазировать, генерировать идеи, гипотезы. В дошкольном возрасте приветствуется «свободное исследование», базирующееся на любознательности, фантазии и не предполагающее достижения определенного результата. Фантазирование помогает дошкольникам достраивать картину мира, дополнять пробелы в знаниях и опыте, так как детский мозг еще не в состоянии комбинировать весь поток новой информации, превратив ее в собственные знания. При этом, решая какую-либо творческую задачу, ставя эксперимент, детям хочется решить определенную задачу, сделать мир лучше. Духовно-нравственный аспект деятельности заключается в понимании значимости полученного ребенком продукта деятельности, его назначения, ценности для себя и других. Анализ продуктов исследовательского поведения адаптированному к возрастным аспектам детей дошкольного возраста и дополненному алгоритму рефлексивной деятельности Б.М. Островского:

1. Исследовательская часть: «Что я сделал?», «Как сделал (средства, способы, технологии)?», «Зачем сделал, ради чего, на благо чего?», «Какая от этого может быть польза в будущем и кому?».
2. Критическая часть: «То ли сделал, что хотел?», «Так ли сделал, как хотел?», «Как я отношусь к тому, ради чего я это сделал?», «Как относятся к тому, ради чего я это сделал другие (друзья, учитель, родители)?», «Какая от этого польза сейчас, в будущем и кому?», «Какой «плюс» может получить от этого отрицательный герой?», «Какой «минус» может от этого получиться, если случайно...?».
3. Нормативная часть: «Что буду делать впредь в подобных ситуациях?», «Как я буду делать это впредь?», «Зачем я буду делать это впредь?», «Ради чего я буду делать то, что буду делать?».

Продуктами исследовательской деятельности детей могут выступать отношения ребенка к миру, осознание себя как личности, адаптивность, жизнотворчество в различных проявлениях избирательного поля, рефлексия,

сохранение индивидуальности. Показателями качества личного творческого продукта ребенка в исследовательской деятельности являются:

- индивидуальный «почерк» творческого продукта, выражающийся в своеобразии манеры выполнения и характера выражения своего отношения к процессу, результату, объекту;
- нахождение креативных средств для реализации творческого замысла в изобразительной деятельности, сочинительстве, конструировании, игре, разыгрывании небольших театральных сценок-сюжетов и т.д.;
- направленность личного творческого продукта на созидание.

Исходя из вышеизложенного, мы определили методические правила для воспитателей и родителей, занимающихся развитием предпосылок дошкольников к учебной самостоятельности:

- не лишать детей возможности сделать собственное открытие;
- не ограничивать пространство познания (малышей не садить в манеж на длительное время, старшим дошкольникам обеспечить зоны развития);
- не делать за ребенка то, что он может сделать сам и не облегчать ребенку ту деятельность, которой он может научиться без помощи взрослых, преодолевая какие-либо препятствия и физические неудобства («ходунки», вырезание, конструирование и др.);
- максимальное снижение ограничений на исследования;
- не давать детям много готовых игрушек, которые нельзя разобрать;
- обогатить предметно-развивающую среду «бросовым материалом» и специальными приборами для творчества и экспериментирования;
- обеспечить физическую активность;
- формировать нейросоматический каркас;
- совместно планировать и реализовывать в соответствии с планом режимные моменты;
- осуществлять рефлексивную деятельность.

Подводя итог, отметим, что грамотно организованное развитие предпосылок к учебной деятельности в дошкольном возрасте дает широкие возможности для самореализации детей в школе и обеспечивает учебную самостоятельность ребенка уже в первом полугодии обучения в первом классе.

Библиографический список

1. Савенков А.И. Готовим ребенка к школе. Учим учиться самостоятельно. – Ярославль: Академия развития, 2008. – 160 с.: ил.
2. Трубайчук, Л.В. Личностно ориентированное обучение. // Учебное занятие: поиск, инновации, перспективы. – Челябинск. - 2007. - №2 (4). – С. 46-49.
3. Трубайчук, Л.В. Младший школьник как субъект учебной деятельности. // Начальная школа. - № 9.- 2005. –С. 6-9.
4. Кошева, Н.А. Самооценка как вид контроля // Учебное занятие: поиск, инновация, перспективы. – 2006. - №2.- С.88-92.
5. Газман, О.С. Воспитание как развитие индивидуальности. – М.: Мирос, 2002. – 195с.
6. Доронова Т.Н. О взаимодействии дошкольного образовательного учреждения с семьей // Дошкольное воспитание, 2000, № 3. – С. 87-90.
7. Антонова Т.В. Влияние ценностей родителей на развитие социальной компетентности ребенка // Детский сад от А до Я, 2004, № 4. – С. 66-78.
8. Арнаутова Е.П. Социально-педагогическая практика взаимодействия семьи и д/с в современных условиях // Детский сад от А до Я, 2004, № 4. – С. 23-36.
9. Предметно-пространственная развивающая среда в детском саду. Принципы построения, советы, рекомендации / Сост. Н.В. Нищева. – СПб., «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2006. – 128с., ил.
10. Хакунова, Ф.П. Особенности организации самостоятельной работы обучающихся // Начальная школа . - №1, 2003. – С. 70-75.
11. Кашапова Л.М., Сайфуллина Г.Г. Организации дошкольного образования детей 5-7 лет: теория и практика [Текст]: монография. Уфа: Изд-во БГПУ, 2010. – 128 с.
12. Организация дошкольного образования: программа спецкурса и методические рекомендации/ Г.Г. Сайфуллина, Л.М. Кашапова. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2009. – 40 с.

И.Г. Галянт,
кандидат педагогических наук, доцент,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический
университет (ЮУрГГПУ), г. Челябинск

ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация. Освещаются вопросы художественно-эстетической области развития детей дошкольного возраста; рассматриваются современные проблемы развития детского творчества в педагогическом процессе дошкольной организации; предлагаются пути организации музыкальной и театральной деятельности детей для развития креативности детей.

Ключевые слова: художественно-эстетическое развитие, музыкальная деятельность, театрализованная деятельность, креативность.

Одним из ведущих направлений современной российской образовательной политики является привлечение ресурсов художественной деятельности в целях развития личностных качеств детей. В связи с этим актуализируется разработка новых путей организации творческого развития детей дошкольного возраста как способа активизации социокультурного развития личности, ее креативности как основы психологического здоровья и самоактуализации.

Художественно-эстетическое развитие, в процессе которого осуществляется развитие детского творчества, предполагает развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы; становление эстетического отношения к окружающему миру; формирование

элементарных представлений о видах искусства; восприятие музыки, художественной литературы, фольклора; стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений; реализацию самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.). Среди выделенных во ФГОС дошкольного образования основных видов деятельности особую значимость в дошкольном возрасте приобретает музыкально-художественная деятельность.

В соответствии с требованиями ФГОС дошкольного образования возникает необходимость выявления сущности и смысла музыкального развития детей дошкольного возраста в рамках образовательной области «Художественно-эстетическое развитие». Интеграция искусств помогает сформировать в сознании детей целостную картину мира, способствует осознанию собственной значимости. Музыкально-творческое развитие детей дошкольного возраста не вызывает сомнений в необходимости признания актуальной проблемой периода дошкольного детства во всем мире. Данная проблема подтверждается наличием устаревших методик в практике работы с детьми и неразработанными методологическими и организационно-методическими аспектами в соответствии с требованиями ФГОС дошкольного образования.

Дошкольное образование является первым уровнем общего образования. Одним из существенных факторов, обуславливающих формирование личности дошкольника и характер её развития, является процесс развития креативности у детей дошкольного возраста. Проблема развития креативности у детей дошкольного возраста средствами интеграции музыки и театра – важная педагогическая проблема, решение которой затрагивает насущные вопросы общества и образования. В области художественно-эстетического развития обращение к синтезу искусств и интеграции видов творческой деятельности является основанием для развития детского творчества. Именно такие цели и ставит современное образование перед педагогами.

Ряд ученых, таких как А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Н.Н. Поддьяков, Л.А. Венгер, В.Н. Дружинин, О.М. Дьяченко, Д.Б. Богоявленская, А.М. Матюшкин, В.А. Кудрявцев, А.Г. Гогоберидзе, Н. С. Лейтес, К. Хеллер, Дж. Гилфорд и многие другие отечественные и зарубежные психологи внесли большой вклад в исследования креативности. Эти психолого-педагогические исследования показывают, что каждый человек хочет быть важнейшим судьей и экспертом оценке своей деятельности. Природа творчества заключается в создании чего-то нового, уникального и неизвестного, являющегося таковым, прежде всего, для данного человека, и в получении от этого настоящего удовольствия. Чтобы научиться творить, создавать необычную оригинальную продукцию, ребенок должен отойти от шаблонного мышления и социальных стереотипов, научиться опираться в своей деятельности на собственную точку зрения и ощущать ее важность.

Так, А.Г. Гогоберидзе отмечает: «Результат детского творчества, то есть создание произведения или образа, имеет свои особенности, так как сочинения детей часто нельзя назвать принципиально новыми, имеющими общественную ценность. Автор считает творчеством сами попытки ребенка к созиданию, к продуктивному самовыражению, а процесс творчества считает одной из ведущих характеристик возрастного развития дошкольника [3].

Б.М. Теплов отмечает, что раннее вовлечение детей в творческую деятельность полезно для общего развития вполне отвечает потребностям и возможностям ребенка. В процессе творческой деятельности у детей дошкольного возраста развивается самостоятельное творчество: музыкальное, театральное, литературное [11].

Развитие личности и ее достижения на жизненном пути тесно связаны с такими индивидуально-психологическими особенностями человека, как способности, склонности, дарования. Детство – период усиленного развития, изменения и обучения, парадоксов и противоречий, без которых невозможно представить себе процесс становления личности. Наиболее ярко это

выражается в творческой деятельности, позволяющей особенно полно раскрыть свой внутренний мир. Понимание творчества с позиции индивидуального подхода позволяет трактовать его как явление развивающееся, и соответственно с ним развивается и креативность. Творчество все чаще рассматривается как наиболее содержательная форма психической активности, универсальная способность, обеспечивающая успешное выполнение самых разнообразных видов деятельности. Именно в это время происходят прогрессивные изменения во многих сферах, совершенствуются психические процессы (внимание, память, восприятие, мышление, речь, воображение), активно развиваются личностные качества, а на их основе способности и склонности. Дошкольное детство становится переломным моментом в развитии внимания, когда дети впервые начинают сознательно управлять им, направляя и удерживая на определенных предметах. Для этой цели старший дошкольник использует определенные способы, которые он перенимает у взрослых. Психологи утверждают, что развитие креативности качественно меняет личность человека, что позволяет нам связать креативность с развитием личности и интеллекта, с развитием воображения, которое имеет особую форму, вид у ребенка дошкольного возраста, а значит, особую форму имеет и креативность дошкольника.

В исследованиях, посвященных проблемам развития детского творчества, отмечается, что в дошкольном возрасте у ребенка появляется ряд черт, характеризующих его как творца. Это проявление активности и инициативы в применении уже освоенных приемов работы по отношению к новому содержанию, нахождение оригинальных способов решения поставленных задач, использование разных видов преобразований и т.п. В исполнительских видах деятельности (пении, рисовании, играх-драматизациях, танцах) развитие способности к творчеству идет от подражания взрослому к попытке самостоятельного переноса приобретенного опыта в повседневную жизнь, а затем и к творческой инициативе.

Известно, что психологической основой творческой деятельности является воображение как психический процесс, заключающийся в создании образов предметов и ситуаций, основанных на результатах их восприятия и осмысления. К основным свойствам воображения относят видение целого раньше частей, перенос функции с одного предмета на другой. Значимые показатели в развитии воображения – опора на наглядность, использование прошлого опыта, наличие особой внутренней позиции, позволяющей, не приспособившись к ситуации, подчинять ее себе, овладевать содержательными ее особенностями. Воображение функционирует на различных уровнях. По степени выраженности может быть пассивным и активным, в свою очередь активное подразделяется на воссоздающее и творческое. Творческое воображение связано с определением возможных результатов действий, открывающих или создающих новые предметы, явления, ситуации. При этом в творческом воображении возникают представления, которые различаются по степени оригинальности и реалистичности. Оригинальность как своеобразие представлений творческого воображения – это степень их новизны, непохожести на то, что уже было известно, а реалистичность определяется тем, насколько представление, созданное воображением, близко к действительности.

Так, О.М. Дьяченко полагает, что специфика процесса воображения, в отличие от других психических процессов, понимается как способность выражать особенности одного объекта или явления посредством другого, видоизменять формы репрезентации реальности [5]. В воображении используются символические и метафорические формы отражения действительности. В развитом виде они позволяют находить и фиксировать в творческих продуктах существенные и значимые для человека стороны предметов и явлений. С помощью воображения создаваемые образы детализируются, «оживают», что свидетельствует о самоценности творческих проявлений, особенно в период раннего становления творческих личностных качеств. Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Е.Е. Кравцова, В.Т.

Кудрявцев называют воображение важнейшим новообразованием дошкольного детства и связывают с ним процессы зарождения творческой личности.

Особое значение в организации художественно-эстетического развития детей приобретает руководство игровой деятельностью детей. Главной целью становится создание условий для проявления детской фантазии, поисков индивидуального решения. Поощряя разномыслие детей, можно наблюдать проявление способности в нахождении множества решений одной задачи, а не выполнению всеми одинакового образца. Научные исследования отечественной психологии и педагогики рассматривают игру как деятельность, влияющую на развитие ребенка дошкольного возраста. По мнению О.И. Давыдовой в процессе игровой практики ребенок учится взаимодействовать с окружающими его людьми в специальном игровом пространстве [4]. О роли и месте игровой деятельности высказывается О.Н. Новикова, подчёркивая, что через игру человек приспособлялся к определенным условиям обитания. В игре проецировались, моделировались и варьировались дальнейшие социальные коммуникативные связи [7]. Вместе с тем исследователи Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова отмечают, что сегодня игра постепенно исчезает из жизненного пространства ребёнка. Приоритетным направлением в детском саду становятся обучающие занятия и дополнительное образование [6].

В процессе художественно-эстетического развития детей важную роль играет принцип интеграции разных видов искусства и художественно-творческих видов деятельности. В дошкольной педагогике накоплены теоретические основания и практический опыт по проблеме интеграции видов детской деятельности (Н.А. Ветлугина, Т.С. Комарова, Т.Н. Доронова, О.П. Радынова, Р.М. Чумичева, А.Г. Гогоберидзе, Т.Э. Тютюнникова, Т.А. Боровик, Н.В. Федина и др.). Главная задача интегративного художественно-творческого воспитания понимается в них как вхождение ребенка в мир музыки, изобразительного искусства, литературы, театра, танца.

Интеграция (лат. integer) - восстановление, восполнение, объединение частей в целое, причём, не механическое, а взаимопроникновение, взаимодействие. Интегрированная деятельность – это деятельность, в которой соединяют знания из разных образовательных областей на равноправной основе, дополняя друг друга, при этом решается несколько задач. Интеграция основывается на общности психических процессов, развитие которых необходимо для успешного осуществления деятельности (эстетическое восприятие, образное мышление, воображение, эмоциональное отношение к деятельности, а также память и внимание). Механизмом интеграции является образ, созданный средствами разных видов музыкально-творческой деятельности детей. Принципиально важным в организации непосредственно образовательной деятельности является единство познания и сопереживания, активизация всех психических процессов, обеспечивающих успешное осуществление детской музыкально-творческой деятельности. Интеграция, понимаемая нами как более глубокая форма взаимосвязи, взаимопроникновения разного содержания воспитания и образования детей, охватывает все виды музыкально-творческой деятельности: слушание, пение, игру на ДМИ, игры дидактические, подвижные игры-драматизации, сюжетно-ролевые; изобразительная, театрализованная, а также художественно-речевая деятельность.

Современные исследования показали, что интеграция возможна при выполнении трёх условий, на которые должны указывать существенные признаки интеграции, имеющие свои характерные особенности в каждой из областей человеческого знания. Это такие условия, как:

1. Объекты исследования должны совпадать либо быть достаточно близкими;
2. В интегрируемых предметах используются одинаковые или близкие методы исследования;
3. Интегрируемые предметы строятся на общих закономерностях, общих теоретических концепциях. Изучая данное направление, нас

интересует интеграция музыкальных и театральных видов деятельности, главной предпосылкой объединения их послужило то, что в процессе интеграции музыки и театра обогащается не только собственное содержание этих видов деятельности, но и сами они реализуются на более качественном педагогическом уровне. В результате этого процесса мы получаем целостное художественно-эстетическое и креативное развитие детей, в частности. В ходе исследования выяснилось, что интеграция в данном случае обладает большими возможностями формирования у детей целостных ориентиров, нравственно-эстетических отношений, пробуждает интерес. Яркая речь художественных текстов, образность в выполнении ритмических движений всё это повышает эмоциональность восприятия музыкального материала, образность формируемых на их основе представлений, способствует успешному овладению детьми креативными навыками и содействует эстетическому воспитанию детей в целом.

Поскольку в нашем исследовании ведущей является взаимосвязь музыки и театра, мы считаем необходимым раскрыть специфические черты музыкальной и театрализованной деятельности; установить линии их взаимосвязи; рассмотреть механизм развития креативности у детей дошкольного возраста средствами интеграции музыки и театра. Для раскрытия сущностной характеристики развития креативности у детей дошкольного возраста средствами интеграции музыки и театра, прежде всего, необходимо рассмотреть содержание музыкальной и театральной деятельности и выделить специфические для той и другой деятельности черты. Музыкальная деятельность дошкольников представляет собой различные способы, средства познания детьми музыкального искусства, с помощью которых осуществляется музыкальное и общее развитие.

В музыкальном воспитании детей дошкольного возраста выделяют следующие виды музыкальной деятельности:

– музыкальное восприятие, направленное на постижение, осмысление тех значений, которыми обладает музыка как искусство;

– исполнительство, посильное возрастным возможностям воспроизведение элементарных мелодий (голосом, на музыкальных инструментах),

– музыкально-ритмические движения, которые должны отличаться выразительностью и одновременно сохранять естественность, детскую непосредственность

– творчество, сочинения и импровизации: песенные, танцевальные, инструментальные. Оно удовлетворяет потребность ребёнка в самовыражении;

– музыкально-образовательная деятельность по усвоению элементарных знаний о музыке и музыкальной деятельности, позволяющих успешно осваивать все виды музыкальной деятельности [10].

Театрализованная деятельность также представляет собой средства познания окружающей действительности через образное её отражение в форме драматического действия. Театрализованная деятельность детей – разыгрывание в лицах литературных произведений. Это своеобразная форма перехода к драматическому искусству. Ей присущ ряд особенностей: динамизм, повышенная эмоциональность, накал чувств, наличие образов, рождённых фантазией из элементов реальности и воплощение их в жизни [12].

Многие исследователи вообще не разделяют понятия театрализованная деятельность и театрализованная игра и используют их применительно к деятельности детей в качестве синонимов [2].

Занятия театральной деятельностью помогают ребёнку развить свои интересы и способности, способствуют общему развитию, проявлению любознательности, развитию ассоциативного мышления, проявлению общего интеллекта, эмоций при проигрывании ролей. Кроме того, они требуют от ребёнка решительности и трудолюбия, что способствует формированию волевых черт характера. Частые выступления на сцене перед зрителями

повышают самооценку детей. Упражнения на развитие речи, дыхания и голоса совершенствуют речевой аппарат ребенка. Выполнение игровых заданий в образах животных и персонажей из сказок помогает лучше овладеть своим телом, осознать пластические возможности движений, способствуют развитию координации и сформированности общей моторики [1].

Сказки служат для детей первым уроком нравственности и морали. В них добро всегда побеждает зло. Это настраивает ребёнка на оптимистичное восприятие жизни, формирует положительные черты характера и навыки общественного поведения. Работа над театрализацией сказки способствует развитию и коррекции всех психических познавательных процессов. Театрализация сказок предполагает большой объём предварительной работы.

Музыкальная, изобразительная, конструктивная деятельность — составляющие компоненты театрализованных игр. На каждом этапе задачи по театрализованной деятельности усложняются, дети инсценируют по мере развития более сложные произведения.

По мнению Е.А. Антипиной, театрализованная деятельность дошкольников — это специфический вид художественно-творческой деятельности, в процессе которой ее участники осваивают доступные средства сценического искусства, и согласно выбранной роли участвуют в подготовке и разыгрывании разного вида театральных представлений, приобщаются к театральной культуре [1]. Включение ребенка в детскую театрализованную деятельность создаёт огромные возможности для развития его творчества, а именно:

- обеспечивает целостность и глубину воздействия, включающего ритмические, музыкальные, словесные воздействия, а также воздействие игрового пространства, усиленное эффектом групповой деятельности;

- позволяет создавать ситуацию импровизационного действия, которая дает детям высокую степень свободы самовыражения;

– обеспечивает безоценочность ситуации, что позволяет каждому ребенку более полно и адекватно выражать собственные чувства, не опасаясь оценки и сравнения;

– обеспечивает высокий уровень включенности в происходящее действие;

– создает ситуацию вынужденного успеха, способствует творческому самовыражению, позволяя каждому ощутить себя в качестве успешного субъекта деятельности;

– создает атмосферу коллективного эстетического переживания, что является значимым фактором успешности, обеспечивая благоприятный эмоциональный фон.

В зависимости от ведущих способов эмоциональной выразительности театрализованные игры делятся на два вида: режиссёрские (настольный, теневой театр, театр на фланелеграфе и др.) и игры-драматизации, основанные на собственных действиях исполнителя роли. Общими чертами музыкальной и театрализованной деятельности, на наш взгляд, являются средства выразительности, присущие той и другой деятельности: интонационная выразительность и особенности развития художественного образа. Каждая из них имеет свои специфические средства выражения, которые в условиях взаимосвязи делают музыкальную деятельность более увлекательной, яркой, расширяют возможности для креативных проявлений дошкольников.

Средства выразительности в музыке представляют собой приёмы, способы действия, яркие по своим свойствам. К ним мы относим:

– мелодию (ряд последовательно изложенных звуков, связанных в единое целое; музыкальная мысль, развертывающаяся во времени);

– регистр (часть звукового диапазона певческого голоса или музыкального инструмента, содержащая звуки, схожие по тембровой окраске);

– динамику (одна из сторон организации музыки как процесса, тесно связанная с её временной природой и характеризующаяся изменениями в громкости, плотности звучания и темпе);

– темп (степень скорости исполнения и характер движения музыкального произведения);

– тембр (специфическая окраска звука, свойственная данному музыкальному инструменту или голосу);

– ритм (закономерное чередование звуков различной длительности в музыке, один из основных элементов выразительности мелодии);

– интонацию (мелодический оборот, мельчайшее музыкальное построение, обладающее самостоятельной выразительностью).

К выразительным средствам театра относят основные и вспомогательные. Основные включают исполнительское искусство актёра: голос, интонация, мимика, пластика, использование словесных действий. К вспомогательным средствам относятся: драматургия, декорации, костюмы, грим, музыкальное и шумовое оформление [13].

В настоящее время в практике работы в дошкольном образовательном учреждении педагоги всё чаще и активнее используют для активизации музыкального творчества детей элементы театрализации, что позволяет создавать более естественные условия для музыкальной импровизации и перевоплощения в образы различных персонажей. В процессе взаимодействия музыкальной деятельности с элементами театрализации создаются благоприятные условия для активной творческой деятельности, для креативного самовыражения ребёнка. Ребёнок в данном случае не просто сочиняет песенную импровизацию или пляску по заданию педагога, а берёт на себя определённую роль, занимая определённую игровую позицию, то есть в естественных для него условиях игры.

В нашем исследовании развитие креативности у детей дошкольного возраста представлено сочетанием разнообразных видов и форм

использования элементов театрализации, что, на наш взгляд, даёт дополнительные возможности для развития креативности дошкольников за счёт использования выразительных возможностей музыки и театра. Объединяющим началом музыкальной и театрализованной деятельности служит музыкальное сопровождение, без которого драматизация произведения или инсценирование сюжета будет менее зрелищным, эмоциональным. Музыкальное сопровождение выполняет две функции: фоновую (помогающую раскрыть образы в игре, создающую настроение того или иного эпизода) и основную (содействующую усвоению выразительных движений, определение темпа, ритма, тембра голоса персонажей).

Вспомогательная функция музыки реализуется в процессе подготовки к игре, основная является обязательным элементом самой игры-драматизации. При этом действия детей должны быть адекватны самой музыке, её выразительным особенностям. Ребёнок активно использует накопленный запас впечатлений, жизненных наблюдений, музыкальный опыт, навыки, приобретённые в процессе музыкальной деятельности, для создания того или иного образа. Специально подобранная музыка придаёт особую выразительность и эмоциональность действиям детей. Исполнение песен, хороводов, игра на детских музыкальных инструментах служат оформлением театрализованной игры. Элементы театрализации мы рассматриваем не просто как отдельные приёмы, каждый из которых самостоятельно влияет на ход креативного развития ребёнка, а как систему взаимосвязанных методических приёмов, используемых в театральной педагогике.

Опираясь на основные положения о театре и театральной деятельности, (Л.С. Выготского, А.П. Ершовой, К.С. Станиславского и др.), а также результаты педагогических исследований (Л.В. Артёмовой, Л.Н. Комиссаровой, О. П. Радыновой, Л. С. Фурминой и др.), мы попытались дать характеристику тем элементам театрализации, которые могут быть использованы в работе с детьми дошкольного возраста, и которые служат средством активизации развития креативности. На наш взгляд, элементы

театрализации будут выступать основой взаимосвязи музыки и театра, так как присущи и той, и другой деятельности. Элементы театрализации мы подразделяем на внутренние (связанные с личностными, психологическими качествами ребёнка, его способностями) и внешние (являющиеся обязательным компонентом театрализованных игр, стимулирующих творческие проявления детей).

Результатом в музыкальной деятельности на основе использования элементов театрализации будет выступать музыкально-сценическое творчество. Раскроем механизм развития детского музыкально-сценического творчества, определяющий взаимосвязь и взаимовлияние восприятия, исполнительства и творчества, и на его основе определим линии взаимосвязи музыкальной и театральной деятельности.

С точки зрения исследователей в области эстетического воспитания дошкольников (Н.А. Ветлугина, Н.П. Сакулина, Е.А. Флёрина и др.), восприятие искусства, как важный компонент художественной деятельности, оказывает значительное влияние на её формирование. Восприятие мы определяем как форму чувственного отражения действительности в сознании, способность обнаруживать, принимать, различать и усваивать явления внешнего мира и формировать их образ. Применительно к дошкольникам восприятие раскрывается в заинтересованности ребёнка, его представлениях, чувствах и отношении к воспринимаемому. Материалы многих исследований подтверждают также положение о том, что восприятие музыкального искусства оказывает влияние на детское музыкальное творчество. В этом прослеживается взаимосвязь восприятия искусства с деятельностью.

Исполнительство определяется нами как возможность воспроизведения голосом, игрой на музыкальных инструментах элементарных мелодий, исполнение танцевальных и образно-игровых движений, отличающихся выразительностью, естественностью, самобытностью, своеобразностью, детской непосредственностью. Результатом музыкально-сценического

творчества выступает способность ребёнка, на основе взаимосвязи восприятия и исполнительства, создавать эмоционально-выразительный, музыкально-сценический образ. Взаимосвязь восприятия, исполнительства и творчества особенно ярко проявляется в том случае, когда дети посредством игровых действий «входят» в определённую жизненную ситуацию, становятся как бы участниками этого события, явления. В процессе восприятия музыкального произведения у ребёнка формируется художественный образ: ребёнок сопереживает, волнуется, восхищается услышанным, замечает наиболее яркие выразительные средства музыки. Исполнительская деятельность помогает детям образно передавать рождающиеся замыслы, которые являются показателем их творчества. Развитие способности к восприятию музыкального произведения, его инсценированию ведёт к умению «входить» в воображаемую ситуацию, «вживаться» в образ, создавать новый продукт выразительный образ персонажа.

Опираясь на исследования, касающиеся особенностей взаимосвязи восприятия, исполнительства, творчества детей (Н.А. Ветлугина, Р.Г. Казакова, Т.С. Комарова, Р.М. Чумичёва), а также на положение А.В. Петровского о психических сферах развития личности ребенка[9]: когнитивной (представление о своих способностях, внешности, социальной значимости), эмоционально-оценочной (самоуважение, самокритичность, себялюбие, самоуничижение), поведенческой (стремление быть понятым, завоевать симпатии), мы выделили компоненты, на которых основаны линии взаимосвязи музыкальной и театральной деятельности: эмоционально-образный; интонационно-двигательный; креативный. Рассмотрим их подробнее.

Эмоционально-образный компонент. Важной особенностью, которая роднит музыкальную и театральную деятельность дошкольников, является подчинение их единой цели – эстетическому воспитанию дошкольников. У детей воспитывается эстетическое отношение к окружающему, умение

видеть и чувствовать прекрасное, художественный вкус. Они вызывают сильные эмоциональные и эстетические переживания, которые являются обязательным компонентом творчества и позволяют отображать действительность. Эмоциональная отзывчивость – свойство, способствующее установлению взаимосвязи между музыкальной и театрализованной деятельностью. По мнению Р.М. Чумичевой эмоции существенно влияют на общую направленность, а также на динамику детской деятельности. Важность эмоций, прежде всего, заключается в побуждении к созданию продуктов художественного творчества. Важно актуализировать эмоциональное состояние детей во время их работы по созданию художественно-творческих изображений [13].

Детям дошкольного возраста доступно создание эмоционального изображения при наличии знаний об окружающей действительности, понимание настроения и состояния объектов, владение выразительными средствами создания образов. Процесс творчества сопряжён с разнообразными эмоциями. Это эмоциональная захваченность, увлечённость самим процессом создания нового, «сопереживание» с героем, изображаемым ребенком в своей песне, стихотворении, рассказе; ощущение радости, удовольствия от завершения творческого процесса и достижения определённого результата. Эмоциональные проявления у дошкольников наиболее ярко выражаются в том случае, если образ в игре-драматизации под влиянием музыки и созданный воображением ребёнка особенно удачен.

Интонационно-двигательный компонент. Музыка на протяжении всей истории существует не только в чистом виде как инструментальная или рапсодия, но и в синтезе с поэзией, танцем и актёрским искусством. Музыкальное выражение переживаний было связано в первобытном искусстве с жестом, с телодвижением, с танцем. Связь эта порождена общими для звука и жеста возможностями выражения эмоциональных процессов. Звучащий жест тела неотрывен от музыкального звучания, он имеет интонационную природу, ибо последнее не что иное, как

непосредственное выражение человеческого чувства, эмоционального движения, течения переживания. И театральная деятельность, и музыкальная в основе своей содержат такие элементы, как язык интонаций и язык движений, на основе которых развивается способность к образному перевоплощению. Отношение к музыке, музыкальному образу ребёнку легче передать невербально, хотя в дошкольном возрасте ребёнок способен давать свою оценку музыкальному произведению. Вместе с тем наиболее ярко отношение к музыке, на наш взгляд, может быть выражено посредством пластики, что тоже сближает музыку и театральную деятельность.

В связи с этим, опора на средства выражения помогает не только более полноценному восприятию музыки, но и реализации эмоционального отношения к ней через наиболее доступные ребёнку средства: речевую и музыкальную интонацию, через пластику, движения тела.

Движения под музыку оказывают значительную помощь в определении характера образа литературного произведения и позволяют детям проявить свои переживания. Этот вид музыкальной деятельности помогает ребёнку «войти» в образ, ярче представить его, выделить отдельные средства музыкальной выразительности и перенести их в игру-драматизацию. Музыкальный образ как бы расширяет границы фантазии ребёнка, стимулирует самостоятельный творческий поиск выразительной пластики и интонационно-речевых действий. Через активное действие с образом, вокальное, пластическое интонирование музыки дети проходят путь «от себя к образу и от образа к себе». Проигрывание интонации телом, вокальное «подстраивание» к интонационной выразительности музыкального образа позволяет ощутить многообразие оттенков, интонации, способствует выявлению его смысловой определённости.

Б.В. Асафьев отмечал, что музыкальная интонация не теряет связи ни со словом, ни с танцем, ни с мимикой (пантомимикой) тела человека. Интонирующее движение-жест интегрирует в себе различные музыкальные элементы (характер звуковедения и направление движения мелодии, силу и

скорость звучания, гармонические и тембровые краски и др.) и тем самым отражает внутренне ощущение музыки, её интуитивное понимание. Музыкальную и театральную деятельность объединяют и особенности построения образной ткани. По утверждению М.С. Кагана, художественный образ выкристаллизовывается в художественном тексте как её мельчайшая «клеточка» – микрообраз, типа метафоры в стихе, интонации в музыкальной ткани, выразительного жеста в танце. Особенности содержания художественного образа вызывают необходимую для его воплощения художественную форму, которая должна быть одновременно «конструктивно-материальной и знаково-языковой» [8].

Способность воспринимать и осознавать воспринятое оказывается у детей на значительно более высоком уровне, если они для своего ощущения музыки находят двигательные аналоги. Это способствует более глубокому погружению в музыку. Следовательно, использование элементов театрализации, среди которых обязательно присутствует пластика движений, пространственно-двигательное выражение образа, может выполнять ту же функцию – способствовать более осмысленному восприятию музыки.

Креативный компонент. И музыка, и театр помогают ребёнку лучше понимать самого себя, познавать окружающий мир, постигать сложные законы человеческой жизни. Такое познание и понимание становится активным при условии творческого отношения к жизни и творческой направленности самой личности. Ребёнок охотно пробует свои силы в различных импровизациях. Важно создавать для этого игровые проблемные ситуации, побуждать детей к вариативным самостоятельным действиям, развивать способность переноса усвоенного, применения в новых условиях, в свободной вариативной форме. Использование в ходе музыкальной деятельности игровых приёмов руководства свидетельствуют о целесообразности взаимосвязи музыкальной и театральной деятельности дошкольников. Музыкальная деятельность, являясь игровой, имеет целью развитие музыкальности личности, общих музыкальных способностей,

образно-пластическое развитие, направленное на эмоциональное и психофизическое раскрепощение ребёнка. Музыкальная деятельность, основанная на использовании элементов театрализации, сочетает в себе существование ребёнка в предлагаемых обстоятельствах (сюжет игры, сценарий сказки) и пластическое отображение музыкальных образов, усиливающее образную сферу, как важнейшее условие развития музыкальности личности.

На основании теоретических положений нами были определены основные направления практической деятельности в области развития детской креативности средствами интеграции музыки и театра. В основу обучения были положены исследования Н.А. Ветлугиной, Л.Н. Комиссаровой, О.П. Радыновой, Л.С. Фурминой. Наряду с традиционными формами организации музыкальной и театральной деятельности, таких как драматизация песен на музыкальном занятии, в повседневной жизни детского сада, инсценирование знакомых литературных произведений, действия с кукольными персонажами, мы предлагаем использование нетрадиционных форм развития креативности у детей дошкольного возраста средствами интеграции музыки и театра, как:

- сюжетно-тематические комплексы, представляющие собой серии заданий, объединённых одной темой, направленные на развитие креативности у детей старшего дошкольного возраста во всех видах музыкальной исполнительской деятельности (песенной, музыкально-ритмической, в игре на детских музыкальных инструментах);

- драматизации, определяемой как умение изображать и выражать разнообразные эмоциональные переживания, настроения, характер различных персонажей, в соответствии с особенностями изображаемого образа («мини-опера», «мини-балет», «оркестровая миниатюра», представляющие собой музыкально-игровые драматизации на сюжетной основе, объединяющее в себе разные виды музыкальной и театральной деятельности).

Для нашего исследования важен также выбор методов воздействия на ребёнка с целью реализации поставленных задач. В современной педагогической литературе спектр используемых методов в целях развития детского художественного творчества достаточно широк. Так, в дошкольной педагогике широко используется метод импровизации, метод творческих заданий, метод моделирования игровых ситуаций и др. В нашем исследовании мы применяли все перечисленные методы, а также метод физических действий (по К.С. Станиславскому). В связи с тем, что перечисленные методы являются основой нашей работы, остановимся на них более детально.

1. Метод импровизации (создание творческой продукции в момент исполнения). Процесс детского творчества вызывает у детей особое желание действовать искренне и непринуждённо. По своей природе детское творчество синтетично и часто носит импровизационный характер. Иногда детские музыкальные проявления возникают непосредственно, когда появляется желание петь, двигаться, музицировать. Действия детей рождаются под влиянием каких-то внешних факторов, музыкальных впечатлений, а иногда и совсем не связаны с ними. Творческий акт ребёнка проходит «на одном дыхании». Ребёнок даёт быстрый разряд своим чувствам и, по мнению Л.С. Выготского, «творит в один приём». Импровизации возникают непреднамеренно и обычно являются выражением положительного эмоционального состояния. Как правило, все эти проявления кратковременны, дети быстро их забывают и в последующем не повторяют. Импровизации детей представляют собой придумывание разнообразных ритмов, мотивов разного характера, в связи с игровым образом и его действиями; инсценирование песен; имитацию движений и др.

Этап вынашивания замысла, который в творчестве художника длится месяцы, годы и даже десятилетия, у ребёнка, как отдельный этап творческой деятельности, отсутствует и во временном отношении совпадает с этапом реализации замысла. Свободное владение имеющимися музыкальными

навыками позволяет проявиться способности к импровизации в различных видах музыкальной деятельности. Импровизация – характерное свойство для любой детской художественной деятельности. Именно благодаря этому свойству музыкально-театрализованная деятельность может выступать в качестве активного творческого процесса.

2. *Метод моделирования игровых ситуаций* (создание игрового образа в предложенных условиях, обстоятельствах, обстановке). Моделирование игровой ситуации (комбинирование событий сюжета, отбор изобразительных средств, при выполнении ролей, преобразование материалов, обстановки) и создание образа персонажа в заданных условиях есть результат активной деятельности воображения, что и является условием развития креативности ребёнка.

3. *Метод творческих заданий*. Творческие задания соотносятся с переживаниями каждого ребёнка или группы детей, объединённых общими интересами. Творческие задания ставят детей перед необходимостью самостоятельно комбинировать, импровизировать, создавать новое произведение. Назначение их заключается и в том, чтобы вызвать строй соответствующих чувств, готовность к поискам новых способов действий, они должны помочь ребёнку «войти» в воображаемую ситуацию. Творческие задания требуют от детей ориентировки в творческой деятельности, предполагают целенаправленные действия детей и поиски нужных решений. Благодаря творческим заданиям ребёнок начинает понимать, что можно найти новые комбинации, видоизменить ранее сделанное, улучшить его. Задания рассчитаны на самостоятельные действия детей, они обдумывают замысел игры, рассказа, лепки, выбирают конкретные художественные средства, а также выявляют потребности и способности каждого ребёнка. К творческим заданиям можно отнести упражнения, когда дети пытаются имитировать ролевые движения, наблюдают друг за другом и этюды, в которых дошкольники овладевают средствами образной выразительности: интонации, позы, жесты, мимика, пантомимика и др.

4. *Метод физических действий*. Как известно, К.С. Станиславским была разработана система воспитания актёра. Она слишком объёмна и сложна для использования в детском театральном коллективе. Наиболее наглядно и доступно для детского возраста эту систему можно рассматривать в методе физических действий. Формулу метода можно развернуть в нескольких ключевых принципах:

- действие как язык театрального искусства;
- внимание, воображение, свобода и действие важнейшие и взаимообусловленные элементы системы;
- действие всегда целенаправленно и результативно;
- действие единый психофизический процесс, следовательно, действие это путь к творчеству;
- овладение логикой действий героя путь к перевоплощению;
- личностный характер действия путь к перевоплощению;
- творчество артиста возможно только в предлагаемых обстоятельствах и только в сфере воображения [5, с. 37-38].

Ни один из этих принципов, по мнению К.С. Станиславского, не может быть исключён и проигнорирован в процессе педагогической и режиссёрской работы по методу «физических действий». Только реализация всех этих принципов одновременно в любом упражнении и любой работе приведёт к подлинности творчества.

Главным в театрализованной деятельности стало не просто желание развлечь детей или заучить с ними искусственные жесты, фразы к предстоящему спектаклю, а развитие детской фантазии, способности сопереживать происходящему, создание соответствующего эмоционального настроения, раскрепощение ребенка, повышение его уверенности в себе, в своих силах.

Таким образом, практическая деятельность с детьми заключается в организации занятий с использованием творческих заданий, проблемно-

поисковых игровых ситуаций; сюжетно-тематических игровых комплексов; инсценирования литературных произведений и музыкальных композиций. Эффективности развития креативности у детей дошкольного возраста средствами интеграции музыки и театра, способствовало использование методов театральной педагогики.

Мы делаем акцент на использовании музыки и театра в развитии детского творчества в связи с тем, что ситуация сегодняшнего дня требует новой концепции и универсального основания художественно-эстетического развития детей. В связи с этим, нами были разработаны музыкально-театральные проекты. На наш взгляд использование творческих проектов в работе с детьми создаст оптимальные условия для культурно-творческого освоения детьми жизненного пространства, в процессе которого формируются ценностно-смысловые эталоны у детей.

При этом актуализирована позиция педагога и его роль в организации музыкально-театральной деятельности с детьми. Роль педагога и наставника в процессе подготовки и проведении театрализованных мероприятий выражается в создании ситуации психологической защищенности, в которой все участники процесса испытывают чувство радости и успешности от собственной значимости в коллективно-творческом деле. Создаются педагогические условия для свободного выбора детьми материала и способов действия. Импровизационное взаимодействие основывается на эмпирическом опыте детей и ориентирует педагога на активизацию самостоятельности детей, гибкости мышления, поиску собственных, спонтанных решений, нахождению вариативных идей для решения проблемы.

Таким образом, выделим особенности организации музыкально-театрализованной деятельности в ДОУ.

- Через игру ребенок учится разрешать жизненные ситуации, связанные с общением, учится искать решение проблемы вместе с друзьями и взрослыми, действовать в меняющихся условиях,

находить общий язык, договариваться, осознавать причинно-следственные связи в жизни. Очень важен показ неоднозначности возможных решений.

- Происходит постижение культурных мировых традиций. Каждой национальной культуре присущи свои традиции, свой стиль взаимоотношений, в том числе и внутрисемейных. Эти традиции отражены в религии, литературе, в фольклоре. Для их понимания важно не только знать Закон Божий, литературных и фольклорных персонажей, но и чувствовать, понимать происходящее.
- Очень важно зародить в детях интерес к важным вопросам мироздания в раннем возрасте. Не читать нотаций и все объяснять, а именно удивлять, заинтересовывать ребенка, предложить самому подумать. Через театральный экспромт, импровизацию можно рассуждать с детьми на важнейшие этические, социальные, исторические и философские темы: откуда взялся человек; в чем смысл жизни; что такое счастье, справедливость, честность; как бороться со своими недостатками; как научиться дружить; какой была наша Родина много лет назад и т.п.
- Развивается детское творчество. Дети участвуют в создании постановки, предлагают свои варианты, дополняя и изменяя сюжет, образы и характеры персонажей.
- Происходит освоение родного языка, законов логического мышления, постижения всей душевной красоты и многообразия литературы и музыкального искусства.

Реализация игровых форм художественно-эстетического развития детей позволяет выделить значимые на наш взгляд подходы, среди которых креативно-деятельностный, интегрированный и компетентностный. Учеными доказано, что деятельность выполняет важные функции в развитии личности, в том числе развивающую, интегративную, коммуникативную. В понимании креативно-деятельностного подхода необходимо рассмотреть критерии

креативности (творческости) для успешной социализации ребёнка, среди которых следующие: спонтанность проявлений, творческое мышление, эмоциональное выражение, многовариантность в использовании моделей. Обращение к педагогической интеграции по нашему мнению акцентирует внимание на процессе целостного становления личности в условиях реализации креативных практик. Становление связано с новообразованиями физических, душевных и духовных качеств личности. Принцип интеграции позволяет синтезировать различные виды искусств, образовательные области и виды художественной деятельности.

Компетентностный подход в организации музыкально-театральной деятельности детей ориентирует педагогов на новый уровень умений и компетенций дошкольников. Основным показателем уровня развития ребёнка служит художественно-творческая компетенция как интегральное качество личности ребёнка. Характеристики данной компетентности выражены в инициативности, способности к импровизации, нестандартности мышления, спонтанности. Данные характеристики проявляются в личностном отношении к предмету деятельности, в разных её видах (музыкально-игровая, театрализованная, танцевально-игровая, музицирование, словотворчество, продуктивная деятельность). Проявление творческих качеств личности необходимы ребёнку для творческой самореализации, умения креативно мыслить, умения сотрудничать и взаимодействовать, решать задачи и проблемы творчески, приобретать навыки невербального общения, умения находить в музыке, движении и слове средство гармонизации своего внутреннего мира. Таким образом, художественно-творческие компетенции ребёнок приобретает в процессе творческой деятельности через практический опыт: «знаю как», следовательно, они подчёркивают практическую сторону образовательной деятельности.

Содержание организации музыкально-театральной деятельности детей в разных возрастных группах детского сада представлены в технологической карте в таблице 1.

Таблица 1

Технологическая карта реализации музыкально-театральной деятельности детей дошкольного возраста

Формы деятельности	Программное содержание	Сформированные компетенции	Сформированные качества
Развлечения для детей младшего дошкольного возраста «Вот какие мастера!»	обеспечить чувство психологической защищенности через принципы музыкального и театрального искусства; развивать эмоциональное восприятие выразительных средств музыки и театра; развивать чувство доверия к миру, радости существования, взаимодействия со сверстниками и взрослыми; формировать навыки творческого самовыражения средствами музыки и театра; учить детей передавать свое настроение через музыкальный звук, импровизационное движение и художественное слово.	эмоционально реагирует на музыку, движение, художественное слово; использует возможности естественного творческого самовыражения в пространстве; проявляет психоэмоциональную близость и единение в процессе творчества; выражает чувства в спонтанных ассоциациях, в вариативных ситуациях;	коммуникативность, эмоциональность, музыкальность, восприимчивость, гармоничность, чувственность, выразительность открытость миру и людям, творческое взаимодействие

<p>Групповой творческий проект для детей старшего дошкольного возраста «Осеннее настроение»</p>	<p>развивать у детей эмоциональную отзывчивость; развивать слуховые и тактильные ощущения при наблюдении за явлениями природы (шум ветра, шелест листвы, треск ветки, капли дождя, прикосновение ветра); дать понятие о динамике (движение ветра; полёт листьев; размеры листьев; цвет листьев, цвет неба; наклоны деревьев); развивать целостное представление о цвете и форме (листья, деревья, небо) во взаимосвязи с природными явлениями; развивать у детей умение составлять короткий рассказ об осени; развивать у детей чувство ритма; изучать звуковые свойства музыкальных инструментов; учить детей свободно двигаться с предметом и ориентироваться в пространстве; развивать способность к образным импровизациям в движении. отражать осенний колорит в окраске листьев; развивать умение действовать в коллективе; рефлексия.</p>	<p>владеет эмпирическим и ассоциативным познанием; умеет находить аналогии в различных видах художественной деятельности; быстро осмысливает задания, точно и выразительно выполняет; творчески взаимодействует в коллективе; проявляет способность фантазировать; выразительно передаёт музыкально-игровой образ; познаёт мир культуры; осознаёт себя в мире культуры, проявляет способность созидать, преобразовывать природную и социальную действительность; свободно делает выбор деятельности и художественных средств.</p>	<p>творческая инициатива; творческая активность; самопознание; саморазвитие; самовыражение; сотрудничество; чувство ответственности; импровизационность мышления и действий; независимость мышления от коллективного мнения; спонтанность; вариативность; нестандартность; уважение к собеседнику, толерантность; вежливость, деликатность, тактичность; компетентность; лидерство; позитивизм.</p>
---	--	---	---

Следует отметить, что в основе организации музыкально-театральной деятельности детей большое внимание уделялось интеграции видов искусств, видов деятельности, художественных средств с целью развития интегративных качеств личности детей, представляющих собой сформированные компетенции.

Подводя итог изучению данной проблемы, необходимо выделить целевые ориентиры возможных достижений ребёнка в художественно-

эстетической области развития как показатели, влияющие на качество образовательного процесса. Среди них значимыми характеристиками являются следующие: познания ребенком мира культуры, осознания себя в мире культуры, способность созидать, преобразовывать природную и социальную действительность, свободный выбор деятельности и художественных музыкальных и театральных средств.

Таким образом, художественно-эстетическое развитие детей, в основе которого положена музыкально-театральная деятельность является средством успешной социализации ребёнка, развития творческого потенциала личности, способом самовыражения и самопознания. Данная форма коллективной творческой деятельности способствуют творческому познанию картины мира, формированию ценностно-смысловых эталонов у детей, создаёт условия для сформированности определённых компетенций и качеств личности, подготовки детей к обучению в школе. Данное положение должно стать основным ориентиром повышения качества содержания современного образования.

Библиографический список

1. Антипина, Е.А. Театрализованная деятельность в детском саду: Игры, упражнения, сценарии. 2-е изд., перераб. / Е.А.Антипина. – М.: ТЦ Сфера, 2009. – 128 с.
2. Богоявленская Д.Б. Пути к творчеству / Д.Б. Богоявленская. - М.: Знание, 1981.– 96 с.
3. Гогоберидзе А.Г. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / А.Г. Гогоберидзе. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 320 с.
4. Давыдова О.И. Актуализация содержания культурной игровой практики ребёнка дошкольного возраста // Вестник Томского гос. пед. ун-та. 2019. №8 (205). С. 7–12.
5. Дьяченко О.М. Развитие воображения дошкольника / О.М. Дьяченко. – М.: .Международный Образовательный и Психологический Колледж, 1996, -197 с.

6. Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Как играть с ребёнком. М.: Линка-Пресс, 2015. –176 с.
7. Новикова О. Н. Игровые практики и конструирование идентичностей : монография. Екатеринбург: Урал. гос. лесотехн. ун-т, 2016.–131 с
8. Каган М.С. Взаимодействие искусств в педагогическом процессе // Взаимодействие искусств в педагогическом процессе: Межвуз. сб. науч. трудов. – Л.: ЛГПИ, 1989. – С. 3-12.
9. Петровский А.В. Введение в психологию : учебник / под общ. ред. проф. А.В. Петровского. – М.: Академия, 1996. – 496 с.
10. Радынова О.П., Комиссарова Л.Н. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: Учебник для студентов высших учебных заведений / О.П. Радынова, Л.Н. Комиссарова. – Дубна: Феникс+, 2011. – 352 с.
11. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов. - М.: Наука, 2003. – 377 с.
12. Фурмина Я.С. Возможности творческих проявлений старших дошкольников в театральных играх: Художественное творчество и ребенок / под ред. Н.А. Ветлугиной. – М.: Педагогика, 1972. – С.87–99.
13. Чумичева Р.М. Дошкольникам о живописи / Р.М. Чумичева. – М.: Просвещение, 1992. – 146 с.

Л.К. Пикулева,

кандидат педагогических наук, доцент,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический
университет (ЮУрГГПУ), г. Челябинск

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ СРЕДА ХУДОЖЕСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. Рассмотрена роль художественной культуры в развитии личности ребенка дошкольного возраста. Описана социокультурная среда, способствующая преодолению стереотипности, шаблонности и инертности в организации образовательного процесса ДОО и обеспечивающая художественное развитие детей.

Ключевые слова: социокультурная среда, художественное развитие, художественная культура, художественный образ, художественная деятельность, знаки и символы культуры, художественное образование, художественное развитие личности.

В образовании, как общественном явлении происходит обращенность к культуре, духовности, искусству как к доминанте цивилизованного развития человека. Культура, рассматривается как важнейший фактор духовного обновления общества в целом и отдельной личности.

Современное образование не может ограничиваться рационализацией образовательного процесса, поиском отдельных технологий. Оно осуществляет поиск путей взаимообогащения культур различных общностей, личностей, создает технологии, обуславливающие развитие всех сфер жизни ребенка.

Особая роль в развитии ребенка принадлежит художественной культуре, как сосредоточению человеческих ценностей, передаваемых в

знаках, символах, которые воспринимаются и понимаются всеми людьми независимо от возраста, принадлежности к той или иной социальной группе, места рождения.

Дети особо чувствительные к миру художественной культуры и миссия взрослых – сохранить этот эмоциональный отклик, ввести его во взрослый мир посредством понимаемых и тайных знаков и символов культуры.

Актуальным является решение данных задач в дошкольном образовании через организацию художественной деятельности, которая в настоящее время рассматривается в качестве значимой с точки зрения развития личности, ее творчества инициативности, самостоятельности, формирования жизненных установок и ценностей.

Художественная культура как фактор развития личности ребенка

Неоспоримо, что вхождение в культуру необходимо человеку для его плодотворного развития. Человек может находиться в культуре и оставаться вне ее, смотреть на нее невидящими глазами, проходить сквозь нее, как сквозь пустоту, не оставив никаких следов. Это означает быть в культуре, как в вакууме.

М.С. Каган понимает культуру как целостный системный взгляд на вещи, способность видеть в разнообразии множества взаимосвязанных элементов специфические образования, а также как способ деятельности человека, состоящей из двух граней (продукт и технология) и трех слоев (материальная, духовная и художественная культура). Характеризуя строение духовной культуры, М.С. Каган отмечает наличие в ней продуктов познавательной и ценностно-ориентационной деятельности. Выделение художественной культуры он обосновывает тем, что искусство обладает уникальной культурогенной способностью образовывать вокруг себя относительно автономную сферу всех видов человеческой деятельности (преобразовательной, познавательной, коммуникативной и ценностно-ориентированной), что представляет для нас научный интерес. На этих же позициях стоит и Г.Н. Волков: «...культура – это то созданное и накопленное

человечеством богатство (материальное и духовное), которое служит дальнейшему развитию (культивированию!), приумножению созидательных, творческих возможностей, способности или, иначе говоря, экономическому, социальному, политическому».

Понимание культуры как формирование и реализация сущностных сил человека в процессе его социальной деятельности, как изменение человека, становление его творческой самодеятельности, как изменение человека, становление его творческой самодеятельности отражено в работах В.А. Давидовича, Ю.А. Жданова и В.М. Межуева. Культуру В.М. Межуев определяет как деятельность и саморазвитие человека: «Культура представляет собой деятельностно-практическое единство человека с природой и обществом, определенный способ его природно-детерминированного деятельного существования».

Ю.Б. Борев трактует культуру во взаимосвязи с понятием «цивилизация», «искусство», где культуру определяет, как деятельность, а ее продукт считает социальной памятью человека, сохраненной посредством знаков и символов. «Культура – «вторая природа», рукотворная природа и процесс ее производства.

Согласно точке зрения Э.А. Орловой, культура фиксирует человечески-содержательный аспект общественных отношений, представленный в процессе производства предметами, знаниями, символическими системами, набором ценностей, способов деятельности и взаимодействий индивидов, механизмами организации и регуляции их связей с окружением.

Л.С. Сысоева, изучая механизм взаимодействия личности с культурой, выделяет три, на ее взгляд, важных отношения: во-первых, личность усваивает культуру, являясь объектом культурного воздействия; во-вторых, она функционирует в культурной среде как носитель и выразитель культурных ценностей и, в-третьих, создает культуру, будучи субъектом культурного творчества. В зависимости от того, какую культуру усваивает

ребенок, и какие ценности он выражает, происходит и становление его личности.

В.С. Библер, характеризуя развитие общества конца XXв. и начала XXIв., определяет его особенность как смещение эпицентра всего человеческого бытия к плюсу культуры. Исходя из данной тенденции, он раскрывает суть культуры – «...втягивание» всех прошлых и будущих культур в единую цивилизованную лестницу». Феномен культуры, в понимании В.С. Библиера, представлен как всеобщность духовного образа жизни. Понятие культуры трактуется в трех, переходящих друг в друга и обосновывающих друг друга, всеобщих определениях.

1. Культура есть форма одновременного бытия и общения людей различных прошлых, настоящих и будущих культур, форма диалога и взаимопорождения этих культур.

2. Культура – это форма самодеятельности индивида в горизонте личностей, самодетерминации жизни, создания, мышления, форма свободного решения и перераспределения своей судьбы в сознании ее исторической и всеобщей ответственности.

3. Культура – это изобретение «мира впервые», она как бы порождает мир, бытие предметов, людей, свое собственное бытие.

Художественная культура, искусство исследуются на современном этапе философского осмысления способа бытия в аспекте всеобщей человеческой деятельности.

По мнению Л.С. Выготского, необходимо не только «вращивать» культуру в психику ребенка, но и обеспечить «врастание» ребенка в культуру. Этот процесс связан с самоопределением ребенка в пространстве и времени культуры.

Культура позволяет ребенку значительно быстрее адаптироваться к внешней среде, она превращается в естественные органы его жизнедеятельности, которыми он творчески овладевает. Концепция Л.С. Выготского открыла понимание культурно-исторической детерминации

индивидуального сознания и развития форм человеческой креативности. Именно культура выступает связующим звеном между социальным и генетическим в личности.

Н.К. Рерих, называл художественную культуру духовной ценностью, древом, питающим творчество. Он видел назначение культуры в сохранении основ образования, считал, что культура – это сочетание жизни и красоты.

Художественная культура, по мнению Р.М. Чумичевой, определяет взаимосвязь искусства и личности при соблюдении следующих условий: во-первых, если такая связь всеобща, то есть входят ли определенные произведения искусства в окружение личности, во-вторых, соизмеряются ли они между собой, т.е. включены ли они в систему ценностей личности. Во взаимодействии с культурой личность испытывает и реализует эмоциональную и эстетическую потребность, удовлетворяет познавательную потребность, способствует поиску смысла жизнедеятельности. Процессуальный аспект взаимодействия художественной культуры и личности указывает на стадийность взаимодействия.

О значимости соприкосновения с миром культуры, создающей уникальное первоначальное образование и направляющей развитие внутреннего мира ребенка, говорили Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, Э.Н. Гусинский, А.В. Запорожец, Э.В. Ильенков, А. Н. Леонтьев, В. М. Розин.

Культура и искусство представляют собой систему знаково-символических форм, благодаря назначению которых даже маленький ребенок способен конструировать собственный мир.

С точки зрения Г.П. Щедровицкого, схема символического цикла жизни общества такова: ребенок – символ жизни, семья – символ общества; родители – символ цивилизации; общество (понимаемое как смена поколений) – символ культуры; деды – символ культуры; культура – символ человека. Знаковый образ есть «смысл» культуры – это целостность, где человек и мир представлены как ментальность.

Таким образом, по словам Р.М. Чумичевой знаки и символы культуры являются способами вхождения ребенка в мир. Современные психолого-педагогические исследования (Е.В. Бондаревская, Д.И. Фельдштейн, В.С. Мухина и др.) доказывают что, чем раньше ребенок входит в мир культуры, тем активнее он проявляет себя в качестве субъекта, созидателя, творца.

Д.И. Фельдштейн утверждает, что детство, устремленное к свободе, действию, чистоте в культуре может создать поле, в котором разворачиваются его собственные уровни духовного развития в ситуации выбора, где он обретает новую культуру и освобождается от старого.

В меняющейся образовательной ситуации, всплыла проблема и необходимость изменения образовательного процесса в дошкольных образовательных организациях в целом и художественного в частности. В концепции образования детей дошкольного возраста В.А. Петровский выделяет проблему роли «серьезного искусства в образовательном процессе и художественной деятельности – как средства развития личности». Им было показано, что развитие личности сопровождается раскрытием собственной природы, присвоением и созданием предметов культуры, проявлением активности. Образовательный процесс рассматривается в качестве «порождающего» условия развития не только детей, но и взрослых в среде созидания ценностей. Исходными теоретическими положениями в создании программ и технологий развития дошкольников является взаимосвязь «культура – искусство – образование – личность».

С.Т. Шацкий, раскрывая систему детского сада, пишет, что условиями детской жизни является искусство, но оно становится действенным только при создании жизненной атмосферы. Жизненная атмосфера, по его мнению, создается в сообществах детей и педагогов, где моделируются ситуации социальной и культурной деятельности.

В современной эстетико-педагогической литературе сущность художественного воспитания понимается, как формирование эстетического отношения посредством развития умения понимать и создавать

художественные образы. Художественный образ лежит в основе передаваемого детям эстетического опыта и является центральным, связующим понятием в системе эстетических знаний. Эстетическое отношение может быть сформировано только в установке на восприятие художественных образов и выразительность явлений.

В художественном образовании детей центральным является способность к восприятию художественного произведения и самостоятельному созданию выразительного образа, который отличается оригинальностью (субъективной новизной), вариативностью, гибкостью, подвижностью... Эти показатели относятся как к конечному продукту, так и к характеру процесса деятельности, с учётом индивидуальных особенностей и возрастных возможностей детей.

Художественная деятельность является ведущим способом эстетического воспитания детей дошкольного возраста, основным средством художественного развития детей с самого раннего возраста. Следовательно, художественная деятельность выступает как содержательное основание эстетического отношения ребёнка, представляет собой систему специфических (художественных) действий, направленных на восприятие, познание и создание художественного образа (эстетического объекта) в целях эстетического освоения мира.

Дошкольник в своём художественном развитии проходит путь от элементарного наглядно-чувственного впечатления до возможности создания оригинального образа адекватными выразительными средствами. Движение от простого образа-представления к художественному обобщению, от восприятия цельного образа как единичного к осознанию его внутреннего смысла и пониманию типичного осуществляется под влиянием взрослых, передающих детям основы социальной и духовной культуры.

Современный взгляд на эстетическое воспитание ребенка предполагает единство формирования эстетического отношения к миру и художественного развития средствами разных видов художественной деятельности.

При создании условий для свободного выбора и занятий всеми видами художественной деятельности у детей воспитывается художественный вкус, чувство гармонии, формируется особая картина мира и складывается «Я-концепция», в основе которой лежит творчество как ценность.

Интеграция разных видов изобразительного искусства и художественной деятельности детей обеспечивает оптимальные условия для полноценного развития художественно-эстетических способностей детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными возможностями.

Согласно данным исследований Н.А. Ветлугиной, Л.С. Выготского, А.А. Мелик-Пашаева, Р.М. Чумичевой у ребенка-дошкольника можно воспитать ценностное отношение к художественной культуре, художественной деятельности, художественному творчеству. Именно ребенок в силу своих возрастных особенностей направлен на процесс создания художественных продуктов, и именно процесс приносит ему удовлетворение, радость самоделания, самоосуществления.

Это обстоятельство обусловлено особенностями его внутреннего мира – такими как:

- повышенная эмоциональная отзывчивость;
- синкретичность мировосприятия;
- острота видения;
- глубина художественных впечатлений, обусловленная их первичностью и новизной;
- искренность, правдивость, содержательность, яркость, красочность воспринимаемых и создаваемых образов;
- стремление к экспериментированию при эстетическом освоении мира.

Исследования показали, что дети старшего дошкольного возраста способны воспринимать художественный «язык» разных видов искусств и при соответствующих условиях самостоятельно создавать выразительные образы.

И. А. Лыкова считает, что при умелом руководстве разными видами детской художественной деятельности старшие дошкольники создают осмысленные выразительные образы и адекватными средствами передают в них своё отношение к окружающему миру.

Художественная деятельность рассматривается в качестве ведущего способа эстетического воспитания детей дошкольного возраста, основного средства художественного развития детей на ранних этапах онтогенеза, что обосновано в исследованиях эстетиков, педагогов, психологов. Следовательно, художественная деятельность выступает как содержательное основание эстетического отношения ребенка, представляет собой систему специфических предметных действий, направленных на воспитание, познание и создание художественного образа (эстетического объекта) в целях эстетического освоения мира. Художественная деятельность предполагает формирование опыта творческой деятельности – необходимого и наиболее важного компонента эмоционально-ценностного отношения к миру (И.Я. Лернер).

На основе деятельностного подхода можно определить путь формирования художественного развития у детей старшего дошкольного возраста: от организации творческой художественной деятельности средствами разных видов искусства через включение художественного опыта в более широкий эмоциональный и смысловой контекст к формированию эстетического отношения к окружающему миру.

В соответствии с этой стратегией основным методом художественного воспитания выступает метод пробуждения предельной самостоятельности детей, а основную педагогическую ценность являет не результат художественной деятельности как таковой, а эмоционально окрашенный процесс, творческое действие (А.В. Бакушинский, Н.Н. Поддъяков). Следовательно, художественная деятельность понимается как условие формирования эстетического отношения к окружающему миру. Формирование опыта эмоционально-ценностного отношения к миру

возможно и необходимо начинать на ранних этапах онтогенеза – ступени раннего и дошкольного детства.

Актуальным в дошкольном образовании является вопрос о том, какие виды художественной деятельности доступны ребенку. В дошкольной педагогике и в практике дошкольного образования проблемы художественного воспитания были связаны с разработкой содержания и методов отдельных видов музыкальной, театрализованной, изобразительной, речевой деятельности ребенка, с развитием художественных навыков и художественно-творческих способностей детей в том или ином виде художественной деятельности.

Современные представления о мире все более усложняются, что дает нам основание, опираясь на исследования М.М. Бахтина, говорить о «полифоничности» современной культуры.

Художественное развитие человечества, отмечает Ю.Б. Борев, представляет собой два встречных процесса:

- 1) от синкретизма к образованию отдельных видов искусств;
- 2) от отдельных искусств – к их синтезу.

Необходимость существования различных видов искусств вызвана тем, что ни одно из них своими собственными средствами не может дать достаточно полную картину мира. Такую картину могут дать только все виды искусства, вместе взятые, только вся художественная культура человечества в целом.

И.А. Лыкова определила принципы интегрированного подхода в художественном воспитании детей.

1. В основе лежит понятие полихудожественного развития. Все искусства выступают как явления жизни в целом. Каждый ребенок может успешно продвигаться в каждом из видов художественной деятельности и творчества.

2. Искусство взаимодействует даже в том случае, если педагог об этом не знает или не хочет с этим считаться. Цвет, звук, пространство, движение,

форма тесно связаны, взаимозаменяемы. Они являются разным выражением тех же духовных явлений и качеств мира. В интегрированном подходе важно учитывать внутренние, образные, духовные связи искусств – на уровне творческого процесса. Это нужно отличать от привычных межпредметных связей или взаимного иллюстрирования одного искусства примерами другого – по их сюжету и содержанию.

3. Интегрированный подход предполагает учет географических, исторических, культурогенных факторов сознания произведений искусства в едином потоке культуры. Искусства развивались неравномерно, причем у некоторых народов в определенные исторические периоды некоторые искусства либо преобладали, либо просто отсутствовали.

4. Учет региональных, национально-исторических художественных традиций, связанных с местностью, материальными объектами, духовной устремленностью народа. Связи региональной и мировой художественных культур.

5. Связи искусства с науками в едином поле творческих проявлений человечества там, где они питаются достижениями друг друга, нередко совмещаясь в одном лице.

Интеграция разных видов художественно-эстетической деятельности в дошкольном детстве имеет естественный характер. Особенности возраста не позволяют строить творческую деятельность детей с опорой лишь на конкретную деятельность, без подкрепления любимого продуктивного вида деятельности словом, пластическим движением, проигрыванием. Без этого ребенку сложно раскрыть, объяснить желаемое действие. В силу возрастных особенностей маленький ребенок легко перевоплощается, активно общается и быстро перевоплощается, активно общается и быстро включается в игру, увлекаясь придуманным образом, действием. Поэтому любой вид творческой работы детей целесообразно подкрепить другими видами художественной деятельности (словом, жестом, игровой ситуацией, игрой-драматизацией и пр.)

Традиционные виды детской художественной деятельности – театрализованная, изобразительная, музыкальная – в предметном их выражении не дают возможности в полной мере реализовать задачи творческого развития ребенка. Интеграция видов художественной деятельности наиболее эффективно обеспечивает потребность каждого ребенка свободно проявлять свои способности и выражать интересы, поскольку, с одной стороны, дает более многоплановое и динамичное художественное содержание и, с другой стороны, менее привязаны к стандарту (стереотипу) в поисках замыслов, выборе материалов, техник, форматов, что обеспечивает высокий творческий потенциал; привносит в деятельность детей разнообразие и новизну.

Взаимодействие различных видов искусств и художественной деятельности детей в едином образовательном пространстве дошкольной образовательной организации открывает новый путь художественного освоения действительности в дошкольном детстве. В условиях интеграции художественная деятельность выступает как социально-педагогическое явление, которое, с одной стороны, формирует творческую личность каждого ребенка, обеспечивает развитие его самосознания, обеспечивает возможности самореализации и, с другой стороны, обеспечивает формирование положительно устойчивых взаимодействий ребенка в сотворчестве со сверстниками и взрослыми. Стержневым основанием каждого блока выступает художественный образ, который дети воспринимают в процессе знакомства с произведениями искусства (подлинниками) и творчески создают в разных видах художественной деятельности, особенно в театрализованной.

В образовательных программах дошкольного образования отражаются интеграционные процессы в художественном образовании детей. В дошкольных образовательных организациях используются возможные варианты синтеза искусств: музыка-живопись, музыка и литература,

литература – живопись и др. Особенно популярным становится детский театр, предполагающий органичное сочетание всех видов искусств.

Исходя из этого, острота проблемы интеграции искусств и разных видов художественной деятельности детей в дошкольной образовательной организации рассматривается как путь становления основ художественной культуры и художественно-творческого развития каждого ребенка. Культуросообразное образовательное пространство – интегральное по своей форме и гуманное по содержанию – призвано сыграть решающую роль в возникновении системы художественного образования, отвечающей специфике межкультурной интеграции, диалога, этнического своеобразия в российском культурном контексте.

Развивающее взаимодействие детей и взрослых

Развитие образования по культуросообразному типу позволяет определить общение в разряд культурного феномена, обуславливающего воспитание культуры личности в целом, и культуры общения, в частности (М.М. Бахтин, Е.В. Бондаревская, Т.И. Власов, Н.К. Карпова и др.).

Воспитание детей в детском саду необходимо осуществлять таким образом, чтобы дети научились присваивать новый социальный опыт и новую культуру поведения в ситуации межличностного общения.

Наиболее ярко межличностное общение разворачивается в творческих видах деятельности. В исследовании опыта И.Е. Киселевой выявлены возможности театрализованной деятельности в становлении социокультурного опыта детей дошкольного возраста.

Для детей возможность сотворчества со взрослыми является движущей силой развития при условии, что взрослые не должны быть «оторваны» от детства, должны в максимально возможной степени понимать законы развития детства. Взаимодействие со взрослыми будет в том случае развивающим, если взрослый признает, что эмоциональный мир современных детей изменился, они стали более свободными, самостоятельными и активным. Одним из главных условий является

взаимодействие детей и взрослых, построение на гуманной основе и являющегося основным, создающим элементом социокультурной среды субъектов образовательного процесса (Л.В. Трубайчук).

Следует подчеркнуть, что результатом взаимодействия детей и взрослых в процессе совместной художественной деятельности не обязательно должен явиться коллективный продукт. Это может быть и продукт индивидуальный, но имеющий значение для других, являвшихся энергетическим полем творчества.

Е.В. Бондаревская определила ведущие положения концепции детства: новый образ ребенка основан на понимании его как субъекта развития и признания за ним права на свободное саморазвитие; признание самоценности детства; признание первостепенного значения его для общего развития ребенка; утверждение качественного своеобразия периода детства; выявление способностей и интересов личности в раннем возрасте; бережно-охранительное отношение к душевной жизни ребенка и поддержка его детской индивидуальности; целостность жизнедеятельности личности в детстве и наполненность его культурными смыслами.

Самоценность дошкольного периода определяется субкультурой детства, неповторимостью проявления особенностей детской психики. Гуманизация и демократизация дошкольного образовательного процесса предполагает формирование самобытной, творческой, активной личности, когда в центре внимания педагога стоит конкретный ребенок, как субъект, имеющий психический пол (И.С. Кон, В.С. Мухина, Т.А. Репина, Т.П. Хризман и др.).

Гуманистическая ориентация предполагает диалогизацию образовательного процесса в дошкольной образовательной организации, построение взаимоотношений на субъект-субъектной основе.

Социокультурную концепцию диалогических отношений создал М.М. Бахтин. В структуру диалога входят: диалогические отношения,

диалогические позиции субъектов диалогического общения, предмет диалога, действия диалога и т.д.

С психологической точки зрения диалог представляет собой как взаимовлияние, взаимодействие, взаимное психологическое событие. В основе диалогизации образовательного процесса дошкольной образовательной организации лежит уважение к личности ребенка, взаимная обращенность собеседников, отношение друг к другу. Диалог является качественной характеристикой педагогического общения, в основе которого лежат помогающие отношения. Психотерапевтический эффект данных отношений возможен при наличии откровенности, искренности, правдивости отношений с ребенком, в безусловном принятии ребенком себя таким, какой он есть, эмпатическом понимании, сопереживании участников образовательного процесса.

Учитывая, что ребенок на протяжении дошкольного периода нуждается во внимании, педагогическом воздействии, поддержке, имеет небольшой жизненный опыт, социализируется путем подражания и заимствования идентификации себя с другими, многие исследователи рассматривают ребенка с позиции развития субъектности, как социально-целостного качества личности, которое необходимо формировать в процессе педагогического взаимодействия (Т.И. Бабаева, Т.А. Куликова, Л.А. Парамонова, Е.О. Смирнова, Л.В. Трубайчук и др.).

Социокультурная практика организации взаимодействия участников образовательного процесса призвана формировать субъектно-субъектные связи и отношения, инициативность и самостоятельность, творчество и компетентность.

Для того чтобы взаимодействие протекало в такой форме, необходима особая организация образовательного пространства, определенный стиль поведения взрослых и детей, гибкий подбор вариативных образовательных программ, которые несли бы содержательно педагогическую ценность и одновременно были бы рационально привлекательны для всех участников.

Психолого-педагогическими условиями взаимодействия должны стать:

– диалогичность, содержательность, направленность – на ребенка, как на личность, способную к самовыражению и взаимодействию;

– доверие к взрослому, как базальное свойство личности ребенка, формирующиеся в совместной деятельности, где совпадают и перекликаются интересы детей и взрослых;

– межвозрастное общение, которое создается как основа развития эмпатии, сопереживания, помощи и поддержки, где используются приемы авансирования успеха, усиление мотивации личностной заинтересованности в сотрудничестве;

– интерактивная функция взаимодействия участников образовательного процесса, которая реализуется через согласование действий, распределение обязанностей, установление равноправия и взаимопонимания.

Детство, изучаемое с позиции культурологического подхода, утверждающего высшую ценность свободы и творчества личности рассматривается в качестве особой субкультуры. М. Мид, рассматривая детство с культурологического аспекта доказала, что детство развивается по собственным законам, создает собственные традиции, которые являются его содержанием, но в то же время дети представляют особую категорию людей, которые в период становления нуждаются в поддержке взрослых и общении с ними. Э. Эриксон, изучая детство, устанавливает важную роль воспитания и культурного окружения, влияющих на субкультуру детства.

Гуманистические тенденции образования определили новый взгляд на детство как культурный феномен. Отношение к детству меняется под воздействием возрождающихся в обществе культурных и образовательных ценностей. Но мнению К. Калверт, на первый план сегодня выступают вопросы изучения влияния на детство социальных, культурных, научных и технологических факторов.

В современной отечественной, педагогике и психологии детство рассматривается как социокультурный, исторически сложившийся феномен, отражающий новые формы отношения мира детей и мира взрослых. Определяются психологические и педагогические особенности формирования и поддержания субкультуры детства, где складывается целостная детско-взрослая общность (Л.С. Выготский, Л.В. Запорожец, В.Т. Кудрявцев, Д.И. Фельдштейн и др.).

Ключевыми концептуальными и ценностными ориентирами выступает понятие «детство как культурнотворческий феномен», определяющий развитие и саморазвитие ребёнка, и механизмом в этом процессе является общность ребёнок и взрослый.

Воспитание является процессом, обеспечивающим ребёнку условия для идентификации себя соответственно культурным эталонам, для творческого проявления себя в период детства и творческого преобразования мира. Воспитание формирует внутренние принципы, которые в детстве регулируют жизнь ребёнка. Культура в период детства обеспечивает взаимодействие двух миров – взрослых и детей, диалог разумных культур и субкультур.

Ценности, отраженные в правилах, позволяют заложить в ребенке основы для осмысления отношений его внутреннего мира и внешнего мира, определить границу между «хочу», «я сам» и «свобода, достоинство, независимость». Гражданское общество может остаться целостным и жить в мире и согласии в том случае, если взрослые обратят внимание на воспитание в ребенке ощущения меры и границ, свободы и дозволенности посредством понимаемого и доступного детскому восприятию малой литературы, как золотого фонда культуры. В правилах заключены признаки «культурного порождения» (Д.Юм), которые поддерживают организацию человеческого сообщества, обеспечивают ему стабильность и закрепляют за каждым право быть ответственным, справедливым, полезным, значимым. Из самостоятельного выбора правил и действий рождается характер личности, индивидуальность и создается её биография.

Детство обеспечивает предпосылки к становлению духовности и воспитанности посредством детской субкультуры, проявляющейся в дразнилках, словах-перевертышах, кривляках и т.п. Проникновение в детскую субкультуру взрослых образов, мыслей, поведения и действий создает проблему, как указывает А.С. Науменко в воспитании духовности ребенка, в становлении социокультурной программы жизни человека и будущих видов его деятельности.

Присвоенные благодаря культуре ценности позволяют личности самоопределиться в выборе идей и, способов жизнедеятельности. Именно они обосновывают собственную жизненную позицию и концепцию. Ценностное самоопределение личности всегда связано с выбором характера поведения человека в ситуации или сообществе людей. По мнению Э. Фромма, ценности приводят личность к выбору, и ей приходится решать, какой из альтернатив отдать предпочтение перед другими.

Сегодня учёные всё больше приходят к единому мнению о том, что на протяжении всего детства взрослый оказывается тем звеном, которое обеспечивает «перетекание» ценностей из мира культуры во внутренний мир ребёнка.

В образовательном процессе развитие индивидуальности обеспечивается только активной, эмоционально окрашенной деятельностью, в которой ребенок полностью реализует свои возможности, выражает себя как личность. В силу этого необходимо включение ребенка как субъекта образовательного процесса в деятельность. Только в деятельности возможна реализация субъект-субъектной педагогической позиции.

Взаимодействие на основе субъект-субъектных связей определяется В.Г. Мараловым как «модель, в которой и педагог, и ребенок в равной мере признаются в качестве субъектов педагогического процесса, обладают определенной свободой в построении своей деятельности, характерными признаками которой являются возможность осуществлять выбор, строить через это свою личность. В силу этого особую ценность приобретают такие

свойства личности, как способность к самореализации, творческому росту, активность и инициативность как форма ее выражения. Тем самым и педагог, и ребенок приобретают право на индивидуальность».

Анализ исследований показывает, что лишь личностно-ориентированная модель взаимодействия, построенная на субъект-субъектных отношениях, создает благоприятные условия для полноценного развития индивидуальности ребенка, так как обеспечивает чувство психологической защищенности и доверия к миру. При этом не отрицается значение субъект-объектных связей, где в качестве главного действующего лица признается педагог, непосредственно реализующий цели и задачи обучения и воспитания. Так как действовать самостоятельно, проявлять инициативность и творчество, выступая субъектом трудовой деятельности, ребенок может, когда в достаточной степени овладеет алгоритмом трудового процесса и обобщенными трудовыми умениями.

Успешность развития детской личности, пишет Л.В. Трубайчук, определяется активной и успешной деятельностью самого ребенка. В основе художественной деятельности лежит осознанное и неосознаваемое желание ребенка углублять свою культуру.

В процессе совместной художественной деятельности детей и взрослых формируются отношения партнерства. Взаимодействуя с различными партнерами (взрослыми и малышами, сверстниками, более старшими детьми) ребенок становится в разные позиции по отношению к ним.

В дошкольном образовательном учреждении для организации детей в различных видах художественной деятельности создаются кружки, но они не являются тем детско-взрослым сообществом, в котором могли бы реализоваться все вышеобозначенные принципы и подходы.

Актуальной на настоящий момент является проблема поиска таких детско-взрослых сообществ, в которых создается жизненная атмосфера и моделируются ситуации культурной деятельности.

Теоретические исследования и опыт работы доказывают, что в детских садах возможно создание творческих объединений детей и взрослых. Именно в творческих коллективах возможна полноценная социальная и культурная деятельность, образ жизни, художественное сотворчество. Творческая группа представляет собой явление как социальное «поле» духовных и культурных отношений, которые материализуются в совместных результатах художественной деятельности. В творческих объединениях, по словам В.И. Волкова приобщение детей к искусству представляет собой не отдельные, частичные действия по принципу «порисовали, теперь попишем», или одномоментный акт соприкосновения с художественным произведением, а постоянный длительный процесс, включённый в образ жизни индивида.

Важным, по мнению Е.А. Лазаря является степень согласованности педагогов и ребёнка, которая определяет результативность их деятельности и тип согласованности, который влияет на характер взаимоотношений. Конгруэнтный тип согласованности характеризуется взаимовлиянием, удовлетворённостью творческим процессом, положительным: эмоциональным состоянием. Придаётся большое значение методу диалога во взаимодействии участников творческой группы, причём подразумевается диалог в общении и диалог с искусством.

Творческие объединения создают условия для взаимообщения: детей, дети с высоким уровнем культурно-познавательного развития смогут создавать интересные модели, развернув их творческую импровизацию, привлекая детей с низким уровнем: развития сенсорного типа.

Можно делать вывод, что в дошкольной педагогике учёными и практиками осуществляются поиски путей создания оптимальных моделей художественно-эстетического процесса на основе «организационных моментов», «комплексов», «событий», взаимодействия обучения и игры.

Наиболее актуальными являются исследования, которые направлены на изучение разнообразных форм организации художественно-эстетического

процесса, позволяющих педагогу и ребёнку реализовывать свободный творческий потенциал в зависимости от уровня их развития.

Но в образовательном процессе детского сада очень ограничен круг взрослых, организующих художественно-эстетическую деятельность детей и такая отгороженность пространства детства от пространства взрослости сужает возможности детско-взрослого сотворчества. Как правило, руководители художественной деятельности детей в дошкольном образовательном учреждении выступают именно как руководители, а не партнёры по совместной деятельности.

Требуется расширение круга взаимодействия детей со взрослыми людьми по созданию творческих продуктов деятельности. Такой формой могут быть художественные коллективы, являющиеся открытыми, разновозрастными, постоянно обновляющимися объединениями детей детского сада, школьников - бывших выпускников и взрослых (родителей, сотрудников дошкольного образовательного учреждения, художественных руководителей). Вместе они представляют собой саморазвивающийся коллектив, в котором каждый взрослый, проявляя своё творчество, раскрывает перед детьми путь к переживанию и созданию культурных ценностей не подавляя собственное «Я» ребёнка.

Таким образом, теоретические исследования и опыт работы доказывают, что именно в свободных творческих объединениях в полной мере возможна реализация личностно-развивающейся технологии взаимодействия детей и взрослых в процессе совместной деятельности.

Художественный коллектив как социокультурная среда развития личности ребенка

Образовательный процесс детского сада рассматривается в качестве социокультурной среды становления личности ребенка, её ценностей и индивидуальности. Основными субъективными составляющими индивидуальности, по мнению ряда ученых, выступает система смысловых отношений, ценностных ориентации, мировоззрения, совести и веры по

поводу того, что такое хорошо, плохо и к чему человек безразличен в жизни (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, В.С. Библер, Е.И. Исаев, В.С. Мухина, В.И. Слободчиков и др.).

Как культурологический термин «среда» означает устойчивую совокупность вещественных и личностных элементов, с которыми взаимодействует социальный субъект (личность, группа, класс, общество) и которые оказывают влияние на его деятельность по созданию и освоению духовных ценностей и благ, на его духовные потребности, интересы и ценностные ориентации в области культуры. Это определение позволило ввести уточняющее понятие «социокультурная среда», причем в нем проявляется главное отличие данного понятия от «среды вообще». «Среда вообще» констатирует наличие определенных условий, окружающих человека, понятие «социокультурная среда» раскрывает сущность отношений как системы «человек - среда», так и процесса личностного взаимодействия людей. Следовательно, под социокультурной средой понимается определенная система «среда - личность», так как в ней существует внутренняя связь условий и деятельности, их взаимопроникновение. (Т.В. Кузнецова)

М.Г. Комратова пишет, что понятие социально-культурной среды появилось в последние 15-20 лет путем трансформации «социальной» и «культурной» среды и явилось логическим выводом педагогической теории и практики.

Исходя из этих положений, мы считаем, что проектирование культурно-образовательной среды в дошкольном образовательном учреждении необходимо осуществлять, исходя из естественной социокультурной ситуации, сложившейся в настоящее время в регионе. Отсюда основное требование – максимальная представленность всех основных элементов, включающих как природные, так и культуросообразные компоненты, отражающие современную социокультурную ситуацию.

Важно подчеркнуть, что в социо-культурной среде именно духовные ценности являются ее главными элементами. В свою очередь, духовное содержание социокультурной среды определяется уровнями развития ее образовательных систем и, следовательно, общим культурным развитием составляющих ее людей. Личность должна уметь синтезировать культурные элементы своей местной сферы, своей нации и человеческого сообщества.

Наука и практика все чаще обращают внимание на среду как поисковое "поле" ребенка, как способ установления взаимосвязи, диалога культуры и личности. В связи с этим возрастает активная роль педагогики в поиске путей совершенствования среды как условия формирования личности.

Современный философский взгляд на среду базируется на понимании ее как системы, включающей разнообразные взаимосвязи предметного и личностного характера. Через среду воспитание как процесс культурного возобновления и преемственности осуществляет адаптацию личности к жизненным обстоятельствам. По мнению Н.В. Гусевой, социокультурная среда представляет совокупность вещных структур и зависимостей, через которые реализуются деятельность и ролевое поведение индивида. Образование в этом случае выступает моментом существования социума и его "моделью".

Исследуя среду, ученые по-разному определяли ее воспитательный потенциал: среда, наполненная нравственно-эстетическими ценностями, дает способ жить и развиваться, создает мир как бы заново, в ней есть сила и действие (В.С. Библер); формирует отношение к базовым ценностям, способствует усвоению социального опыта и приобретению качеств, необходимых для жизни (Л.П. Бучева, Н.В. Гусева); представляя целостную социокультурную систему, способствует распространению новых культурных ценностей, стимулирует групповые интересы, усиливает взаимоотношения (Ю.Г. Волков, В.С. Поликарпов); выступает способом трансформации внешних отношений во внутреннюю структуру личности

(А.В. Мудрик); окружает, пронизывает, вовлекает в орбиту деятельности субъекта, удовлетворяет его потребности (В.Я. Нечаев).

Не менее важной стороной социокультурной среды является и предметно-пространственная. Предметно-развивающая среда играет особую роль в самостоятельной деятельности дошкольника, так как его деятельность зависит от того, как устроена предметно-пространственная организация его жизни, из каких игрушек и дидактических пособий она состоит, каков их развивающий потенциал. Иными словами, среда развития ребенка, обеспечивающая разные виды его активности (умственной, игровой, физической и др.), становится основой для самостоятельной деятельности, условием для своеобразной формы самообразования маленького ребенка. При этом развиваются любознательность и творческое воображение, умственные и художественные способности, коммуникативные навыки, происходит развитие личности.

В.М. Межуев отмечает, что совокупность предметов образует непосредственную, наглядно воспринимаемую предметную форму существования культуры. В предмете запечатлеваются усилия, опыт, знания, вкусы, способности и потребности многих поколений, полему он становится "человеческим предметом". "Именно поэтому в предмете и через предмет человеку дана его подлинная история, его общественная биография...". Культурная ценность предмета заключена в том, насколько предмет стал человеческим, насколько в нем представлена и воплощена ценность, выражена определенная человеческая сила и способность. Через предмет человек обнаруживает самого себя, собственные силы, свое культурное Я, индивидуальность.

Важно, чтобы социокультурная среда во всех ее компонентах эмоционально воздействовала на личность ребенка.

Е.В. Коротаева подчеркивала, что любой компонент среды должен быть эмоционально развивающим. Она выделила условия, которые могут

обеспечить эмоционально-развивающий характер компонентов социокультурной среды:

– отношения между участниками совместной жизнедеятельности - т.е. *эмоционально-поддерживающий компонент* среды;

– режимные моменты, организующие процесс пребывания ребенка в группе детского сада - т.е. *эмоционально-стабилизирующий компонент* среды;

– внешняя обстановка (цветовое решение, удобство мебели и пр.) - т.е. *эмоционально-настраивающий компонент* среды;

– организация занятости детей - игры, занятия, сюрпризные моменты - т.е. *эмоционально-активизирующий компонент* среды ДОУ;

– и, наконец, условие, которое не предусмотрено нормами организации жизнедеятельности ДОУ, однако рекомендовано психологами и медиками - включение в режим дня эвристических упражнений с детьми, или *эмоционально-тренирующий компонент* среды.

Художественная среда представляет собой различное пространственно-функциональное явление как социальное "поле" материальных, духовных, культурных отношений; предмет-носитель, субъект художественной среды; условие формирования художественно-эстетических потребностей, личности; предметное образование; историческая эпоха.

Н.А. Селянина художественную среду выделяет как «совокупность художественных ценностей, видов художественной деятельности, вещных и личностных элементов, с которыми взаимодействует социальный субъект и которые определяют формирование его художественных потребностей, способы и средства их удовлетворения». В.И. Волков понимает художественную среду как среду функционирования искусства в рамках общества. Наиболее общее определение художественной среды авторы связывают с художественной культурой. Художественно-творческая среда моделирует ситуации, в которых люди могут оказаться в реальной жизни.

По мнению Р.М. Чумичевой формирование «образа среды» является важной задачей педагогики, так как позволяет сформировать у каждого человека представление о цели в жизни. Выработав образ среды, человек начинает сопоставлять его с действительностью, искать или преобразовывать в соответствии со своими представлениями. Это весьма важный гуманистический и гуманитарный аспект образования.

Взаимодействие субъекта со средой распадается на два относительно самостоятельных процесса: создание или преобразование среды и ее освоение. Среда создается только в результате деятельности, а освоение ее субъектом осуществляется через эстетическое, познавательное, оценочное и любые другие виды отношений и взаимодействий.

Е.А. Лазарь справедливо замечает, что недостаток педагогических концепций формирования личности средствами художественной культуры заключается в том, что приобщение к искусству представляет собой отдельные, частичные действия по принципу «порисовали, теперь почитаем», или одномоментный акт соприкосновения с художественным произведением, а не постоянный длительный процесс, включенный в образ жизни индивида, в его социальную и художественную среду. Вот почему так важно организовывать встречу с искусством не 1-2 раза в неделю по 20 минут, а создать вокруг ребенка благодаря художественной среде художественно-эстетическое развивающее пространство дошкольного учреждения.

Взаимосвязь среды и личности в образовательном пространстве, на наш взгляд, позволяет объяснить многое в поведении и развитии ребенка, его эмоциональном состоянии. Создание среды с учетом вышеизложенного обеспечивает психологический комфорт личности ребенка, предупреждает развитие негативных проявлений, обуславливает его творческую активность.

Осознавая значимость художественной среды в становлении личности, М.С. Каган определяет требования к организации предметной среды. Она должна предоставлять меру свободы ребенку, оказывать влияние на мироощущения, самочувствие, формировать облик человека. Среда должна

быть целесообразной, удобной, слаженной, симметричной, гармоничной, информативной, создавать образ того или иного процесса, настраивать на эмоциональный лад, обеспечивать гармоничное отношение между человеком и предметным миром.

Наша позиция состоит в моделировании социокультурной пространственно-предметной развивающей среды, которая позволила бы ребенку проявлять творческие способности, познавать способы образного воссоздания мира и языка искусств, реализовывать познавательно-эстетические и культурно-коммуникативные потребности в свободном выборе. В нашей работе социокультурная среда строится в двух пластах: пространственно-предметном и духовно-эмоциональном. Первый пласт – вещный, материализованный, а второй – духовный, личностный, оценочный, построенный на диалоге, общении педагога с ребенком, ребенка с искусством.

Предметная структура социокультурной среды моделируется воспитателем в трех уровнях: низком, среднем, высоком. Ребенок, обладающий недостаточным сенсорным опытом, может самостоятельно выбрать тот способ действия в среде, который соответствует уровню его развития сегодня, или самостоятельно попробовать незнакомый ему способ, т.е. он будет находиться в ситуации выбора. Это, с одной стороны, позволит предупредить возникновение негативных эмоций, оградить ребенка от неуспеха, а с другой - создаст возможность ему сориентироваться на «завтрашний день», попробовать самостоятельно преодолеть незнание, трудность. Преодолевая трудности и получая успешный результат, ребенок испытывает удовлетворение, начинает оценивать эстетические достоинства предметов среды и свои личностные качества, проявившиеся во взаимодействии со средой. Таким образом, ценности предмета, вещи переходят в ценности личности.

Моделирование предметной среды в трех уровнях создает условия и для взаимодействия, сотрудничества, взаимообучения детей. Если в среде

рядом оказались дети с достаточно высоким уровнем культурно-познавательного развития, то они смогут создать интересные модели, образы, развернув их в творческую импровизацию. Или, наоборот, если в ней оказались дети с низким уровнем развития сенсорного опыта, то заложенные в среде поэлементные образцы также позволяют им получить успешный результат (например, модели получения цветовых полутонов, «маршруты» движения линии для получения «смешного», «грустного», «легкого», «тяжелого» образа и т.п.). Поэлементный образец является для ребенка зрительным, слуховым или речевым контрольным эталоном его успеха. Уровневое структурирование предметной среды обуславливает ее развитие, а заложенный в ней способ познания, переживания и преобразования, самостоятельно выбранный ребенком, обеспечивает его саморазвитие. Это делает художественную среду саморазвивающейся и развивающей ребенка.

Социокультурная модель образовательного процесса дошкольного учреждения представлена в трех пластах: специально организованных социокультурных видах деятельности, социокультурной предметно-пространственной среды и эмоционально-личностных взаимодействиях взрослых и детей.

Взрослый между культурой и ребенком выступает ретранслятором ценностей. Мир культуры педагога понимается нами как наполненность его ценностями познания, нравственно-эстетическими нормами и эталонами, внутренней эмоционально-личностной и оценочной позицией к ребенку и культуре, эстетическим вкусом, эмоциональной отзывчивостью, разнообразием чувств; умениями ставить цель, анализировать произведения, вызывать эстетические чувства детей и стимулировать их познавательную активность, осуществлять коммуникации различными способами, диагностировать и корректировать уровень развития дошкольников, разнообразить содержание, формы и условия, технологии организации социокультурной среды, рефлексировать. Все это создает эмоциональный комфорт ребенку в мире людей и культуры, побуждает его к творчеству.

Однако же развивающий эффект социокультурной среды зависит не столько от условий, сколько в большей мере от характера общения педагога с ребенком, от ситуаций, заданий, способов, стимулирующих общее и социокультурное развитие ребенка, его творческое мышление, самостоятельность.

Взрослых следует рассматривать не только с позиции обучения, как ретранслятора. взрослый (педагог, родитель) должен проявить себя как развивающаяся личность. Суть партнерства в детско-родительском сообществе состоит не только в совместном делании, но главное в самореализации каждого субъекта. Любой взрослый имеет возможность реализоваться и развиваться также как и ребенок. На наш взгляд, в творческом сообществе ребенок должен видеть рядом не обучающего, передающего свой опыт педагога, а творящего, саморазвивающегося и получающего от этого удовольствие старшего партнера.

Художественные коллективы создаются в детских садах как форма реализации какого-либо художественно-эстетического направления, обеспечивающего развитие художественных способностей детей в области музыки, хореографии, театра, литературы, изобразительного творчества.

Коллектив должен состоять из групп разной художественной направленности и является открытым, разновозрастным, мобильным, постоянно обновляющимся объединением детей с трех до семи лет, с входящими в него школьниками, бывшими выпускниками детского сада и взрослыми (родители, сотрудники детского сада, художественные руководители).

Вместе они представляют собой саморазвивающийся коллектив, в котором каждый взрослый ведёт ребёнка разными способами к одной цели.

Целью таких коллективов является: становление художественно-эстетической культуры ребёнка, которая выражается:

- в отношении к искусству как к ценности;
- в переживании самооценности художественной деятельности;

- в стремлении овладеть языком художественной культуры и созданием художественных образов;
- в развитом художественно - эстетическом восприятии мира;
- в овладении способами выражения чувств, личностных устремлений.

Условия реализации целей.

1. Включение в образовательный процесс «серьёзного искусства». Это отражается в создании художественно-эстетической среды, которая предполагает произведения изобразительного и музыкального искусства классического и авангардного направлений, высокого уровня дизайна всех помещений детского сада. Включение «серьёзного искусства» предполагает сложные по содержанию виды художественной деятельности, осваиваемые детьми (танцы, песни, постановки), что выражает отказ от взгляда на необходимость создания и сохранения только детской субкультуры.

2. Работа коллектива строится по типу студийной, где в разных художественных группах реализуются принципы сотрудничества, партнёрства взрослых: и детей. Это обеспечивает диалогическое взаимодействие в процессе совместной деятельности. Руководители художественных групп, родители, школьники выступают как старшие партнёры, самореализующиеся личности, для которых художественная деятельность также самоценна, как и для детей, которые создают продукты художественной деятельности, выступают вместе с детьми в танцах, пении, постановках. Их опыт отношения к искусству, создания художественных образов усваивается детьми на фоне положительного восприятия.

3. Работа в художественных группах строится по принципу самодеятельности. Педагоги создают условия для максимально возможного выражения детской субъектности. Вместе с тем, художественная деятельность предстаёт перед детьми как сложная деятельность, овладеть которой без волевых усилий невозможно. Чтобы у ребёнка не снижался интерес, и желание заниматься создаются условия для развития волевых и эмоциональных устремлений детей, что помогает детям переживать «муки

творчества» как желанные, принимать процесс обучения как необходимый для достижения цели.

4. Дети в художественные группы не отбираются по способностям. Для педагогов интересна любая личность. Любой ребёнок (при желании вместе с родителями) может входить в любую художественную группу, где занимается художественной деятельностью в соответствии со своими возможностями, интересами, желаниями. Дети разных художественных групп могут объединяться. Как правило, дети объединяются при подготовке и проведении спектаклей, праздников, концертов. Это способствует расширению социальных контактов, развитию коммуникативности.

5. Успешность в овладении художественной деятельностью зависит от психологического климата, эмоционального благополучия. Чуткое, бережное отношение к ребёнку, к результатам любой его деятельности является условием достижения высоких результатов.

6. Педагогическая стратегия вырабатывается на основе общих для всех педагогов представлений о конкретном ребёнке и критериях личностного развития ребёнка и детского коллектива. Это позволяет сохранить физическое и психическое здоровье ребёнка, обеспечить его индивидуальную траекторию развития.

Соблюдение всех выше обозначенных условий способствует эффективной деятельности любого художественного коллектива.

В результате деятельности художественного коллектива предполагается создание основного фундамента развития ребёнка – формирование базовой культуры его личности. Интернализация основных ценностей (духовных, личностных, практических) составляют базовую культуру личности ребёнка. В процессе овладения базовыми основами культур происходит развитие способности эту культуру осваивать и пользоваться в своей практической деятельности.

Таким образом, реализация программы художественного развития детей осуществляется в процессе совместной работы с семьей, и родители

являются активными участниками педагогического процесса. Известно, что любая профессиональная деятельность педагога может быть по-настоящему результативной лишь в том случае, если родители являются его активными помощниками и единомышленниками. Поэтому, перед педагогами всегда стоит особая задача – заинтересовать родителей перспективами художественного развития детей, вовлечь в жизнь ДОО, сделать их союзниками в своей работе. Эффективной является совместная деятельность, в процессе которой родители и дети создают общие продукты творчества (постановка общих спектаклей, подготовка элементов декорации и костюмов, изготовление коллективных панно, экспонирование семейных фотографий).

Библиографический список

1. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования [Текст] // Педагогика. – 2007. – №4. – С.11-17.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 2001. – 96 с.
3. Лыкова И.А. Программа художественного воспитания, обучения и развития детей 2-7 лет [Текст]. – М.: 2006. – 136 с.
4. Ребенок в мире культуры [Текст]. / Под ред. Р.М. Чумичевой. – Ставрополь, 2008. – 557 с.
5. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию объективности [Текст]. – М.: Школа. – Пресс, 2005. – 384 с.
6. Теория и методика музыкального образования детей. Научно-методическое пособие [Текст] / Л.В. Школяр, М.С. Красильникова, Е.Д. Критская и др. – М.: Флинта: Наука, 2008. – 329 с.
7. Трубайчук Л.В. К проблеме личностного развития дошкольника в образовательном пространстве ДООУ [Текст] / Мир детства и образования. Сборник материалов Международной научно-практической конференции, Магнитогорск, 2007. – С.153-163.

М.Н. Терещенко,

кандидат педагогических наук, доцент,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический
университет (ЮУрГГПУ), г. Челябинск

РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ПАЛЬЧИКОВОЙ ГИМНАСТИКИ

Аннотация. Рассмотрена проблема использования пальчиковой гимнастики как средство развития мелкой моторики рук у детей младшего дошкольного возраста в науке, которая имеет большое значение и расценивается как один из показателей физического и психического развития ребенка. Для успешного освоения программы школьного обучения влияет множество факторов развития дошкольника. Одним из таких факторов выступает степень развития мелкой моторики и координации движения пальцев рук для подготовки кисти к письму.

Ключевые слова: особенности психического и физического развития детей младшего дошкольного возраста, предметно-деятельностное сотрудничество, мелкая моторика рук, психомоторные функции руки, показатели развития мелкой моторики, пальчиковая гимнастика.

Одной из основных задач дошкольного образования, согласно ФГОС ДО, является воспитание ребенка, формирование его общей личности, а также, как известно, система дошкольного обучения и развития ориентирована на подготовку ребенка к школе.

На основании этого педагоги считают, что работу по развитию мелкой моторики необходимо начинать с самого раннего возраста. Дошкольники с недостаточно развитой ручной моторикой чувствуют себя несостоятельными

в простых, примитивных действиях, доступных для остальных детей. Поскольку это влияет на общее состояние самооценки ребенка и создание ситуации успеха в будущем, это явление приобретает особую значимость.

Неоднократно доказывалась в научных трудах тесная взаимосвязь между степенью развития мелкой моторики, гибкости пальцев рук и развитием мышления и речи у детей дошкольного возраста. Также предполагается, что высокий уровень развития мелкой моторики пальцев рук детей младшего дошкольного возраста положительно влияет на развитие речи, памяти, мышления и других высших психических функций.

В.А. Сухомлинский справедливо утверждал: «Ум ребенка на кончиках его пальцев». Исследования физиологии детей и подростков (Г. Кольцова, Е. Исенина, Л. Антакова-Фомина) подтвердили связь интеллектуального развития мелкой моторикой рук. С развитостью умений детской руки специалисты делают вывод об особенностях развития центральной нервной системы, мозга.

Проблемой изучения развития мелкой моторики рук занимались Н.А. Бернштейн, Л.И. Быкова, В.М. Волков, В.А. Иванов, Л.Х. Матвеев, Н.А. Ноткина, Е.Ф. Орехов, Т.Н. Сумищев и др. Важность этой функции руки доказывают исследования И.М. Сеченова, И.П. Павлова, А.А. Ухтомского, В.П. Бехтерева и других. Движения рук ребенка тесно связаны с его речью, так как они являются необходимым условием ее формирования и развития.

Проблема развития мелкой моторики изучалась на протяжении длительного времени. Исследования И.М. Сеченова, И.П. Ухтомского, В.П. Бехтерева, А.Н. Соколова и других показали исключительную роль движений двигательного-кинестетического анализатора в развитии речи и мышления. Было доказано, что первой доминирующей врожденной формой деятельности является двигательная. В повседневной жизни человеку требуется каждую минуту совершать какие-нибудь действия мелкой моторики: письмо, рисование, манипулирование с мелкими предметами,

столовыми приборами, застегивание и расстёгивание пуговиц и т.д. Поэтому качество жизни ребенка напрямую зависит от ее развития.

М.М. Кольцова в своем исследовании сделала вывод о том, что под влиянием кинестетических импульсов от рук происходит формирование речевых областей мозга. Задержка речевого развития связывается с развитием движения пальцев рук и манипулированием с мелкими предметами, даже при нормальном или даже опережающем развитии общей моторики [7].

В.А. Сухомлинский писал: «Истоки способностей и дарований детей находятся на кончиках пальцев. От них, образно говоря, идут тончайшие ручейки, которые питают источник творческой мысли. Чем больше уверенности и изобретательности в движениях детской руки орудием труда, тем сложнее движения, необходимые для этого взаимодействия, тем ярче творческая стихия детского разума. Чем больше мастерства в детской душе, тем ребенок умнее...» [5].

В отечественной педагогике описываются различные подходы к методам работы, направленным на развитие двигательных навыков детей дошкольного возраста. В работах специальной психологии и дефектологии такими учеными были: Р.Д. Бабенкова, Н.С. Жукова, М.В. Ипполитова, Н.И. Кузьмина, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Рождественская, Т.Б. Филичева и другие.

В своих работах Т.А. Ткаченко говорит о том, что положительное воздействие на речевые зоны головного мозга оказывается при включении элементов пальчиковой гимнастики во время физкультминуток.

Важность развития мелкой моторики подтверждена работой многих исследователей, психологов, педагогов: В.М. Бехтерев, М.М. Кольцова, Е.Н. Соколова, О.Т. Тарасова, Э. Степаненкова, М.М. Безруких и Е.Н. Потапова.

ФГОС ДО, как нормативная основа для построения образовательной программы в дошкольных образовательных учреждениях, говорит о том, что одной из задач дошкольного образования является «создания благоприятных

условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром».

В общих толковых словарях русского языка мелкая моторика трактуется как «небольшая, незначительная по размеру».

В более современных редакциях, например, Т.Ф. Ефремовой моторика понимается как «двигательная активность организма, отдельных его органов и частей».

В.И. Селиверстов говорит, что в понятии моторика авторы вкладывают неодинаковое содержание. Большинство из них подразумевают моторные качества человека (скорость, сила, ловкость), измеряя их по результатам прыжков, бега, метаний.

Наиболее полным, на наш взгляд, является определение А. Гамбергера, который трактует двигательные навыки, как результат умений и навыков, законченной возрастной структуры двигательной ценности особого вида.

В словаре-справочнике под редакцией В.П. Дудьева под моторикой понимается двигательная активность организма, отдельных его органов или частей; совокупность двигательных возможностей (реакции, умений, навыков, сложных двигательных актов) человека, проявляющихся в общей моторике, в мелкой моторике кистей и пальцев рук, в артикуляционной моторике и т.д., включает в себя произвольные движения и произвольные движения.

С.Е. Большакова дает следующие определение мелкой моторики. Это движение, в процессе которого участвуют мелкие мышцы, и которое не является обусловленным безусловным рефлексом как ходьба или бег. Автор также подчеркивает существование взаимосвязи между мелкой моторикой руки и высшими психическими функциями: памятью, вниманием, воображением и речью.

А. Сиротюк в своей статье пишет о том, что в систему развития вестибулярного аппарата входит: мысленное представление деятельности с воображаемыми предметами, овладение мимикой и пантомимикой, способность к мышечному расслаблению и напряжению, эмоциональное раскрепощение, способность дифференцировать движения по скорости и силе, развитие мелкой и крупной моторики, чувства ритма, координации движений, их выразительности, схемы тела [10].

Следовательно, можно сделать вывод о том, что многие исследователи описывают развитие мелкой моторики руки как один из показателей психического и физического развития детей дошкольного возраста. Так же существует взаимосвязь между развитием двигательных навыков, в том числе движений руки и развитием умственных способностей, как напрямую связанных с расширением деятельности ребенка по познанию окружающего мира.

При описании развития мелкой моторики руки широко используется такая характеристика как «ловкость», и различные манипулирования с предметами, начиная от простого захвата и удержания и заканчивая микродвижениями кисти при письме.

Как уже описывалось, существует тесная взаимосвязь между речью, мышлением и развитием моторных навыков кисти руки. Если у ребенка дошкольного возраста достаточно развита мелкая моторика, то он способен запоминать большие объемы информации, достаточно внимателен, способен рассуждать логически и связно говорить, используя достаточный уровень лексики. По этой причине в дошкольном возрасте необходимо уделять внимание различному опыту детей по манипулированию с предметами, развивать навыки простейшего ручного труда, создавать условия для получения ребенком различных сенсомоторных впечатлений.

Все эти условия в последующем окажут положительное влияние не только на развитие мелкой моторики руки и готовности к письму, но и

окажут общеразвивающее воздействие на психическое и интеллектуальное развитие ребенка.

Рассмотрим особенности психического и физического развития детей младшего дошкольного возраста. Одной из характерных особенностей младшего дошкольного возраста выступает высокая интенсивность психического и физического развития детей. Вследствие этого в рамках данного возрастного периода происходит возникновение большого количества новообразований, повышается активность детей, а также целенаправленность их деятельности и способность к совместной деятельности с взрослыми и сверстниками

Так, с 3-4 лет происходят существенные изменения в характере и содержании деятельности ребенка, в отношениях с окружающими: взрослыми и сверстниками.

Ведущим типом деятельности в этом возрасте является предметно-деятельностное сотрудничество, которое характеризуется целенаправленной деятельностью, высокой любознательностью.

В рамках речевого развития существенно увеличивается словарь, способность к развернутым речевым конструкциям, высказыванию суждений о людях и явлениях действительности. А.Н. Фролова подчеркивает такую особенность: ребенок в возрасте трех лет уже не только описывает характеристики различных предметов, но и использует общепринятые представления об этих характеристиках: цвет, форма, размер и т.д. При этом ребенок способен манипулировать с эталонами, сопоставлять и классифицировать предметы.

Основной формой мышления детей в младшем дошкольном возрасте выступает наглядно-образное мышление. Проявления этого заключаются не только в способности классифицировать предметы по внешним признакам, но и соотносить их по группам в зависимости от способов манипуляции с ними. Тематическое планирование в детском саду в соответствии с этой

зоной ближайшего развития включает в себя темы: мебель, игрушки, одежда, овощи, фрукты и т.п.

К завершению младшего дошкольного возраста у детей уже достаточно сформированы предпосылки физического и психического плана, которые позволяют осуществить манипуляции с крупными и мелкими предметами, двигать пальцами и кистями рук.

В рамках своего исследования И.Е. Светлова приходит к выводу о том, что в возрасте трех лет мелкая моторика пальцев рук находится на стадии совершенствования и выступает одним из показателей его дальнейшей готовности к школе, так как неразрывно связана с интеллектуальным развитием. При умении точно координировать движения пальцев и кисти руки ребенок развивает предпосылки для обучения письму.

В своих исследованиях И.Е. Светлова говорит о том, что психомоторное развитие детей дошкольного возраста проходит в несколько этапов. Рассмотрим их более подробно.

Начало развития психомоторных функций руки строится на простейших манипуляциях с предметами, такими как сжатие, хватание и удерживание. В процессе развития познавательной деятельности, манипулирование начинает приобретать направленный характер, и выстраивается вокруг потребностей и интересов ребенка. В процессе осознанной и целенаправленной деятельности ребенок начинает преобразовывать окружающую его действительность, развивает более тонкие операции руки.

Поскольку центры головного мозга, отвечающие за координацию в пространстве, расположены очень близко к центрам речи и взаимосвязаны с нервными окончаниями пальцев руки, в ходе манипуляций с предметами начинает развиваться воображение, память, речь, мышление. Так же происходит развитие координации, точность осуществляемых манипуляций.

Согласно И.Е. Светловой и другим исследователям развитие мелкой моторики происходит совместно с развитием нервной системы ребенка. Беря

начало с произвольных движений младенческой руки, сжатия и разжимания кулачков, постепенно доходит до осознанного хватания. Дети младенческого возраста разглядывают свои руки, пальцы, тянут кулаки в рот или ощупывают лицо матери, получая первичный сенсорный опыт о границах своего тела и своих конечностях [8].

В возрасте четырех месяцев дети уже способны осуществлять захват предмета полной ладонью. В возрасте шести месяцев дети способны сводить руки по средней линии, удерживать игрушку или соску, хватать свои ноги и ощупывать их. В районе семи месяцев дети начинают хлопать в ладоши, перекладывать предметы, ощупывать их ладонью, удерживать и бросать.

В период раннего детства дети начинают говорить, что позволяет включать данную сигнальную систему в процесс развития ребенка.

И.Е. Светлова отмечает, что ребенок в возрасте полтора-два года может целенаправленно манипулировать с игрушками: рисовать пальцами, строить башни из кубиков, собирать пирамидки, раскручивать крышки, передвигать машинку за ленточку, захватывать большим и указательным пальцем бусинки, песчинки, мелкие камешки. Дети данного возраста любят игры с предметами, издающими звук: молоточком, ксилофоном. Так же в данном возрастном периоде дети пробуют манипулировать с пишущими принадлежностями: мелками, красками, кисточкой, цветными карандашами.

К двум годам у детей формируется способность надевать шапку, носки, складывать предметы в коробочку, перелистывать страницы книг.

В два-два с половиной года развитие мелкой моторики достигает такого уровня, что ребенок учится собирать крупный конструктор, уверенно собирает сортер, вырезает ножницами, чертит окружности и складывает листы бумаги. При работе с пластилином ребята могут катать «колбаски» и «шарики». Овладевают игрой с мячом – перекачиванием, бросками, ловят и кидают мячик.

При параллельном формировании координации ребенка движения руки начинают в большей степени выполняться под контролем зрения, теперь уже вид предмета – это стимул движений рук по направлению к нему [8].

В три-четыре года у детей формируется способность к более точным манипуляциям пальцами и кистью руки. Дети уверенно держат карандаш и довольно свободно им владеют, способны копировать пропорции различных предметов и фигур на бумаге, рисовать пересекающиеся линии и относительно параллельные прямые, ограничивая их протяженность сознательно. При изображении предметов дети в этот период используют различные сюжеты, пытаются копировать написание букв, как бы перерисовывая их, способны писать свое имя.

В возрасте четырех лет дети могут расстегивать и застегивать пуговицы, молнии, липучки, обращаются с дверными крючками и легкими шпингалетами.

Примерно с четырех лет создаются предпосылки для целенаправленного развития психических и познавательных процессов. Развитие речи детей позволяет сопровождать процесс научения подробной инструкцией, совместной деятельности под руководством взрослого.

Таким образом, развитие мелкой моторики (умения рук) у ребенка происходит постепенно и последовательно. Важную роль в этом процессе играет координация движений глаз и руки, а также действий обеих рук.

Наиболее точно и подробно показатели развития мелкой моторики к концу младшего дошкольного возраста описаны в работах Л.Б. Осиповой.

К таким показателям относятся:

- знание расположения, названия и назначения пальцев руки;
- умение выполнять элементарные приемы массажа рук и пальцев руки;
- умение использовать соответствующий захват предметов с учетом их формы, величины;

- умение выполнять изолированные движения пальцами рук (статические, динамические): «зайчик», «солдатик», «пальчики подружились», «пальчики поссорились», «кольцо»;
- умение выполнять движения рукой, кистью руки в различных направлениях, вытягивание, сгибание, сжатие руки;
- формообразующие движения всей рукой в различных направлениях и плоскостях;
- рисование линий в разных направлениях, копирование элементарных фигур [6].

Как можно видеть из анализа психолого-педагогической и методической литературы, развитие мелкой моторики рук в младшем дошкольном возрасте является одной из ведущих развивающих задач, так как оказывает положительное влияние на психическое и физиологическое развитие всей личности ребенка.

Основная задача применения пальчиковой гимнастики – это задействование различных зон головного мозга, через стимулирование нервных окончаний пальцев рук. Параллельно с развитием познавательной сферы и речевого центра головного мозга при использовании пальчиковой гимнастики расширяется, так называемая «социальная зона руки», а именно большой, указательный и средний палец и часть ладони, прилегающая к ним.

Упоминание игр, сходных с пальчиковой гимнастикой, имеется еще в древних трудах по воспитанию в Китае. В восточной мануальной практике обращается внимание на массаж ладоней для стимулирования работы различных зон организма: слуха, желудочно-кишечного тракта, кровеносной системы и других. В нашей стране элементы пальчиковой гимнастики встречаются в играх «Сорока-белобока», «Идет коза рогатая», «Ладушки» и других.

Простая стимуляция пальцев рук и трение подушечек пальцев способно снизить умственное напряжение, снять напряжение с мышц лица и всей кисти руки.

Эта связь находит подтверждение в исследованиях физиологического характера, в рамках которого доказано, что каждый из пальцев руки имеет взаимосвязь с довольно обширными участками головного мозга. И снятие напряжение с кистей рук способно снизить напряжение на всю нервную систему.

В своих работах Т.А. Ткаченко говорит о том, что положительное воздействие на речевые зоны головного мозга оказывается при включении элементов пальчиковой гимнастики во время физкультминуток [11].

М.М. Кольцова пишет о том, что формирование областей мозга, отвечающих за речь, происходит под влиянием кинетических импульсов от пальцев рук. Доказано, что и мысль, и глаз ребенка двигаются с той же скоростью, что и рука. Значит, систематические упражнения по тренировке движений пальцев являются мощным средством повышения работоспособности головного мозга [7].

С. Геллером описан ряд упражнений для развития движений кисти руки, точных движений пальцев, координации руки в целом.

Эти упражнения строятся на движении рукой, кистью руки в разных направлениях, сжатие кисти руки, расслабление, вытягивание и сжимание; поочередному противопоставлению пальцев рук ладони и другим пальцам; синхронные движения кистями обеих рук; различные упражнения подражания движениям при манипулировании предметами; движения, применяемые ребенком при повседневной деятельности.

На первом этапе применения данных упражнений их выполнение происходит без предметов, после с предметами или на специальных тренажерах и со специальными приспособлениями (эспандерами, палочками, мячиками с неровной поверхностью). При использовании данных упражнений необходимым условием является осуществление зрительного контроля ребенком, для закрепления и развития существующих зрительно-моторных взаимосвязей [11].

Так же для установления взаимосвязей между отдельными упражнениями и создания целых комплексов под единую педагогическую задачу, могут применяться флажки, султанчики, ленточки и массажные палочки.

Для определения уровня развития речи логопедами давно разработан такой метод: ребенка просят показать один пальчик, два пальчика, три пальчика. Если движения напряженные, пальчики сгибаются и разгибаются только вместе, и не могут двигаться отдельно друг от друга, то это дети с проблемами в развитии речи. А это значит, что необходимо как можно больше заниматься с детьми пальчиковыми играми.

При применении пальчиковых игр и гимнастики наибольшее воздействие импульсации от мышц рук на развитие коры головного мозга происходит только в детском возрасте, пока идет формирование моторной области. Поэтому работа по развитию мелкой моторики пальцев рук в дошкольном возрасте имеет особое значение.

Л.Б. Осиповой предлагается применять в качестве специализированных тренажеров доски с пазами, гипсовые обратные рельефы и другие схожие приспособления, имеющие волнистые, прямые, спиралевидные, зигзагообразные линии, углубления, геометрические формы, лабиринты и фигуры, узнаваемые ребенком (квадрат, круг, треугольник, улиточка, солнышко, домик, бабочка и т.д.). Использование тренажеров способствует развитию координации движений, способности ребенка произвольно регулировать направление, скорость и амплитуду движений [9].

Для развития мелкой моторики рук у дошкольников необходимо создание предметно-развивающей среды: организации сенсомоторного центра, где в свободном доступе для детей представлен материал, цветные и неокрашенные деревянные конструкторы, мозаики, шишки, орешки, камни различные по фактуре, ракушки для сортировки, пирамидки разные по размеру, форме и цвету.

Центр изобразительной деятельности, в котором содержатся все необходимое для развития мелкой моторики рук: различные лекала, трафареты, карандаши, пластилин.

Театрально-музыкальный центр, в котором есть аксессуары для развития моторики рук: пальчиковый театр и шапочки-маски.

Сенсорный центр, наполненный новыми материалами и пособиями:

- большим количеством природного материала: грецкими орехами, шишками, горохом, желудями, бобами;
- массажные ванночки для рук, которые наполняются фасолью, горохом, гречневой крупой;
- оборудовано место для игры с песком и водой;
- приобретаются и изготавливаются разные виды игр (крышки, пуговицы, мозаики, пазлы, пирамидки, шнуровки, бусины);
- создается информационный банк пальчиковых игр (картотека), которая направлена на устранение проблемы развития мелкой моторики рук и речевого развития у детей.

Дети играют и экспериментируют в сенсорном центре с предметами. Обогащают свой чувственный опыт в ходе игры. Проводятся игры с кубиками, матрешками и пирамидками.

Сборники игр и упражнений на развитие мелкой моторики рук у детей дают положительный результат: самомассаж ладоней рук и пальчиковые гимнастики, игры с песком. Упражнения подбираются с большим содержанием разнообразных движений пальцами.

Работа по развитию движений пальцев и всей кисти может проводиться в рамках режимных моментов: в утренние часы гимнастики, физкультминутки и в свободное время, и после сна. Использование игр, которые являются синтезом поэтического слова и движений, помогает четко выполнять все движения, а также способствуют речевому развитию детей. Текстами упражнений являются рифмованные подсказки к движениям. Они хорошо ложатся на слух ребенка, и настраивают на игру.

С помощью стихотворений совершенствуется произношение, развивается речевой слух, происходит постановка правильного дыхания и отрабатывается определенный темп речи. Чтобы обогатить словарь у детей, ставится задача по организации работы в группе между собой в игровой деятельности [1].

Использование различных методов в работе педагога, должно методически сочетаться. Это могут быть такие методы:

- наглядный метод работы – заключающийся в показе детям пальчиковых гимнастик и правильной постановке движений пальцев;
- словесный метод работы – включающий в себя синхронное с воспитателем проговаривание и заучивание наизусть потешек, стихотворений при проведении пальчиковых гимнастик;
- практический метод работы – то есть непосредственно пальчиковые гимнастики, массажи кистей и пальцев рук, игры с мелкими предметами.

Разнообразная предметная деятельность помогает развивать мелкую моторику рук у детей:

- застегнуть и расстегнуть пуговицы;
- шнуровка на специально изготовленных рамках;
- игры с мозаиками;
- сортировка мозаик по ячейкам;
- игры с конструкторами;
- перебирание круп и зерен (горох отделить от фасоли, поделки из крупы).

Таким образом, в дошкольном учреждении очень важна необходимость создания различных условий по развитию мелкой моторики рук в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС). Все пространство группы должно быть оформлено на уровне роста ребенка и в поле его зрения. Разделено по центрам и в достаточном количестве, где сразу одновременно несколько

детей могли играть одними и теми же материалами. Весь материал должен быть доступным и безопасным для ребенка.

Можно сделать вывод, что работа по развитию мелкой моторике рук отводится к дошкольной образовательной организации. В раннем и младшем дошкольном возрасте развиваются элементарные навыки самообслуживания: застегивать и расстегивать пуговицы, кнопки, молнии, завязывать и развязывать шнурки и т.д.

Таким образом, дошкольная образовательная организация, в лице воспитателя, играет очень большую роль в развитии мелкой моторики рук у детей. Ребенок в процессе взаимодействия с окружающим предметным миром формирует все двигательные функции, включая тонкие движения рук.

Маленькому ребёнку трудно поворачивать и вращать запястья, поэтому он заменяет эти движения движениями всей руки от плеча. Ребенку необходимо постепенно осваивать различные движения запястья, чтобы они были и более точными, и экономичными, не требовали от ребенка чрезмерного расхода всей энергии.

Педагогу необходимо помнить, что пальчиковый тренинг применяется как средство, повышающее тонус коры головного мозга. Соблюдать с осторожностью в работе с детьми с повышенной судорожностью. Продолжительность пальчиковых игр зависит от возраста детей и в младшем дошкольном возрасте должна составлять 3-5 минут.

Таким образом, упражнения для рук и пальцев способствуют развитию возможности ребенка управлять ими, что создает основу произвольности движений для овладения навыками осознанного обследования предметов, использования этих навыков в деятельности.

В соответствии тематикой и целью исследования была организована деятельность для экспериментальной проверки возможности влияния пальчиковой гимнастики на развитие мелкой моторики у детей младшего дошкольного возраста.

Цель экспериментальной работы: выявить имеющийся уровень развития мелкой моторики у детей младшего дошкольного возраста.

В эксперименте принимали участие 20 детей из младшей группы.

Для построения экспериментальной работы было необходимо выявить имеющийся уровень развития мелкой моторики у детей младшего дошкольного возраста.

На основании анализа теоретических источников, были выделены следующие показатели развития мелкой моторики у детей младшего дошкольного возраста.

Таблица 1 – Показатели развития мелкой моторики у детей младшего дошкольного возраста

Показатели	Диагностический инструментарий
Статическая координация движений пальцев рук.	Методика Н.О. Озерского и Н.И. Гуревич «Диагностика мелкой моторики рук для дошкольного возраста»;
Динамическая координация пальцев рук.	
Скорость движения пальцев рук	
	диагностика Е.И. Рогова «Перебор пальцев».

В данном исследовании в соответствии с показателями использовалась методика Н.О. Озерского и Н.И. Гуревич «Диагностика мелкой моторики рук для дошкольного возраста» и диагностику Е.И. Рогова «Перебор пальцев».

Методика Н.О. Озерского и Н.И. Гуревич «Диагностика мелкой моторики рук для дошкольного возраста».

Цель применения методики: определить уровень развития статической и динамической координации пальцев рук у детей дошкольного возраста.

Инструкция: ребенку предлагают выполнить упражнение для пальцев рук, показанное взрослым. Каждым пальцем руки последовательно, начиная с мизинца, коснуться большого пальца 2 раза.

Упражнение выполняется как для правой, так и для левой руки.

Оценка выполнения:

- 4 балла - выполняет задание точно, без ошибок;

- 3 балла - выполняет с 1 ошибкой;
- 2 балла - выполняет с 2-3 ошибками;
- 1 балл - не справляется с заданием, воспроизведение очень отдаленно напоминает образец.

Упражнение выполнялось индивидуально, каждым ребенком для выявления точности, координированности движений мелкой мускулатуры пальцев руки ребенка, так как не все дети могут точно соединить большой палец с мизинцем или безымянным пальцем. Это является важным показателем развития мелкой моторики руки.

Диагностика Е.И. Рогова «Перебор пальцев».

Цель применения методики: определить уровень развития динамической координации и скорости движения пальцев рук у детей дошкольного возраста.

Инструкция: предлагается поочередное прикосновение большим пальцем ко 2,3,4,5-ому пальцам, которые должны производиться одновременно обеими руками сначала в медленном темпе, 2\3 серии за 5 секунд, а потом в быстром темпе, 5–7 серий движений за 5 секунд. При затруднении вводится игровой компонент и речевые команды: «пусть все пальчики по очереди поздороваются с большим пальцем, раз, два, три, четыре...».

Оценка результатов:

- 4 балла – выполнение правильное, но в несколько замедленном темпе;
- 3 балла – дезавтоматизация движений на истощении;
- 2 балла – явление персеверативности на истощении;
- 1 балл – выраженная персеверативность движений.

По итогам проведения двух методик были описаны следующие уровни развития мелкой моторики у детей младшего дошкольного возраста.

Таблица 2 – Уровни развития мелкой моторики у детей младшего дошкольного возраста

Уровень	Количество баллов	Описание уровня
Высокий уровень	19-24 балла	У ребенка хорошо развита моторика рук. При исследовании ребенок успешно справился с большинством заданий, точно манипулировал кистью и пальцами, удерживал позу и менял движение пальцев в соответствии с заданием воспитателя.
Средний уровень	11-18 баллов	У ребенка достаточно развита моторика рук. При исследовании ребенок справился с большинством заданий, но недостаточно точно манипулировал кистью и пальцами, удерживал позу и менял движение пальцев в соответствии с заданием воспитателя.
Низкий уровень	0-10 баллов	У ребенка слабо развита мелкая моторика рук. Имеются проблемы в удержании и быстрой смене манипуляций пальцами, нарушена точность движений, снижена ловкость.

По итогам проведения констатирующего этапа эксперимента в младшей группе МДОУ.

Таблица 3 – Результаты исследования развития мелкой моторики у детей младшего дошкольного возраста на констатирующем этапе

Уровень	Количество детей (чел.)	Количество детей (%)
Высокий уровень	4	20%
Средний уровень	11	55%
Низкий уровень	5	25%

Низкий уровень развития мелкой моторики был выявлен у 20% (5 детей): У ребят слабо развита мелкая моторика рук, имеются проблемы в удержании и быстрой смене манипуляций пальцами, нарушена точность

движений, снижена ловкость. Во время выполнения проб дети испытывали серьезные сложности и нуждались в помощи взрослого.

55% (11 детей) продемонстрировали средний уровень развития мелкой моторики руки. У детей вызывали затруднения и сложности задания с частой сменой движений (динамическая сторона развития мелкой моторики кисти руки), а также испытывали сложности с длительным статическим удержанием позы пальцев рук, имелись неточности в координации.

25% (4 человека) продемонстрировали высокий уровень развития мелкой. У данной группы младших дошкольников хорошо развита моторика рук. При исследовании они успешно справились с большинством заданий, точно манипулировали кистью и пальцами, удерживали позу и меняли движение пальцев в соответствии с заданием воспитателя. В помощи взрослого не нуждались.

Следовательно, можно сделать вывод о том, что по результатам исследования уровень развития мелкой моторики руки у детей младшего дошкольного возраста находится на недостаточном уровне и требует планомерного развития.

В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования в дошкольной образовательной организации должны быть созданы условия для эффективного развития личности каждого ребенка с учетом его интересов, склонностей, уровня активности, возможностей здоровья и психолого-физиологических особенностей.

Основная задача применения пальчиковой гимнастики – это задействование различных зон головного мозга, через стимулирование нервных окончаний пальцев рук. Параллельно с развитием познавательной сферы и речевого центра головного мозга при использовании пальчиковой гимнастики расширяется, так называемая «социальная зона руки», а именно большой, указательный и средний палец и часть ладони, прилегающая к ним. Простая стимуляция пальцев рук и трение подушечек пальцев способна

снизить умственное напряжение, снять напряжение с мышц лица и всей кисти руки.

В рамках календарно-тематического планирования с сентября по март были использованы отдельные упражнения пальчиковой гимнастики. При реализации данного условия учитывалось, что пальчиковый тренинг применяется как средство, повышающее тонус коры головного мозга, поэтому соблюдалась осторожность в работе с детьми с повышенной судорожностью. Продолжительность пальчиковых игр в младшем дошкольном возрасте должна составлять 3-5 минут.

Работа по развитию движений пальцев и всей кисти проводилась в рамках режимных моментов: в утренние часы гимнастики, физкультминутки и в свободное время, и после сна. Использование игр, которые являются синтезом поэтического слова и движений, помогало детям четко выполнять все движения.

В работе поочередно сочетались наглядный метод, заключающийся в показе детям пальчиковых гимнастик и правильной постановке движений пальцев; словесный метод работы, включающий в себя синхронное с воспитателем проговаривание и заучивание наизусть потешек, стихотворений при проведении пальчиковых гимнастик; практический метод работы, включающий в себя непосредственно пальчиковые гимнастики, массажи кистей и пальцев рук, игры с мелкими предметами.

Из существующего многообразия пальчиковых игр и упражнений, было выбрано несколько, подходящих для детей младшего дошкольного возраста. При использовании пальчиковых игр и гимнастики применялись потешки, стишки, мячики с бугристой и колючей поверхностью, палочки и массажеры. Каждое упражнение сначала было показано взрослым, а после самостоятельно выполнялось ребенком.

Таблица 4 – Упражнения пальчиковой гимнастики, используемые с младшими дошкольниками

№	Название упражнения	Содержание
1	Массаж кистей и пальцев рук	Самостоятельная разминка пальчиков и кистей рук
2	Игры с элементами массажа	Игры с разнообразными крупами: гречкой, горохом, бобовыми, рисом, пшеном
3	Игры с использованием металлической губки и расчески	Движения по тыльной стороне и движение по ладони
4	Массаж кистей и пальцев рук с использованием колючего шарика	Самостоятельная разминка пальчиков и кистей рук Движения с мячом сначала проводятся медленно, постепенно скорость увеличивается
5	Упражнение «Бусы»	Ребенок нанизывает пальцами бусины или широкие макароны на нитку.
6	Упражнение «Лабиринт»	Ребенку необходимо пройти пальчиком по нарисованному лабиринту, не задев при этом стенки лабиринта.
7	Упражнение пальчиковой гимнастики «Гусь – курица – петух»	Ребенку необходимо выполнить задание и изобразить животное или предмет.
	Упражнение пальчиковой гимнастики «Заяц – колечко – цепочка»	Ребенку необходимо выполнить задание и изобразить животное или предмет.
8	Упражнение пальчиковой гимнастики «Кулак – ребро – ладонь»	Ребенку необходимо выполнить задание и изобразить животное или предмет.
9	Упражнение пальчиковой гимнастики «Фонарики»	Ребенку необходимо выполнить задание и изобразить животное или предмет.
10	Упражнение «Хвостик у птички»	Ребенку предлагается присоединить к трафарету птички прищепку в тон.
11	Пальчиковая сказка «Репка»	Ребенок изображает главных действующих персонажей сказки в соответствии с инструкцией.

В дошкольном учреждении важно создавать различные условия по развитию мелкой моторики рук в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС). Все пространство группы должно быть оформлено на уровне роста ребенка и в поле его зрения. Разделено по центрам и в достаточном количестве, где сразу одновременно несколько детей могли играть одними и теми же материалами. Весь материал должен быть доступным и безопасным для ребенка.

Для развития мелкой моторики рук у дошкольников дошкольной организации была создана соответствующая предметно-развивающая среда: организован сенсомоторный центр, где в свободном доступе для детей представлен материал, цветные и неокрашенные деревянные конструкторы, мозаики, шишки, орешки, камни различные по фактуре, ракушки для сортировки, пирамидки разные по размеру, форме и цвету. Сенсорный центр содержит так же массажные ванночки для рук, которые наполняются фасолью, горохом, гречневой крупой; место для игры с песком и водой; материалы для игр: крышки, пуговицы, мозаики, пазлы, пирамидки, шнуровки, бусины.

Дети играют и экспериментируют в сенсорном центре с предметами. Обогащают свой чувственный опыт в ходе игры. Проводятся игры с кубиками, матрешками и пирамидками.

Центр изобразительной деятельности в младшей группе содержит все необходимое для развития мелкой моторики рук: различные лекала, трафареты, карандаши, пластилин.

В театральном-музыкальном центре группы есть аксессуары для развития моторики рук: пальчиковый театр и шапочки-маски.

Сотрудничество педагогов и родителей в освоении методов повышения развития пальчиковой гимнастики у детей младшего дошкольного возраста была организована через информационные стенды, консультации и информирование с помощью сайта. В новостной ленте официального сайта каждую неделю размещается тема из календарного плана, которую

родителям необходимо изучить совместно с детьми в деятельности и домашних играх.

На контрольном этапе исследования была проведена диагностика с применением тех же самых методик, что и на этапе констатирующего эксперимента. Диагностика проходила индивидуально с каждым из детей, результаты оценивались по шкале от 0 до 24 баллов, с последующим определением высокого, среднего или низкого уровня развития мелкой моторики руки.

Таблица 5 – Сравнение результатов развития мелкой моторики у детей младшего дошкольного возраста на контрольном и констатирующем этапе

Уровень	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Количество детей (чел.)	Количество детей (%)	Количество детей (чел.)	Количество детей (%)
Высокий уровень	4	20%	8	40%
Средний уровень	11	55%	9	45%
Низкий уровень	5	25%	3	15%

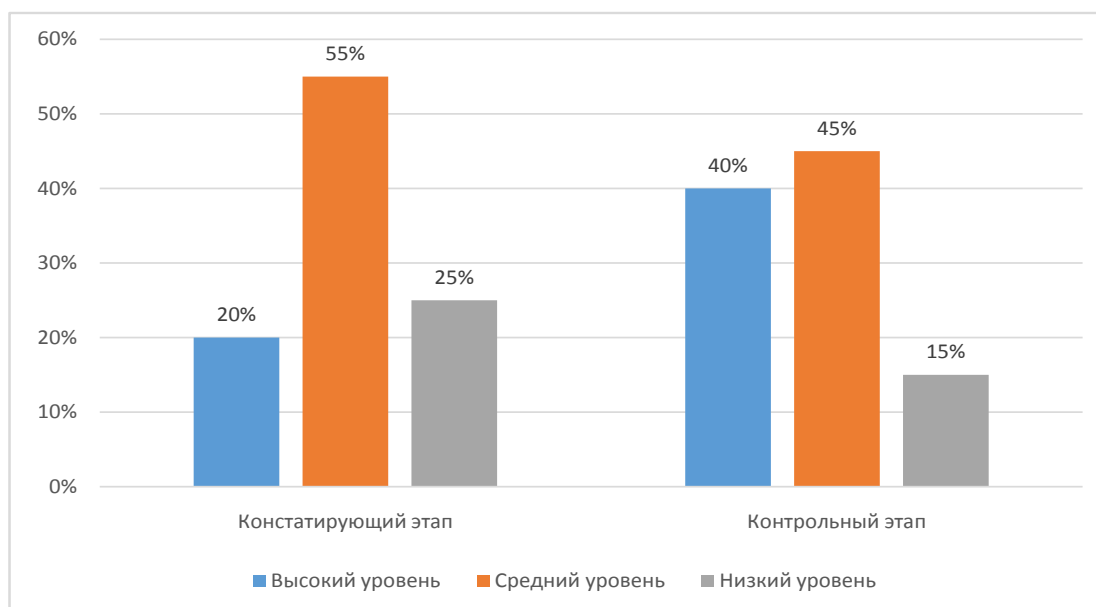


Рисунок 1 – Сравнение результатов диагностики развития мелкой моторики у детей младшего дошкольного возраста на констатирующем и контрольном этапе

Из приведенных таблиц и рисунков видно, что в ходе экспериментальной работы развитие мелкой моторики у детей младшего дошкольного возраста изменилось качественно и количественно. Дети, которые имели нижние баллы по границе среднего уровня, остались на нижнем уровне, но увеличили количество баллов за методику. Таким образом, ребята, имеющие на начало исследования низкий уровень, продемонстрировали развитие мелкой моторикой на среднем уровне.

Если оценивать результаты проделанной работы в целом, то количество детей, имеющих низкий уровень развития мелкой моторики, сократилось с 25% до 15%, а количество младших дошкольников, имеющих высокий уровень развития мелкой моторики, возросло с 20% до 40%. Вслед за данными показателями изменилось и количество детей со средним уровнем развития мелкой моторики: снизившись с 55% до 45%.

Нами были рассмотрены возможности применения пальчиковой гимнастики как средства развития мелкой моторики детей младшего дошкольного возраста. Основная задача применения пальчиковой гимнастики – это задействование различных зон головного мозга, через стимулирование нервных окончаний пальцев рук. Параллельно с развитием познавательной сферы и речевого центра головного мозга при использовании пальчиковой гимнастики расширяется, так называемая «социальная зона руки», а именно большой, указательный и средний палец и часть ладони, прилегающая к ним.

Таким образом, применение упражнений для рук и пальцев, использование пальчиковой гимнастики в различных режимных моментах, а также создание соответствующей предметно-развивающей среды дошкольной образовательной организации способствуют развитию возможности ребенка управлять кистью, что создает основу произвольности движений для овладения навыками осязательного обследования предметов,

использования этих навыков в деятельности, закладывает предпосылки для развития навыков письма.

Библиографический список

1. Аксенова М. Развитие тонких движений пальцев рук у детей с нарушением речи [Текст] / М. Аксенова // Дошкольное воспитание. – 1990. – № 8. – С. 62–65.
2. Бачина О.В. Пальчиковая гимнастика с предметами. Определение ведущей руки и развитие навыков письма у детей 6–8 лет. Практическое пособие для педагогов и родителей [Текст] / О.В. Бачина, Н.Ф. Коробова. – Москва; Аркти, 2016. – 88 с.
3. Галкина Г.Г. Пальцы помогают говорить [Текст] / Г.Г. Галкина. – М.: ГНОМ и Д, 2007. – 40 с.
4. Жукова О.К. Развитие руки: просто, интересно, эффективно [Текст] // Дошкольное воспитание. – 2006. – №11. – С. 34-37.
5. Запорожец В.П. Психология действия [Текст] / В.П. Запорожец // Избранные психологические труды. – М.: Московск. психолого-социальн. ин-т; Воронеж : МОДЕК, 2000. – 732 с.
6. Козлова С. А. Дошкольная педагогика [Текст] / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. – М.: Академия, 2002. – 416 с.
7. Кольцова М.М. Движение и развитие сенсорной речи [Текст] / М.М. Кольцова. – М.: Современная Россия, 2000. – 210 с.
8. Лобанова Е.А. Дошкольная педагогика: учебно-методическое пособие [Текст] / Е.А. Лобанова. – Балашов: Николаев, 2005. – 165 с.
9. Моурлот Л.И. Развитие ручной и пальцевой моторики у детей дошкольного возраста [Текст]: учебно–методическое пособие / Л.И. Моурлот, Л.А. Ремезова. – Самара: СГПУ, 2007. – 122 с.
10. Сиротюк А. Развитие вестибулярно-моторных координаций у дошкольников // Журнал «Дошкольное воспитание». – №10. – 2019 – С. 42–50.
11. Ткаченко Т.А. Мелкая моторика. Гимнастика для пальчиков [Текст] / Т.А. Ткаченко. – М.: «ЭКСМО», 2010. – 235 с.

И.Н. Евтушенко,
кандидат педагогических наук, доцент,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический
университет (ЮУрГГПУ), г. Челябинск

К ВОПРОСУ О ГЕНДЕРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ДОШКОЛЬНИКА

Аннотация. Представлен теоретико-методологический анализ проблемы формирования гендерной компетентности детей дошкольного возраста. Дошкольное образование, как педагогическое явление, неразрывно связанное с культурой социума, нуждается в переосмыслении, корректировке своих позиций в вопросах гендерного воспитания детей. Насущность проблемы исследования обусловлена необходимостью внедрения в практику дошкольного образования научно-обоснованного сопровождения различных аспектов реализации гендерного подхода.

Ключевые слова: феминность, маскулинность, гендерное воспитание, половая идентичность, полоролевое поведение, гендерные стереотипы, обучение и воспитание мальчиков и девочек.

Настоящий период развития общества детерминирован изменениями социокультурного фона, смещением акцентов в ценностных ориентациях людей. В центре психолого-педагогических исследований находится процесс формирования личности с ее индивидуальными особенностями, то есть формирование самости человека вне зависимости от его половой принадлежности. В этом аспекте закономерно происходят кардинальные изменения в содержании теоретико-методологических подходов в образовании: по-новому видятся цели обучения и воспитания мальчиков и девочек.

Многочисленные исследования ученых (О.А. Воронина, Д.В. Еремеева, И.С. Кон, Д.В. Колесов, Л.В. Попова, Т.А. Репина, Л.Л. Рыбцова, А.Г. Хрипкова, Т.П. Хризман, Л.В. Штылёва, L. Tittle, R.K Under) показывают, что высокая феминность у женщин и маскулинность у мужчин в современном обществе не являются гарантией социального и психического благополучия человека.

Очевидна необходимость включения гендерного аспекта во все области человеческой жизнедеятельности. Гендерный аспект должен учитываться в разработке политических доктрин, экономических стратегий, культурной жизни общества и развития современной системы образования. Именно последняя призвана закладывать базис для гендерного воспитания детей, начиная с дошкольного возраста. К сожалению, разработки в области гендерных исследований в российской педагогической науке до сих пор не имеют целостной научной концепции.

В настоящее время ведется разработка теории гендерного воспитания в дошкольной педагогике Л.В. Штылевой, изучение полоролевых аспектов любознательности подростков С.И. Кудиновым, особенностей присвоения социальных норм детьми разного пола Б.И. Хасаном, Ю.А. Тюменевой, содержания и динамики стереотипов маскулинности-феминности Т.А. Араканцевой и Е.М. Дубовской, возрастных особенностей психологических различий О.В. Смирновой, особенностей гендерной социализации И.С. Клециной, психофизиологии мужчины и женщины Е.П. Ильина, гендерных установок В.Е. Кагана, гендерной психологии лидерства Т.В. Бендас и др.

Анализ работ показывает, что в российской педагогической науке начался процесс научного оформления теоретико-методологических основ гендерного измерения педагогического процесса. Сейчас настало время осмыслить имеющиеся первые результаты проведенных гендерных исследований и совместно выработать целостную концепцию воспитания, выявить пути и

механизмы формирования гендерной культуры в реформируемом российском обществе.

Дошкольная образовательная организация как социальный институт продолжает воспроизводить жесткие стандарты традиционной культуры в отношении женственности и мужественности, способствовать формированию стереотипов самовосприятия и самооценки личности дошкольника по половому признаку, что, в свою очередь, нивелирует проявления индивидуальности воспитанников в выборе дальнейшего жизненного самоопределения. Это связано с отсутствием пособий, дидактического материала, методических рекомендаций как для гендерного воспитания детей дошкольного возраста, так и для совершенствования профессиональной деятельности педагогов в вопросах гендерного воспитания детей дошкольного возраста.

Предпринятое исследование базируется на следующих идеях, положениях, теориях и подходах: теоретические положения философии о роли мужчины и женщины в развитии общества (В.Г. Белинский, Н.А. Бердяев, А.И. Герцен, Н.А. Добролюбов, Т. Мор, Платон, В. Розанов, Ж.-Ж. Руссо, В. Соловьёв, М. Уолстонкрафт, Ф. Фурье, Н.Г. Чернышевский и др.); психолого-педагогические идеи полового воспитания в семье (Т.С. Агарова, Т.М. Афанасьева, Р. Борман, И.В. Гребенников, Г. Шиле, Ю.Г. Орлова, Л.В. Коломийченко, Л.А. Коротеева, Б.Р. Псанко, П.Я. Сторжицкий и др.); концепции андрогинии (С. Бем, Г. Аммон, З. Фрейд, К. Юнг, К. Хорни и др.); теории гендерной социализации личности (К. Гиллиган, К. Гэри, К. Джеклин, Ф.Л. Джес, Е. Маккоби, Дж. Мани, Л.В. Попова, М. Черноушек, Г. Хофстед, Н. Ходоров, К. Эрхард и др.); педагогические идеи нравственных аспектов гендерного воспитания (О.С. Богданов, Е.В. Бондаревская, Л.В. Градусова, А. В. Мудрик, Л.Н. Тимощенко, С.В. Черенков и др.); педагогические идеи подготовки педагога к работе с мальчиками и девочками (В.Е. Каган, В.А. Караковский, Д.В. Колесов, И.С. Кон, А.В. Мудрик, В.М. Чернов и др.);

лично-деятельностный подход (Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, С.Л. Рубинштейн, Л.В. Трубайчук, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин, И.С. Якинманская и др.); аксиологический подход (Т.К. Ахаян, З.И. Васильева, М.Е. Дуранов, А.В. Кирьякова, Г.Б. Корнетов, О.В. Лешер, Б.Т. Лихачев, З.И. Равкин, А.З. Рахимов, Р.Ф. Чумичева, Н.Л. Худякова и др.); гендерный подход (О.А. Воронина, М. Гариен, В.Д. Еремеева, И.С. Кон, Д.В. Колесов, Л.В. Попова, Т.А. Репина, Л.Л. Рыбцова, А.Г. Хрипкина, Т.П. Хризман, Л.В. Штылёва, L. Tittle, R.K Under и др.).

На современном этапе необходима такая разработка системы гендерного воспитания, которая была бы направлена на помощь ребенку в усвоении им гендерных ролей, способов гендерного поведения и взаимоотношений. Тем более не существует целостной модели гендерного воспитания дошкольников, а также универсальных рекомендаций по вопросам организации гендерного воспитания. Недостаточная разработанность обозначенной проблемы и необходимость решения проблем, очерченных в нормативных документах, указывают на значимость поиска новых подходов к решению проблем гендерного воспитания детей. Одним из результатов гендерного воспитания является становление гендерной компетентности.

В начале XXI века большое значение приобретает вопрос гендерной компетентности ребенка дошкольного возраста. В современной государственной образовательной политике созданы все условия для формирования различного рода компетентностей, закрепленных действующими законодательными актами, федеральными образовательными стандартами, нормативно-правовыми документами и национальными проектами: Конвенцией ООН о правах ребенка, федеральным законом «Об образовании», Федеральными государственными образовательными стандартами, Национальной доктриной развития образования РФ до 2025 г. Формирование гендерной компетентности детей также является одной из

приоритетных её областей. Данная проблема относительно нова в педагогической науке и практике и ещё в достаточной мере не разработана, о чём свидетельствует отсутствие исследований, предметом которых является гендерная компетентность детей дошкольного возраста.

Анализ нормативных и концептуальных документов, социально-психологической, педагогической литературы, изучение опыта деятельности детских садов, работы воспитателей по вопросам гендерного воспитания позволил выявить ряд противоречий:

- между потребностью общества в приобщении к гендерной культуре и ограниченным программным оснащением формирования гендерной компетентности в современной образовательной практике;
- между нарастающим фундаментальным научным потенциалом гендерных исследований в различных науках (социология, психология) и недостаточным использованием данных знаний в педагогике;
- между осознанием принципа учета гендерных особенностей в образовательном процессе существенной частью педагогов и отсутствием конкретных мер по его реализации на практике.

Необходимость введения данной компетенции обусловлена сложными педагогическими, культурными и социальными трансформациями современного общества, изменением положения и ролей мужчин и женщин, сменой стереотипов и т.д. Актуальность проблемы определяется тем, что социальная стратегия государства, направленная на создание условий для устойчивого развития Российской Федерации на основе использования и совершенствования человеческого потенциала, предполагает включение гендерного компонента во все области общественной жизни: в политику, экономику, культуру, образование. По определению Организации Объединенных Наций, именно гендерные отношения (социальные отношения между полами) являются одной из главных проблем XXI века. Возрастание роли гендерных исследований в педагогике получило

законодательное обоснование в указаниях Комиссии по вопросам положения женщин в Российской Федерации при правительстве РФ от 22 января 2003 года и приказе Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2003 г. «Об освещении гендерных вопросов в системе образования», в которых были даны официальные рекомендации по изучению основ гендерных знаний в системе образования.

Мы полностью согласны с Е.Н. Каменской и Е.В. Бондаревской в том, что предпосылками гендерного подхода в педагогике и тем самым необходимостью формирования гендерной компетенции являются:

1. Ломка традиционной системы гендерной стратификации, ослабление женской и мужской поляризации социальных ролей: традиционное гендерное разделение труда потеряло жесткость и нормативность.
2. Изменение культурных стереотипов маскулинности и феминности, которые становятся менее полярными.
3. Наблюдаются объективные изменения в брачно-семейных отношениях. Общая тенденция, лежащая в основе трансформации семейно-брачных отношений, - изменение ценностных ориентиров.
4. Повсеместная феминизация образования (домашнего, дошкольного, школьного и вузовского). «Феминизация» воспитания детей способствовала и способствует тому, что немало молодых людей в силу отсутствия у них необходимых качеств испытывают дополнительные трудности при службе в армии, вступая в брак, оказываются неспособными выполнять элементарную мужскую работу и часто перекладывают ответственность на плечи женщины за семью и воспитание детей, что порождает многие семейные конфликты. У представительниц женского пола не формируется терпеливость, умение поддерживать тепло семейного очага, создавать положительный эмоциональный настрой в семье, рационально и умело организовывать домашнее хозяйство. Дефицит гендерного воспитания приводит к

возрастанию разводов, снижению уровня рождаемости, увеличению числа еще не распавшихся, но неустойчивых браков.

Однако такой феномен, как «гендерная компетенция» является новым и в системе научного, и в системе обыденного знания. Для определения данного феномена логичным представляется путь конкретизации содержания тех понятий, из которых складывается его название, т.е. уточним содержание понятий «компетенция» и «гендер». Такой анализ - от научных конструктов к реальности - является традиционным в научном знании и позволяет установить связи между основными терминами и определить основное предметное содержание изучаемого феномена.

Обратимся к ретроспективному анализу понятия «гендер», которое вошло в научный обиход благодаря американскому психологу и сексологу, занимавшемуся проблемами сексуальной идентичности, Джону Уильяму Мани. Им были введены в науку такие понятия, как «гендерная роль», «гендерная идентичность» и др.

Гендер употребляется в зарубежной психологии в четырех значениях: а) как противопоставление биологическому полу; б) как синоним пола; в) как расширительный термин для обозначения биологических, социальных проявлений пола; г) как символ неравенства полов, их иерархической организации; доминантный мужской и подчиненный женский. Иногда эти понятия рассматриваются как взаимодополняемые: «пол» и «гендер» как синонимы»; «гендерные особенности – это особенности, связанные с признаками половой принадлежности». Во избежание разночтений при определении социальных и культурных характеристик человека рекомендуется использовать слово «гендер». Термин «пол» описывает биологические различия между людьми, определяемые генетическими особенностями строения клеток, анатомо-физиологическими характеристиками и детородными функциями. Термин «гендер» указывает на социальный статус и социально-психологические характеристики личности,

которые связаны с полом и сексуальностью, но возникают во взаимодействии с другими людьми. Полагаясь на вышеизложенное, можно уточнить, что термин «пол» акцентирует биологические основания психологических различий, а «гендер» подчеркивает социокультурное происхождение психологических различий. И «пол», и «гендер» являются системами условных обозначений, которые формируют определенный порядок отношений между людьми, а также представляют формы представления себя другим людям в разнообразных практиках социального взаимодействия.

Вслед за А.В.Хуторским, Л.В. Трубайчук мы под компетенциями понимаем совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним.

Исходя из предложенных определений понятий «компетенция» и «гендер», можно гендерную компетенцию рассматривать как такую *характеристику, которая позволяет личности не быть объектом ситуаций гендерного неравенства.* Другими словами, гендерная компетенция понимается как интегративное качество личности дошкольника, в обобщенной форме отражающее систему личностных, социальных представлений и опыта в выполнении гендерных ролей на основе эмпатии, самоуважения, взаимоуважения. Отметим, что гендерная компетенция предполагает сформированность у ребенка наличия знаний элементов гендерной культуры, представлений и опыта в выполнении гендерных ролей, социально одобряемом фемининном (маскулинном) поведении.

Основанием для определения компонентов гендерной компетенции послужили исследования Коломийченко Л.В., Головановой Н.Ф., Конышевой Е.А., Радзивиловой М.А. и др. Отметим, что, по мнению О.С. Гребенюка, ниженазванные сферы в развернутом виде характеризуют «целостность,

гармоничность, индивидуальность, свободу и разносторонность человека». Содержание гендерной компетенции.

Познавательный компонент: становление системы социальных представлений и знаний элементов гендерной культуры (доступных возрасту). Предполагает освоение определенного круга знаний об окружающем, становление системы социальных представлений и определенных гендерных образцов. Данный компонент реализуется в значительной степени в процессе воспитания, включая средства массовой информации, а проявляется, прежде всего, в ситуациях самообразования, когда ребенок ищет и усваивает информацию по собственной потребности и инициативе чтобы расширить, углубить, уточнить свое представление о мире; нормы и правила взаимоотношений в семье, группе детского сада, на улице, в других общественных институтах в соответствии с особенностями культуры конкретного гендера. Данный компонент включает в себя знания:

- об особенностях поведения детей разного пола;
- о физиологических различиях мальчиков и девочек, мужчин и женщин, бабушек и дедушек;
- о доминирующих видах отдыха и увлечения, соответственно полу и возрасту;
- о семье как о совокупности людей разного возраста, пола, объединенных родовым началом;
- о различных социальных функциях людей в семье: мальчик, сын, брат, папа, дядя, дедушка: девочка, дочка, сестра, мать, тетя, бабушка;
- об особенностях поведения и взаимоотношений людей в семье;
- о необходимости и значимости проявления дружеских, уважительных отношений между детьми разного пола, понимания между ними;
- о сущности мальчиков и девочек как биопсихосоциальных существ (отличительные внешние признаки; специфика физического строения);

- об особенностях одежды, причесок; общее и различное в мыслях, чувствах, переживаниях, умениях, поступках, интересах;
- о различных функциях, выполняемых взрослыми людьми в процессе жизни (коммуникативная, трудовая, экономическая, производственная, репродуктивная);
- о специфике внешнего вида мужчин и женщин (физическое строение, одежда, обувь, прическа);
- о специфических видах деятельности (труд, спорт, профессии, искусство), отдыха, увлечениях, интересах и т.д.

Эмоциональный компонент: способность ребенка к эмпатии, эмоциональной стабильности, гендерной толерантности.

Данный компонент включает в себя:

- проявление чувства сопереживания, сострадания во взаимоотношениях с детьми;
- принятие ситуативных состояний, нехарактерных для поведения мальчиков и девочек (мальчик может плакать от обиды, жалости, девочка - стойко переносить неприятности);
- желание и стремление быть похожим на настоящих мужчин и настоящих женщин;
- чувство восхищения достижениями взрослых мужчин и женщин, внешней и внутренней красоты; положительное и доброжелательное отношение к людям, умение принимать их такими, какие они есть;
- учет целей и интересов всех сторон и проявления уважение друг к другу;
- способность к идентификации, эмпатии, децентрации; эмоциональной стабильности;
- чувство сопереживания, сочувствия со сверстниками своего и противоположного пола;
- понимание эмоций, переживаемых другими людьми.

Коммуникативно-поведенческий компонент: усвоение гендерного репертуара поведения, общения в соответствии с принятыми в обществе нормами гендерной культуры (доступных возрасту). Это обширная и разнообразная область действий, моделей поведения, которые усваивает ребенок: от навыков гигиены, бытового поведения до умений в различных видах деятельности. Данный компонент включает в себя:

- знание правил поведения, норм, обычаев, выработанные в процессе общественного развития и следование им;
- умение строить свое поведение в соответствии эмоциональным состоянием других;
- установление отношений сотрудничества с детьми и взрослыми;
- выполнение специфических «мужских» и «женских» операций в разных видах деятельности;
- проявление доброжелательных, бережных взаимоотношений между детьми разного пола;
- проявление практической реализации специфических фемининных и маскулинных качеств;
- произвольность управления своим поведением в конфликтных ситуациях;
- способы достойного поведения с людьми разного пола, бесконфликтного взаимодействия с членами семьи с учетом их возраста и пола [8].

Ценностный компонент как фактор становления системы социальных представлений и определенных гендерных образцов. В структуру ценностей Е.В. Бондаревской включены: самопознание, гуманность, доброта, достоинство, уважение, любовь к людям, духовность, общение. В.Т. Фоменко выделяет следующие направления ценностей: сугубо личные, ценности родного очага (родители, брат, сестра, отношение в семье), ценности малой родины (дом, детский сад, школа, город, родной край, искусство и т.д.);

общечеловеческие ценности (планета, цивилизация прошлого и т.д.). Р.Ф.

Чумичева выделяет:

- гуманистические ценности (ценность человека как личности);
- культурно-познавательные (познание человеком мира культуры, ее общечеловеческой ценности);
- нравственные ценности (представления, знаки, нормы, символы, регулирующие действия человека с помощью норм, правил);
- эстетические (чувственные ценности, представленные эстетическими вкусами, ценностями, идеалами).

Ценностный компонент представляет собой систему проявлений мотивационно-потребностной сферы личности. Это ценностные ориентации, которые определяют избирательное отношение ребенка к ценностям общества. Ребенок, включаясь в жизнь общества, должен не только правильно воспринимать предметы, социальные явления и события, понять их значение, но и «присвоить их», сделать значимыми лично для себя, наполнить их смыслом.

Показателями выраженности каждого компонента являются:

- познавательного – объем знаний их осознанность, связь с личным опытом;
- эмоционального – устойчивость интересов и потребностей, внешняя выраженность эмоциональных проявлений;
- ценностного - понимание и принятие ценностей;
- коммуникативно-поведенческого – стабильность поведения в отношении сверстников и взрослых.

Линейно гендерную компетенцию можно представить следующим образом: знания (познавательный компонент) → оценка, осмысление и принятие (эмоциональный и ценностный компонент) → деятельность (коммуникативно-поведенческий компонент). Именно тогда, когда знания переходят в действие можно говорить собственно о компетенции, в нашем

случае «гендерной компетенции». Анализ теории и практики показал, что формирование гендерной компетенции предполагает целенаправленную педагогическую деятельность в контексте самой жизни ребенка, его общее развитие, его взаимоотношения со взрослыми и сверстниками как своего, так и противоположного пола, а педагог, осуществляющий гендерное воспитание детей, должен иметь стремление изменить в лучшую сторону общее развитие, воспитанность мальчиков и девочек, развивать сущностные силы ребенка, его потенциал мужской или женской индивидуальности, направлять на овладение гендерными ролями и культурой взаимоотношений между полами, соответствующих ожиданиям общества, а также формировать стремление ребенка к гендерному самопознанию, самореализации и развитию своей неповторимой гендерной индивидуальности. Формируя гендерную компетенцию, важно понимать, что анатомические и биологические особенности являются лишь предпосылками, потенциальными возможностями психических различий мальчиков и девочек. Эти психические различия формируются под влияниями социальных факторов – общественной среды и воспитания (и, в частности, примера поведения родителей), соседей, групп сверстников в детском саду или школе; СМИ; ценностей, законов, традиций данного общества и т.д.

Как можно формировать гендерную компетенцию? Какие пути и способы могут быть наиболее эффективными?

Формирование гендерной компетенции - целенаправленная деятельность, в результате которой ребенок демонстрирует компетентность с выраженной гендерной составляющей. В процессе формирования и развития гендерной компетенции личности можно выделить и наметить некоторые пути:

- педагогизация родителей по вопросам гендерного воспитания детей;
- обогащение предметно-развивающей среды, ориентированной на гендерной самопознание детей дошкольного возраста;

- создание ситуация выполнения гендерных ролей с позиции духовно-нравственного становления личности ребенка дошкольного возраста.

Семья традиционно является одним из трансляторов социокультурного опыта, поступающего к ребенку со стороны родителей. Здесь осуществляется формирование гендерной идентичности, представлений о месте и роли мужчины и женщины в современном мире, половой морали, субкультурной дифференциации полов. Как утверждают многие исследователи (Д.Н. Каган, И.С. Клецина, И.С. Кон, Т.А. Репина и др.), первый этап получения гендерного опыта детей происходит в семье. Культурные стереотипы и собственный опыт подсказывают родителям, каким должен быть мальчик и какой должна быть девочка. Считается, что родители более определенно отождествляют себя с ребенком своего пола и хотят быть моделью для него. Следует также подчеркнуть неизбежность влияния родителей на развитие детей: семья воспитывает ребенка через систему отношений между собой, а также служит своего рода преломляющим фильтром на пути вхождения ребенка в гендерную культуру конкретного общества. Мы разделяем точку зрения авторов (И.С. Кон, И.С. Клецина, В.Е. Каган, Т.А. Репина), которые подчеркивают необходимость обучения родителей: многогранные гендерные роли супруги и супруга, отца и матери, хозяйки и хозяина требуют сложной совокупности навыков, большого круга знаний, умений. Готовность, желание и положительная ориентация на выполнение специфических для каждого члена семьи ролей является видимым результатом гендерной воспитанности ребенка. Понятие «педагогизация» и в частности «педагогизация сознания» стали чаще использовать в последнее время в педагогических публикациях (И.В. Бестужев-Лада, Г.Н. Волков, Т.В. Кружилина, Г.Н. Сериков, Ю.П. Сокольникова, И.А. Яременко). В контексте проводимого нами исследования заслуживает внимания позиция Кружилиной Т.В., которая рассматривает педагогизацию сознания как сложный процесс, представляющий собой

совокупность последовательных действий, приводящих к необратимому результату, он направлен на пробуждение, развитие, формирование и расширение педагогического сознания. Педагогизацию сознания родителей Т.В. Кружилина предлагает осуществлять в следующих направлениях: 1) работа по возбуждению интереса к себе как педагогу-воспитателю; 2) работа по обогащению опыта родителями педагогическими, психологическими и др. знаниями; 3) включение родителей в педагогическую деятельность; 4) включение родителей в деятельность образовательного учреждения. В своем исследовании мы, опираясь на определение Т.В. Кружилиной, и под педагогизацией родителей понимаем целенаправленный процесс утверждения в сознании родителей знаний, способов деятельности и поведения, оценок, помогающих эффективно решать свои педагогические задачи: выстраивать бесконфликтные отношения; отношения любви и доверия; успешно реализовывать социальные роли (сына или дочери, мужа или жены, отца и матери), сознательно готовить своих детей к выполнению данных социальных ролей. Можно использовать как традиционные, так и нетрадиционные формы работы: серия родительских собраний «Гендерное воспитание ребенка в сюжетно-ролевой игре»; консультация на тему «Организация воспитания в семье детей разного пола», «Методы воспитания, способствующие развитию эталонов «мужественности» и «женственности»; семинар-тренинг на тему «Разговор с детьми на трудные темы», семинар «Представления дошкольника о будущих ролях мужа и жены, мамы и папы»; организация родительского уголка на тему «Умные книги для мальчиков и девочек», статьи по проблемам гендерного воспитания детей, видеоролики «Хорошие дела нашей семьи», «Клуб пап», «Клуб мам», «Почта вопросов и ответов» и т.д.

Организация предметно-развивающей среды, ориентированной на гендерное самопознание детей дошкольноговозраста. В современной дошкольной педагогике ведется интенсивный поиск путей превращения

содержательной части образования в «живое» для воспитанника знание, которое отличается тем, что оно «не может быть усвоено, оно должно быть построено. Построено так, как строится живой образ, живое слово, живое движение» (В.П.Зинченко). В целом, результат дошкольных образовательных задач видится нам в присвоении ребенком «живого знания» при более широком использовании предметно-развивающей среды. Принципиально важным является рассмотрение предметно-развивающей среды в качестве источника развития личности. Она создает растущему человеку условия для осмысления себя как целостной личности: предлагает ситуации, требующие принятия нравственных ценностей, убеждений, идеалов; предлагает решения, предполагающие нравственный выбор, духовно-нравственное самоопределение, тем самым подвергая личность проверке на самоидентичность. С.Л. Новоселова определяет предметно-развивающую среду как «систему материальных объектов жизнедеятельности ребенка, функционально моделирующую содержание развития его духовного и физического облика». Анализируя работы В.А. Петровского, Н.А. Ветлугиной и других авторов, мы определили, что под предметно-развивающей средой следует понимать предметно-пространственное окружение, способное обеспечить социально-культурное становление ребенка, позволяющее развить качества, необходимые для дальнейшей жизнедеятельности.

Т.Н. Дороновой и Н.А. Коротковой выделен ряд недостатков в организации предметной среды в современных ДОУ: разработанные ранее (в конце 80-хх г.) педагогические требования к игрушкам, классификация и рекомендации к их отбору устарели, так как рынок игрушек постоянно меняется, поэтому необходима коррекция и доработка рекомендаций с учетом развития общества. Продвижение в дошкольную педагогику гендерного подхода требует иного взгляда на построение предметно-развивающей среды. Общество динамично в своих изменениях, а среда

детского сада изменяется медленно: неизменными остаются набор желательных ролей и игрушек для девочек и мальчиков, утвержденный список предпочитаемой детской литературы для чтения детям в группе, методические разработки по проведению тематических праздников, рекомендации по оформлению группы и предпочитаемым ролевым играм и т.п. Несмотря на уже имеющиеся в оснащении группы предметы мужского и женского труда, атрибуты гендерной культуры (игрушки, аксессуары), внимание детей не должно акцентироваться на их специфической полоролевой значимости. В игровой деятельности, для того чтобы было легче транслировать свой собственный опыт и предпочтения мальчикам и девочкам, можно пересмотреть процент игрового оборудования, ориентированный на детей обоего пола, обновить гендерное содержание методического материала, наглядного, раздаточного, демонстрационного. В повседневной деятельности в предметно-развивающей среде можно создать уголки для возможности реализации своего хобби, способностей сознательного участия в реализации интересов другого (мальчик-девочка, девочка-мальчик, девочка-девочка, мальчик-мальчик), оборудовать уголок красоты, позволяющий ребенку самостоятельно, без посторонних глаз навести порядок во внешнем виде. Организовать мини-среда «Светский этикет», где сосредоточить костюмы, шляпки, «бабочки», галстуки, цветы, книги и др., обеспечивающие возможность ребенку самостоятельно проигрывать ситуации, требующие выполнения правил хорошего тона. Изготовить вместе с детьми (также привлекать родителей) на занятиях атрибуты к сюжетно-ролевым играм: «Салон красоты», «Супермаркет», «Скорая помощь», «Дочки-матери», «Ателье», «Школа», «Военные», «Моряки», «Космонавты», «Спасатели», «Пожарные», «Служба 911», «Богатыри». В книжном уголке – портреты писателей, поэтов (мужчин и женщин). Проводить тематические выставки: «Красота женская», «Красота мужская», «Книги о мальчиках и для мальчиков», «Книги о девочках» и т.д.

Осуществить подбор фотоальбомов: «Отцовство», «Материнство», «О наших мальчиках», «О наших девочках», «Семейные праздники», «Настроение» и т.д.

Создание ситуаций выполнения гендерных ролей детьми дошкольного возраста с позиции духовно-нравственного становления личности – также один из эффективных путей формирования гендерной компетенции. Обратимся к рассмотрению понятия «гендерная роль», которую можно рассматривать как проявление моделей поведения и отношений, позволяющих судить о принадлежности индивида к мужскому или женскому полу. «Словарь гендерных терминов» предлагает следующую трактовку: «Наборы норм, содержащие информацию о качествах, свойственных каждому полу, называются гендерными ролями». Гендерная роль играет определяющую роль в процессах адаптации и саморегуляции личности, так как это одна из социальных ролей человека. Как указывает И.С. Кон, гендерная роль – это нормативные предписания, связанные с принадлежностью к определенному полу, выполнение которых обеспечивает мужской или женский статус. На уровне культуры они существуют в контексте определенной системы символики и стереотипов маскулинности и феминности, всегда связаны с определенной нормативной системой, которую личность преломляет и усваивает в своем сознании и поведении.

Дошкольный возраст, по утверждению А.З. Рахимова, Э. Эриксона и др., является важнейшим этапом для «запечатления» нравственных норм, опыта, эталонов и ценностей, оказывающих решающее значение на дальнейшую жизнедеятельность. Недооценка значимости духовно-нравственных ценностей в аспекте формирования гендерной компетенции ребенка дошкольного возраста является причиной деформации в дальнейшем социальном развитии ребенка. Принимая во внимание точку зрения Д.В. Колесова, мы также считаем, что отсутствие у молодежи эталонов мужественности и женственности, подмена их нравственного содержания

внешними проявлениями, приводит к неправильной оценке не только собственного поведения, но и к ошибкам в выборе спутника жизни, поскольку у юношей не сформирован адекватный современным условиям идеал женственности, а у девушек – мужественности. Мы придерживаемся мнения, что важно формировать между детьми положительные взаимоотношения и преодолевать конфронтацию, которая нередко возникает уже в дошкольном возрасте.

К концу дошкольного возраста ребенок осознает неотразимость своей половой принадлежности (И.С. Кон, В.Е. Каган, Т.А. Репина и др.) и строит свое поведение в соответствии с предлагаемыми ему образцами, выстраивая гендерную роль. Реализация данных задач требует подбора ситуаций, направленных на развитие способности детей правильно действовать, справляться с «жизненными» обстоятельствами, адаптироваться к окружающей среде. Выполнение гендерных ролей ребенком создает возможности для накопления моделей гендерного поведения и приобретению детьми опыта в соответствии с принятыми в обществе нормами и эталонами. Каждая предложенная детям ситуация предполагает наличие проблемы и ряда действий, которые ребенком выбирает и проигрывает. Создание ситуаций выполнения гендерных ролей – целенаправленный процесс приобщения детей дошкольного возраста к общечеловеческим ценностям, создание условий для нахождения ими личностных смыслов в идеальном образе мужчины и женщины и формирование стремления действовать в своей жизни в соответствии с этими идеалами.

Дошкольник усваивает представление о том, что значит быть мужчиной или женщиной, затем определяет себя в качестве мальчика или девочки, после чего старается согласовать поведение с представлениями о своей гендерной идентичности.

В представленной работе был проведен лишь небольшой аспект обозначенной проблемы. Проведенное исследование не претендует на

исчерпывающий анализ всех аспектов исследуемой проблемы ввиду ее многоплановости. Дальнейшее изучение проблемы может быть продолжено по следующим направлениям: гендерный подход при организации работы с детьми, не посещающих ДОО; гендерное воспитание детей в неполных семьях и т.д.

Обобщая вышеизложенное, можно сделать вывод, что одной из современных проблем дошкольного образования является формирование гендерной компетенции ребенка дошкольного возраста, к которой наблюдается повышенный интерес в отечественной психологии и педагогике, а один из разделов педагогики – гендерная педагогика – занимается изучением особенностей развития и воспитания мальчиков и девочек. Это вызвано тем, что общество столкнулось с негативными последствиями: ежегодно увеличивается количество распадающихся браков, неполных семей. Поздним отрицательным результатом игнорирования этой стороны воспитания является неумение выполнять соответствующие полу социальные роли. Несовершенство гендерной компетенции ребенка выражается в гендерной дискриминации, нарушении социального взаимодействия и препятствует всесторонней реализации, как детей, а в дальнейшем их как родителей.

Библиографический список

1. Коломийченко Л.В. Дорогою добра. Занятия для детей 6-7 лет по социально-коммуникативному развитию. /Л.В.Коломийченко.- М.:Сфера,2015.–С.320
2. Евтушенко И.Н. Гендерный подход к проблеме воспитания детей разного пола: монография / И.Н. Евтушенко. – Челябинск, Изд-во «Библиотека А Миллера», 2019, 296 с.
3. Евтушенко И.Н. Компетентность педагогов при учете гендерных различий детей// Актуальные проблемы дошкольного образования: риски, возможности: сборник статей XVII Международной научно-практической конференции: в 2 частях (г. Челябинск, 18-19 апреля 2019 г.) – Челябинск: Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2019. – Ч.2. – С. 43-49.

4. Особенности гендерного воспитания детей дошкольного возраста / Евтушенко И.Н., Быстрой Е.Б., Артеменко Б.А. // Самарский научный вестник. 2018. Том 7. № 2 . - С. 239-245
5. Перлова Ю.В. Развитие гендерной компетентности у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста /Ю.В. Перлова // Вестник Томского государственного педагогического университета. - 2013 - № 1 (29). - С. 115-119.
6. Реализация компетентностного подхода в процессе подготовки студентов к просветительской деятельности в дошкольной образовательной организации / Иванова И.Ю., Евтушенко И.Н., Артеменко Б.А. // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019-№ 3. – С.111-114
7. Репина,Т.А. Проблема полоролевой социализации детей [Текст]/Т.А.Репина.–Воронеж,2004.–249с.

Научное издание

Филиппова

Оксана Геннадьевна,

Емельянова

Ирина Евгеньевна,

Евтушенко

Ирина Николаевна

и др.

ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА В КОНТЕКСТЕ
СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ПРОБЛЕМ
РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА-ДОШКОЛЬНИКА

ISBN 978-5-6044620-5-8

ISBN 978-5-6044620-5-8



Подписано в печать 18.11.2020.

Формат 60 × 84 ¹/₁₆. Усл. печ. л. 9,65.

Бумага офсетная. Гарнитура Times New Roman сур.

Печать лазерная. Тираж 500 экз. Заказ № 2635/20.

Подготовлено к печати в издательском центре «Титул»
Тел.: +7 351 215-04-15, +7 351 230-67-37; e-mail: titul74@inbox.ru

Отпечатано в ПЦ «ПРИНТМЕД»
454080, г. Челябинск, ул. Энтузиастов, 25а
Тел. +7 351 230-67-37; e-mail: rinmed@mail.ru