

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	5
ГЛАВА 1. ОНТОГЕНЕТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ.....	8
1.1. Психофизиологические особенности личности как основа гармонического развития дошкольника.....	8
1.2. Эколого-валеологические основы воспитания детей в условиях дошкольной образовательной организации.....	17
1.3. Сопряжение познавательно-деятельностных областей «язык» и «здоровье» как научно-прикладной проблемы воспитания детей.....	48
ГЛАВА 2. МЕТОДИКО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ-ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	63
2.1. Формирование природолюбия у дошкольников.....	63
2.2. Методика диагностики детей на предмет уровневой характеристики их познавательного, эстетического и рационально-потребительского отношения к природе.....	73
2.3. Познавательно-исследовательская деятельность по экологическому воспитанию дошкольников.....	88
2.4. Художественно-изобразительная деятельность как фактор развития детей дошкольного возраста.....	108
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	118
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	119
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	131

ВВЕДЕНИЕ

Чтобы понять внутренние психологические процессы, надо выйти за пределы организма и искать объяснения в общественных отношениях организма со средой.

А.Р. Лурия

Приоритеты современного дошкольного образования обусловлены необходимостью создания условий, обеспечивающих формирование гармоничной, физически и психически здоровой, духовно богатой, эстетически развитой личности. Перед системой отечественного образования ставится задача организации и реализации целенаправленной образовательной деятельности, позволяющей формировать активную, творческую, конкурентоспособную здоровую личность, которая обладает экологическим сознанием, сформированной потребностью в здоровье, здоровом и безопасном образе жизни. Это нашло отражение в Федеральном государственном стандарте дошкольного образования, его требования обязывают дошкольные образовательные организации создавать благоприятные условия для «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». Данное требование актуализирует проблему эколого-валеологического воспитания детей дошкольного возраста, объединяющего обучение и воспитание «в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей, формирования общей культуры личности детей, в том числе ценностей здорового образа жизни, развития их социальных, нравственных, эстетических, ин-

теллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка, формирования предпосылок учебной деятельности».

Эколого-валеологическое образование отличается от любого другого вида образования тем, что нацелено не столько на формирование знаний и умений, сколько на формирование гармоничных взаимоотношений подрастающего человека с другим человеком, социальными группами (обществом), природой и самим собой. Данное направление трансформации российского дошкольного образования необходимо рассматривать как приоритетную педагогическую деятельность, так как:

- эколого-валеологическое образование является определяющим фактором целенаправленного развития личности дошкольника;
- формирование у дошкольника чувственных, познавательных и рационально-потребительских отношений с окружающим миром и самим собой обуславливается его потребностью быть благополучным в окружающем мире;
- готовность каждого педагога и педагогического коллектива дошкольной образовательной организации в целом должна формироваться на основе глубинного понимания сущности дошкольного возраста, что обеспечивает педагогическая антропология.

Таким образом, актуальность монографического исследования состоит в том, чтобы показать глубокую сущностную взаимосвязь вопросов здоровья, экологии и культуры в аспекте проблемы гармоничного развития дошкольника. Формирование комплексного благополучия растущего человека неразрывно связано с формированием чувственных, познавательных и рационально потребительских отношений к окружающему миру – природе, людям и самому себе.

Описанное выше обуславливает не только содержание книги, но и ее структуру. Целью настоящей монографии является раскрытие теоре-

тических основ модернизации отечественного дошкольного образования. Именно это и послужило основанием для содержания первой главы книги, где характеризуются психофизические особенности личности как основы гармонического развития дошкольника, а также раскрываются эколого-валеологические основания воспитания детей в условиях дошкольной образовательной организации.

Культуротворческая образовательная технология, обеспечивающая эффективность эколого-валеологического воспитания дошкольников благодаря игровой направленности, имеет своей основой валеологическую типологию онтогенеза человека. Описание этой типологии приведено в нашей работе.

Завершение первой главы монографии параграфом о взаимосвязи понятий «язык» и «здоровье» не случайно, так как филогенетическая стадийность развития человеческого языка гомологически индуцирует онтогенетическую этапность развития речи. Несоблюдение гомологической индукции приводит к неприродосообразному развитию подрастающего человека, крайним проявлением которого является феномен Маугли.

Вторая глава нашей работы посвящена методическим аспектам воспитания детей дошкольного возраста в образовательной организации. Приводится оригинальная методика диагностики уровневой сформированности чувственных, познавательных и рационально потребительских отношений ребенка к окружающей природе.

Психологические особенности детей дошкольного возраста таковы, что формирование личности, реализация ее потенциальных возможностей, развитие познавательных процессов, и эмоционально-волевой сферы происходит в игре. В этой связи в монографии уделяется большое внимание организации игровой деятельности дошкольников, особенно при ознакомлении с объектами и явлениями природы.

ГЛАВА 1

ОНТОГЕНЕТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ

*Человека формирует природа,
окружающая среда и он сам.*

Л.С. Выготский

1.1. Психофизиологические особенности личности как основа гармонического развития дошкольника

В дошкольном образовании эколого-валеологическое воспитание ребенка, формирование познавательного, эстетического, нравственного и рационально потребительского отношения его с окружающей природной средой является приоритетным направлением.

Если система нравственных принципов, на основе которых формируются эти навыки, неадекватна общей системе воспитания ребенка, то образовательным организациям приходится заниматься уже не воспитанием (или продолжением его), а перевоспитанием. Причем эта неадекватность обуславливается чаще всего не только отсутствием преемственности, непрерывности процесса эколого-валеологического воспитания, но и дисгармоничностью систем «познавательное общение с природой», «эстетическое общение» и «потребительское общение».

Дисгармония между этими составляющими обеспечивается несовершенством используемых методик воспитания, а также, неадекватностью воспитательных технологий, слабо учитывающих возрастные психофизиологические особенности ребенка.

Обращаясь к опорным педологическим основам обучения, воспитания и целесообразного развития детей раннего и дошкольного возраста (в условиях трансформации современного образования), будем исхо-

дить из следующих определяющих, хотя и не очень-то популярных, педологических факторов (по Л.С. Выготскому и последователям его):

- *развитие* – это *изменение отношений* человека к окружающей его действительности, прежде всего, социальной;

- *развитие человека* на каждом этапе онтогенеза во многом зависит от развития в предыдущем периоде, первым из которых является пренатальный – с присущим для него облигатным и факультативным научением, приобретением индивидуального опыта; только то в человеке прочно и надежно, что всосалось в природу его в первую пору жизни;

- в *обучении* важнее *научить ребенка мыслить*, чем сообщить ему те или иные *знания*;

- *воспитывать* – значит организовать жизнь. В *правильной жизни* правильно растут дети. И при этом *жизнь* раскрывается как система *творчества*;

- если *педагогика* – отрасль знаний, нацеленная на формирование человека вообще, то в основе её должны лежать *системные знания* о человеке и развитии человечества, но *не раздробленные знания* о биологии, психике, физиологии, этологии (теории познания), экологии, социальности человека.

К рождению ребенка созревшим является только продолговатый мозг, где сосредоточены центры дыхания, сердечно-сосудистой системы, пищеварительных органов и т.д. Ребенок рождается с очень небольшим багажом унаследованных безусловных рефлексов. Первые условные рефлексы могут образовываться уже на пятый, шестой, десятый день жизни ребенка – на основе пищевых безусловных рефлексов. Хотя в целом условные рефлексы образуются медленно и приобретают прочность только на втором месяце жизни.

В первые годы жизни особенно энергично развиваются органы чувств и корковые зоны анализаторов. Быстрыми темпами развивается

моторика ребенка и затем начинает развиваться вторая сигнальная система – его речь.

До семи лет преобладающим остается влияние симпатической нервной системы (перед парасимпатической).

Та часть нервной системы, которая несет импульс с периферии тела в центральную нервную систему, достигает функциональной зрелости уже при рождении ребенка и окончательно созревает к шести-семи годам. А та ее часть, которая несет импульсы от центральной нервной системы к рабочим органам, окончательно созревает к 23–25 годам.

По объективным законам природы мозг человека созревает строго последовательно по трем уровням по вертикали: продолговатый мозг – подкорка – кора. Созревание и совершенствование всех уровней осуществляется по достаточно строгой программе, определенной самой природой в процессе эволюции, в виде последовательной причинно-следственной цепочки: продолговатый мозг стимулирует созревание подкорки, которая в свою очередь и в свое время стимулирует созревание коры.

Из этого следует важный физиолого-педагогический вывод, важный с точки зрения выбора содержания и технологии обучения, воспитания, развития: наиболее оптимальны в каждом возрасте те раздражители мозга, которые приходятся на его области, максимально развитые в данный период онтогенеза.

Так, к моменту рождения человека наиболее совершенным является продолговатый мозг, как биологически единственный фактор в организме самого ребенка, который задает диапазон врожденных безусловных рефлексов младенца – диапазон, достаточно широкий, но, к сожалению, утрачиваемый у абсолютного большинства людей в процессе развития за счет специфического, противоестественного, с точки зрения антропогенеза, воспитания человека в младенческом возрасте. Факто-

рами, которые обуславливают такое противоестественное воспитание, являются: несоблюдение температурного режима, неполноценное питание, гиподинамия и т.д. В результате этого происходит извращение физиологических процессов. И, как результат – поток патологических сигналов, идущих от продолговатого мозга на подкорку «эмоциональный», таламический центр, создает все условия для ее дальнейшего неудовлетворительного развития.

Если воспитание ребенка с пеленок было правильным, то с 4-х и до 11-ти лет он является существом эмоциональным, «таламическим», с пока еще слабо развитой корой головного мозга. В этот период именно подкорка, и прежде всего таламус, является наиболее зрелой областью мозга, способной к безграничному самосовершенствованию, конечно, если на него идут оптимальные физиологические раздражители, вызывающие положительные эмоции, источником которых могут быть природа, звуки (музыка), живопись, поэзия, танцевально-хоровое искусство и, конечно, физические упражнения.

Способности к оперированию абстрактными понятиями в этом возрасте достаточно ограничены. Такие понятия могут восприниматься ребенком только через посредство игровых форм.

Отрицательные эмоции в этом возрасте, вызываемые, например, «оценками» за невыполненные задания, просто недопустимы.

Если же воспитание ведется грамотно, то у ребенка формируется богатый духовный мир, развивается совершенная подкорка, которая является источником энергии для правильного развития коры; к тому же происходит благотворное обратное влияние на продолговатый мозг, еще продолжающий расти.

Таким образом, оптимальный процесс обучения должен быть адекватным фактором, способствующим поэтапному развитию мозга ребенка, точнее, различных последовательных его областей.

При такой системе в мозгу ребенка формируются потенции воспринимать абстрактные образы, понятия, знания значительно шире и глубже, чем это предусмотрено усредненными возрастными стандартами, например, образовательными программами для школьников.

Только при соблюдении объективных законов развития мозга, когда последовательно и в комплексе развиваются эмоционально-поведенческие, физические, мыслительные способности человека, уже к восемнадцати годам начинает проявляться гармония личности с ярко выраженными характерными чертами: устремлением к состоянию телесного, духовного и социального благополучия, добротой и любовью ко всему живому, способностью к состраданию и готовностью прийти на помощь.

В нормально развитом таламусе нет места для формирования патологических рефлексов.

Здесь необходимо остановиться на широко применяемом, но не однозначно понимаемом понятии «гармоническое развитие человека».

Мы не будем анализировать различные трактовки этого понятия, что делается в ряде известных работ. Отметим лишь самые экстремальные, самые крайние представления и соотнесем их с подходом, который обуславливается самой биологической сущностью развивающегося организма, человеческой личности.

П.П. Кукин в своей работе замечает, что гармонично развитый – это тоже самое, что и образованный, и к тому же, усвоивший в определенных пропорциях то, что дается в течение школьной жизни.

Из приведенного выше обзора психо-физиологической сущности развития организма человека видно, что, во-первых, гармоническое развитие не только не может и не должно сводиться к образованности, но, более того, выбор образованности в качестве изначальной основной цели в процессе воспитания растущего организма приводит к патологическим изменениям в высшей нервной системе ребенка. Причем эти из-

менения являются защитными реакциями развивающегося организма на «обучающее воздействие», не адекватное психо-физиологическим законам развития мозга. Именно в этом одна из основных причин большого процента проблемных детей в наших образовательных организациях.

Во-вторых, если уж и говорят о гармоническом развитии, то имеют в виду вовсе не человека – вообще, не некий стандарт развития, через сравнение с которым только, якобы, и можно определить степень гармоничности личности, а нечто принципиально другое. Это «другое», используя современные представления, можно описать следующим образом.

Вообще говоря, самой главной целью воспитания является здоровье отдельного человека и подрастающего поколения. При этом понятие воспитания чаще всего соотносится с определенными воспитательными образовательными организациями: ДОУ, общеобразовательная школа и т.д. – или, как говорят еще, с формальной системой. Однако, если рассматривать воспитание не с точки зрения государства, школы или даже учителя, а с точки зрения ребенка, то оно едино, как процесс. Оно либо есть, как целенаправленное воздействие, либо его нет, оно либо приведено в систему, либо ребенок растет «как дикая трава». Потому что «воспитание» – интегрированное понятие для обозначения процесса, в котором участвует все, что окружает ребенка: родители, улица, природа, информационная, культурная, бытовая среда и т.д. Целесообразность номинации этого интегрированного понятия и эффективность стоящего за ним процесса могут быть оценены, «измерены» с помощью соответствующих достаточно общих механизмов и категорий, важнейшей из которых является по признанию современной науки – здоровье. При этом его понимают не как отсутствие болезней и травм, но как состояние физического, духовного (психического) и социального благополучия.

Формирование такого состояния и является целью воспитания. Меняются эпохи, социальные уклады, с ними меняются и представления о физических, духовных и социальных идеалах, а, следовательно, и о здоровье человека. И все-таки здоровье всегда оставалось и остается целью воспитания, даже в том случае, если это не выражается в явном виде и в конкретной форме, а тем более в наше время, когда здоровье рассматривается в качестве основного интегрального экологического критерия.

Однако вернемся к гармоническому развитию. Из названного выше можно сделать вывод: всякое целенаправленное воздействие на ребенка имеет общую цель – формирование здоровья у отдельного человека, социальных групп и поколения в целом. Если же здоровье отдельного человека соотносится с «состоянием благополучия», то следует отдавать отчет в том, что его понимание индивидуализировано, то есть, соотносится с природными возможностями, предрасположенностями каждого конкретного человека.

Таким образом, и само понятие *«гармонически развитая личность»* имеет смысл постольку, поскольку оно соотносится с конкретным человеком, его природными возможностями и предрасположенностями. Так что, оценивая «гармоническое развитие» двух разных людей, мы должны иметь в виду нечто совершенно различное – в конкретных проявлениях личности, но и общее – с точки зрения воспитательно-образовательных целей, принятых обществом, государством, воспитательно-образовательными организациями и семьей.

Индивидуализированное «гармоническое развитие» может быть реализовано только в случае, если определены и оценены некоторым образом те физические, психические и социальные возможности, потенциалы ребенка, которые заложила в него природа и на основе которых можно экстраполировать уровень реализации этих потенциалов, или, ска-

жем так, смоделировать целевые установки воспитания каждого конкретного ребенка.

Каждый ребенок индивидуален в своих возможностях; для каждого ребенка должны быть определены индивидуализированные цели воспитания, развития, обучения (научения). Индивидуальные возможности и цели определяют индивидуальную природу модельного процесса воспитания.

Однако реализовать такой индивидуальный подход к воспитанию подрастающего человека вряд ли по силам любому обществу. Оно ищет выход из этого противоречия между, казалось бы, недостижимой и идеальной целью индивидуализированного воспитания, с одной стороны, и своими реальными возможностями, с другой.

Одним из эффективных средств разрешения этого противоречия является система «семья – ДОУ – общеобразовательная организация». А целевым идеалом этой системы является соответствие между индивидуализированной моделью личности, с одной стороны, и ее реальными природными предрасположенностями, с другой стороны: реальным результатом такого соответствия выступает воспитательный процесс – во всем многообразии его проявлений.

Таким образом, уже сама постановка проблемы о гармоническом развитии и о гармонически развитой личности – достаточно идеализирована и проблематична. Но ведь без идеалов обходиться непросто – и не только в образовании и воспитании, но, пожалуй, в любом серьезном деле, потому что идеал – это целевая установка, потому что идеал – это как далекая звезда: она должна быть и манить, и указывать путь устремлениям, хотя, возможно, никогда и не будет достигнута. Итак, что же нужно для того, чтобы выдержать достаточно верный курс на эту «звезду», которая в нашем случае называется «гармоническое развитие личности»?

Первое. Необходимо иметь представления о «начале пути», т.е. о тех самых возможностях, предпосылках, предрасположенностях конкретного ребенка, о которых упоминалось выше.

В чем они заключаются? Выделяются четыре основных аспекта: соматическое здоровье ребенка (область биологии и медицины), физическое здоровье (сфера физической культуры и спорта), психическое здоровье (область психологических наук), нравственное здоровье, которое отображает социальную сущность человека (область педагогики).

Второе. Дав комплексную характеристику стартового состояния здоровья ребенка, можно экстраполировать ее по определенным технологиям, методикам на состояние физического, духовного и социального благополучия конкретного ребенка.

Третье. Изучив стартовые возможности и конечную цель, можно приступать к разработке стратегии и тактики реального процесса развития, воспитания ребенка – процесса, направленного от старта к цели.

Нельзя забывать, что в основе жизнедеятельности человека, его развития и роста (особенно в раннем детстве) лежат биологические факторы, имеющие либо врожденную природу, либо обусловленные особенностями ухода, вскармливания, развития, воспитания.

Факторы, которые привносятся в воспитание ребенка извне, проявляются в виде социальных и экологических условий его жизни. Они создают предпосылки для гармонического развития личности, становления и развития речевых умений, выработки нравственных, этических, эстетических и гигиенических норм поведения, физического совершенствования, половой социализации ребенка. Все это имеет первостепенную важность для педагогических аспектов школьного образования.

Таким образом, имея в виду социальные условия воспитания ребенка необходимо обращаться, прежде всего, к семейному, дошкольному, школьному и внешкольному воспитанию.

1.2. Эколого-валеологические основы воспитания детей в условиях дошкольной образовательной организации

Воспитывать – значит возвышать ум и характер, значит вести к вершинам.

А. Моруа¹

Односторонняя направленность дошкольного образования на сферу знания и интеллектуального развития личности, проявляющаяся достаточно часто в деятельности дошкольных образовательных организаций, отражается на общем развитии ребенка-дошкольника. По данным исследований 45% детей слабо адаптируются в школе, треть всех поступающих в первый класс приобретает неврозы. Одной из причин такого состояния здоровья детей является то, что решение вопроса гармоничного развития здорового ребенка находится на уровне логических рассуждений и умозаключений о необходимости совершенствования, в основном, факторов социальной адаптации детей. В дошкольных образовательных организациях необходимо большое внимание уделять повышению резервов биологической адаптации ребенка, помня, что ребенок-дошкольник – это, прежде всего, существо биологическое.

До сих пор физическое воспитание и закаливание не стало естественным навыком образа жизни ребенка, что является результатом сложившегося непонимания сущности организма, как экологической системы. В оптимальный для гармоничного развития конституции период из-за недостаточной двигательной активности не полностью реализуются генетические потенции ребенка. В возрасте 6–7 лет заканчивают свое становление большинство физиологических функций организма. В настоящее время до 70% детей в школе с нарушениями осанки, и все пото-

¹ Андре Моруа (1885–1967) – французский писатель.

му, что в дошкольном возрасте было нарушено развитие мышечно-суставного аппарата позвоночника, что является причиной огромного количества функциональных нарушений и дистрофических поражений различных органов.

В оздоровлении детей дошкольного возраста необходимо различать два основополагающих аспекта: во-первых, гармонизация взаимоотношений ребенка с окружающей природной средой, другим человеком, социальными группами, а также с самим собой, во-вторых, внутренняя гармонизация организма. Переходить к внутренней гармонизации бесполезно, если не реализован первый аспект оздоровления.

Таким образом, рассматривая оздоровление детей в дошкольных образовательных организациях как инновационную педагогическую деятельность, необходимо, прежде всего, обратиться к характеристике личностно-возрастных особенностей, возможностей и предрасположенностей развивающегося человека. Учитывая основную задачу эколого-валеологического образования дошкольников – формирование *гармоничных отношений* ребенка с природой, самим собой, близкими и родными ему людьми – понятие «*отношение*», в частности, «*отношение к природе*», «*отношение к здоровью*», (а также их развитие) необходимо рассматривать как одно из центральных в нашем исследовании. Этому и посвящен настоящий параграф.

Педагог ДОУ должен знать и понимать объективные характеристики детей на каждом возрастном этапе и то, каким фактически приходит ребенок в дошкольную образовательную организацию – какие у него адаптивные возможности, здоровье, благополучие или проблемы, что он умеет, усвоил, к чему подготовлен. Не зная этого, вряд ли можно определить цели, содержание, организацию и методы эффективного формирования у ребенка в условиях ДОУ рациональных взаимоотношений с окружающим миром и самим собой, его комплексного благополучия.

Обратимся теперь непосредственно к характеристике этапных личностно-возрастных особенностей развития дошкольников, которые весьма специфически проявляют себя в виде объективных оснований достаточно нетрадиционного понимания обучения, воспитания и развития ребенка.

В одной из своих работ Л.С. Выготский приводит очень глубокий, убедительный, точный и обобщающий пример, «который заключается в том, что, если пчелу в период ее онтогенетического развития кормить определенного рода пищей – царской травой, из этой пчелы получится матка, но это бывает только в том случае, если это кормление начинается и продолжается в определенный период ее развития. Если этот период развития пропущен, то тоже самое кормление уже не дает соответствующего результата» [25, с. 126]. Этот пример замечателен не только своей яркой образностью, но, прежде всего, тем, что, обращаясь к развитию пчел, Л.С. Выготский (как до него это делал Я.А. Коменский) проводит затем гомологию между развитием пчелы и ранним развитием человека: «в самом развитии заложены известные периоды, особо чувствительные к известным внешним воздействиям, и это было положено Монтессори в основу изучения развития и обучения в дошкольном возрасте» [там же].

Такую специфику обучения и воспитания в разные периоды развития человека подчеркивал Л.С. Выготский [25, с. 123–134]. Более того, он отмечал, что между воспитанием и обучением существуют различные отношения в разные периоды развития ребенка. До трех лет ребенок обучается «по своей собственной программе», а «последовательность стадий, которые проходит ребенок, длительность каждого этапа, на котором он задерживается, определяется не программой матери, а в основном тем, что ребенок сам берет из окружающей среды ... дошкольник

способен учиться в меру того, в меру чего программа учителя становится его программой» [25].

И при этом Л.С. Выготский говорит о «новом типе обучения», о том, что ребенок в своем развитии должен достигнуть известной степени зрелости, он должен приобрести в ходе развития известные предпосылки для того, чтобы самое обучение сделать возможным, об особой чувствительности по отношению к средовым влияниям определенного рода, о специфическом воздействии среды, которые имеют решающее значение для направления развития в ту или другую сторону, а в самом развитии заложены периоды особой чувствительности к определенным внешним воздействиям.

Личность ребенка дошкольного возраста как система отношений

Толковый словарь русского языка определяет «отношение» как взаимную связь разных предметов, действий, явлений, касательство между кем – чем-нибудь. Еще в начале XX века теоретические основы анализа отношений человека к различным сторонам действительности разрабатывались А.Ф. Лазурским, В.М. Бехтеревым и другими учеными. Рассматривая личность как биосоциальный организм, А.Ф. Лазурский подчеркивал в качестве ее главной основы нервно-психическую организацию. Другой важной стороной он считал отношение личности к окружающей среде (природе, людям, духовным ценностям и др.). По его мнению, отношения динамичны, подвержены изменениям, они развиваются в онтогенезе в соответствии с филогенезом.

В концепции В.Н. Мясищева была сделана глубокая разработка категории «отношение», которая определяется как избирательная, осознанная связь человека со значимым для него объектом, как потенциал психической реакции личности в связи с каким-либо предметом, про-

цессом или фактом действительности. Он подчеркивает обусловленность характера отношений данной личности, как ее индивидуальным жизненным опытом, так и влиянием общественно-исторического опыта. Таким образом, поведение человека определяется сформированным у него отношением к данному конкретному природному объекту. С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев и другие психологи также отмечали детерминированность действий и поступков человека сложившейся у него системой субъективных отношений. По мнению Б.Ф. Ломова, эффективность воспитательной деятельности характеризуется именно тем, в какой мере она обеспечивает формирование и развитие субъективных отношений личности.

С.Д. Дерябо рассматривает отношение как субъективно окрашенное отражение личностью взаимосвязей всех его потребностей с объектами и явлениями окружающего мира, служащее фактором, обуславливающим поведение человека. При этом основой субъективного отношения становится запечатленность в объектах или явлениях мира потребности личности. Не все отношения, в которые включена личность, объективно, приобретают для нее субъективную окраску, а только те, которые связаны с удовлетворением тех или иных ее потребностей. Те отношения, в которые личность не включена в процессе деятельности, ею и не выделяются, не значимы для нее.

Запечатленность потребностей личности в объектах или явлениях окружающего мира – основа субъективного отношения – может характеризоваться тремя параметрами (В.А. Ясвин [117]):

- структурно-содержательным – *широтой*: в каких объектах и явлениях запечатлены потребности;
- структурно-динамическим – *интенсивностью*: в каких сферах и в какой степени проявляется субъективное отношение;

- *степенью осознанности*: в какой мере личностью осознается эта запечатленность потребностей в объектах и явлениях окружающего мира.

Для психолого-педагогической характеристики субъективного отношения дошкольников наибольшее значение имеют показатели такого параметра как *интенсивность*. Данный параметр имеет следующие компоненты: перцептивно-аффективный, когнитивный, практический и поведенческий. Три компонента (перцептивно-аффективный, когнитивный и практический) соответствуют классической триаде, используемой еще со времен античности: эмоциональная, познавательная, практическая сферы.

При проведении исследований в сфере формирования у дошкольников отношения к природе нами не был выделен как самостоятельный поведенческий компонент. Объясняется это тем, что поступок, определяемый как акт нравственного самоопределения человека, в котором он утверждает себя как личность в своем отношении к природе, не свойственен несформировавшейся личности.

Обращаясь к определению понятия «отношение к природе», необходимо отметить, что разные исследователи используют самые разнообразные определения, характеризующие то или иное отношение к природе и особенности развития этого отношения. Приведем примеры.

- На ранних стадиях онтогенеза мир природы как специфический объект отношения не может быть дифференцирован: в младенчестве ребенок отождествляет себя с миром: «Я – мир». На основе жизненного опыта, который появляется у него в дошкольном возрасте, начинает развиваться субъективное отношение к природе. Опыт складывается из непосредственных контактов с животными и растениями и из общения со взрослыми, в процессе которого ребенок познает определенные объекты и явления в мире природы и свойственные взрослым экологиче-

ские установки. Исследования показали, что старший дошкольный возраст характеризуется особой ориентацией ребенка на мир природы.

- Дошкольнику свойственен антропоморфический способ восприятия и осмысления мира природы и размытость границ между человеческим и «нечеловеческим». Это приводит к формированию у него субъектного характера отношения к природе, в основе которого лежит «субъектная установка», возникающая в результате отнесения дошкольником всего природного к сфере «человеческого», но не к сфере равного в своей самооценности. Чем выше уровень сформированности представлений о живом у детей, тем спокойнее, деловитее и радостнее их отношение к животному (Д.Ф. Петяева [78]).

Таким образом, уровень развития познавательной сферы определяет у дошкольников и характер взаимодействия с природными объектами, и отношение к ним.

- Данные экспериментальных исследований А.В. Запорожца, Я.З. Неверовича, А.П. Усовой говорят о том, что развитие эмоциональной сферы ребенка происходит именно в процессе его познавательной деятельности. Высокая степень развития представлений о живом, о мире природы, о себе и других людях может выступить в качестве интеллектуальной основы формирования таких эмоционально детерминированных проявлений отношения к природным объектам, как сочувствие, сопереживание, соучастие.

Практический компонент интенсивности отношения к природе у дошкольников чаще всего развит достаточно низко из-за отсутствия технологической вооруженности, то есть наличия соответствующих умений и навыков взаимодействия с природой.

- В.А. Ясвин отмечает, что на развитие отношений к природе у дошкольников влияет собственный опыт непосредственных контактов ребенка с природными объектами и особенности общения со взрослыми.

- И.Д. Зверев, В.Н. Сенкевич, Е.С. Слостенина и другие ученые утверждают, что дошкольникам свойственно преимущественно созерцательное утилитарное отношение к природе, любование ее красотой, интерес к неизведанному, новому. Они остро реагируют на негативные отношения окружающих к природе, однако, в целом для дошкольников характерно противоречие между высказанным и действенным отношением к природе. Анализ теорий по психологическим основам экологического отношения показывает, что методы и приемы обучения и воспитания должны быть по возможности направлены на перевод во внутренний план ребенка необходимых социальных экологических ориентиров: знаний, умений, ценностных характеристик и идеалов, принципов и правил отношения общества к окружающей природной среде.

В психологической и нравственно-эстетической литературе особое внимание в сфере отношений уделяется вопросам эмоций, чувств и оценок. И.Ф. Гончаров утверждает, что если явления действительности не затрагивают душу человека, общение с ними не дает должного ожидаемого результата. Вне чувственно-эмоционального отношения ребенка к природе ее освоение имеет рассудочный, схематический характер, то есть вне чувственно-эмоционального контакта с природой, все задачи экологического воспитания остаются нереализованными. Эмоции помогают становлению и углублению нравственно-эколого-валеологических чувств, входят в сферу мотивов поведения и деятельности.

С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин отмечают, что положительные эмоции могут быть показателем ценностного (эстетического, этического, познавательного) отношения к объекту природы. Ценностные отношения могут переходить во взаимодействие, порождать новые ценности, в том числе и сверхценную идею человечества как единого целого со средой обитания [117].

Мы же выделяем следующие аспекты отношения ребенка к окружающему миру: познавательный, чувственно-эстетический, рационально-потребительский, которые в своей совокупности и гармонии только и могут характеризовать адекватную гармонию взаимоотношений подрастающего человека с природой, самим собой, другим человеком. Практика показывает, что развитие одного из названных аспектов отношения к окружающему миру и себе (без адекватного гармоничного развития других) приводит не только к ущербному воспитанию личности, но даже к патологическим проявлениям такого однобокого воспитания. Задача развития в ребенке гармоничности познавательного, чувственно-эстетического и рационально-потребительского отношения к природе, другому человеку, близким и родным, самому себе является проблемой и мировоззренческой, и нравственной, и общекультурной.

Эколого-валеологические и педагогические аспекты природосообразного образования детей дошкольного возраста

Изучение природы развивающегося ребенка в ее физическом, душевном и духовном развитии, понимание этой природы и использование ее для целей правильного воспитания и целенаправленного развития, составляет, по мнению К.Д. Ушинского, сущность воспитания подрастающего человека.

В средние века появились работы гуманистов, в которых раскрывается принцип природосообразности в воспитании и подчеркивается роль физического развития в становлении и развитии здорового ребенка. Согласно Я.А. Коменскому, человек – дитя природы, и поэтому все педагогические средства должны быть природосообразными. Он был убежден: каждому этапу жизни ребенка должно соответствовать определенное соотношение физического и нравственного воспитания.

Идеи принципа природосообразности красной нитью проходят через все прогрессивные, гуманистические педагогические учения Я.А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, Ф. Песталоцци, В.Г. Белинского, К.Д. Ушинского, В.А. Сухомлинского и других ученых-педагогов. Данный принцип определяет положение ребенка в воспитательном процессе с точки зрения отношения к нему как к части природы, что предполагает его воспитание в единстве и согласии с ней, создание экологизированной окружающей ребенка среды, в том числе образовательной. Принцип природосообразности предписывает также беречь детскую индивидуальность, не стремиться ее переделывать, принимать, воспитывать и учить каждого ребенка таким, какой он есть, создавая доступные ему зоны развития, признавать ребенка активным субъектом собственного развития.

Для нашего исследования важен факт, подчеркнутый Б. Саймоном: чтобы совершенствовать настоящее, необходимо очень хорошо знать прошлое. Таким настоящим для нас являются не только отношения человека с окружающим миром, которые изучает философская антропология, и даже не такие специальные типы этих отношений, которые становятся предметами изучения физической, культурной, психологической, педагогической, религиозной и некоторых других разновидностей общей антропологии, но такой интегрированный тип ее, как *эколого-валеологическая антропология*, изучающая генезис отношений человека с другим человеком, социальными группами людей (обществом), природой, социально-природной средой и с самим собой [80]. Более того, эколого-валеологическая антропология рассматривает генезис названных типов отношений в аспекте либо их филогенетического формирования, и тогда говорят о ее экологической составляющей, называя ее педагогической антропологией, либо онтогенетического формирования, называя эту составляющую эколого-валеологической педагогикой и вы-

деляя в ней *эколого-валеологическое образование*. При этом, конечно, онтогенетическое формирование названных типов отношений человека гомологично их филогенетическому формированию.

Все виды антропологии в большей или меньшей степени отражаются в педагогической антропологии, ранние предпосылки которой наблюдаются в трудах Аристотеля, Конфуция, Платона, Сократа и других философов, обращенных к обучению и воспитанию, а также некоторым особенностям человека. Философские и педагогические основы антропологии в аспекте природосообразности воспитания и образования рассматривали в новое время Ф. Гегель, И. Кант, Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо. Еще в 1856 году Н.И. Пирогов, обсуждая в своей статье «Вопросы жизни» научные основы благополучия человеческого бытия, ставит вопрос об актуальности разработки «педагогической антропологии». С тех пор многие исследователи разрабатывали и методологию, и содержание педагогической антропологии. Со второй половины XIX века педагогическая антропология была выделена в отдельную область и развивалась в трудах М.И. Демкова, П.Ф. Каптерева, П.Ф. Лесгафта, К.К. Сент-Илера, К.Д. Ушинского и других. В 1915 году появляется фундаментальный труд Г.Я. Трошина «Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей».

Антропологический подход к дошкольнику как предмету воспитания и познания распространяется полностью на характер, направление, содержание процесса воспитания, его организационные формы, систему и методы.

Подчеркнем еще раз, что ребенок – это существо, прежде всего, биологическое, и поэтому остановимся на следующих аспектах организации воспитания дошкольников.

Во-первых, основным законом детской природы является то, что ребенок постоянно требует деятельности и утомляется не деятельностью, а ее однообразием и односторонностью: губительно действует на ребенка всякая слишком долгая и постоянная деятельность в одном направлении.

Во-вторых, обеспечение достаточного, физиологичного сна для ребенка, необходимость организации отдыха в соответствии с биоритмологическим профилем организма – это важный фактор гармоничного развития подрастающего человека и его здоровья. Недостаток сна ослабляет организм ребенка, вызывает развитие неврозов, но и избыточный сон делает его вялым, «тупым», ленивым, увеличивает объем его тела. В этой связи необходимо управлять сном ребенка.

В-третьих, это знание о возрастных особенностях нервной системы развивающегося ребенка. В теории и практике воспитания широко известно о возможностях сознательного, волевого влияния человека на свое физическое состояние. Анализируя влияние волевого воспитания ребенка на его здоровье, нельзя не согласиться со словами К.Д. Ушинского, утверждавшего, что в воле человека медицина может найти «живую воду» если не против всех, то против многих болезней и в той же воле человека – упорнейшую соперницу своих внешних лечебных средств. Власть сознания над нервной системой приобретает постепенно, а не сразу, и эту привычку надо приобретать с детства. Слишком ранняя умственная деятельность приводит нервную систему ребенка в раздражительное, возбужденное состояние. Исходя из особенностей психофизического развития, начало учения не должно быть слишком ранним, но нельзя с ним и затягивать. При этом умственное воспитание должно идти рука об руку с физическим развитием и воспитанием воли. В противном случае дети, подававшие самые блестящие надежды в ран-

нем возрасте, нередко оказываются потом людьми заурядными, мало к чему приспособленными.

Важное значение для сохранения здоровья имеет правильное распределение занятий в течение дня и необходимость более или менее продолжительных перерывов в учебных занятиях. Говоря о психофизиологических закономерностях образования привычек, необходимо помнить, что для их укоренения требуется время, как требуется оно для возрастания семени, посаженного в землю. Эти слова еще раз подтверждают, привычку вести здоровый образ жизни невозможно сформировать, если в практической деятельности дети не реализуют вместе со взрослыми знания, полученные ими на занятиях.

Природосообразность воспитания предполагает наличие знания, в каком порядке и какой последовательности следует осуществлять формирование качеств личности: какие новые возможности возникают в различных возрастных периодах жизни развивающегося человека. В хорошо организованном, соответствующем природе ребенка воспитательном процессе должны найти себе место и серьезное учение, и посильный физический труд, и игра. Все они предназначены для удовлетворения потребности ребенка в деятельности.

Для детей дошкольного возраста игра – это деятельность серьезная и основной ее вид. В игре формируются качества личности, она связана с антропогенными потребностями организма ребенка. Это могучее воспитательное средство выработано самим человечеством, в играх выражается настоящая, неподдельная потребность человеческой природы. Потому на дошкольных отделениях педагогических учебных заведений теоретическое и практическое изучение детских игр – одна из главных дисциплин.

С особенностями психофизического понимания природосообразности мы связываем необходимость наглядного обучения детей. Весь

мыслительный процесс дошкольника состоит только из элементов, которые восприняты им из внешнего мира. В этом суть общепедагогической позиции – познание внешнего мира не может происходить вне его воздействия на нашу нервную систему через органы чувств. Потому выработке активного внимания детей надо уделить особое внимание педагога. Подчеркнем: активное внимание у ребенка формируется через наблюдения. При первоначальном обучении наблюдение наиболее легко осуществлять за предметами внешнего мира, то есть за природой. «Трудно найти какой-нибудь другой предмет преподавания, более естественных наук, способный развивать умственные способности и укреплять их силу в ребенка», – писал К.Д. Ушинский. Словесно-книжная система обучения не способствует правильному развитию и воспитанию детей. Дети должны иметь дело с реальными вещами окружающего их мира, а не только с их словесными символами.

Идеи современного интерактивного обучения почерпнуты также из идей К.Д. Ушинского. В правильно поставленном учении сочетаются, с одной стороны, строго продуманная деятельность воспитателя, поставляющего материал для учения и направляющего труд ребенка, с другой – активная деятельность самого ребенка на основе собственного опыта.

Основные принципы формирования здоровья дошкольников с позиции эколого-валеологического образования

К основному аспекту физической составляющей здоровья можно отнести, прежде всего, формирование оптимальной, гармоничной конституции путем постоянного контроля над системогенезом и управления им путем наилучшего раскрытия потенциалов, заложенных в биологической структуре ребенка с помощью соответствующих воздействий и создания условий, предупреждающих проявления патологических процес-

сов. Отсюда вытекают высокие требования к среде обитания ребенка и к образу его жизни.

Формирование исходной соматической конституции заканчивается в основном в 5–6-летнем возрасте. В течение этого времени возможны какие-либо корректирующие влияния на процесс формирования за счет создания условий (или препятствий) для раскрытия потенций различных зародышевых листков. Известно, что из эктодермального листка развивается кожа и часть слизистых оболочек, нервная система и органы чувств. Из мезодермы формируется опорно-двигательный аппарат, сердечно-сосудистая, выделительная и половая системы. Эндодерма дает начало пищеварительной и большинству элементов дыхательной системы. Потому для эктодермального типа (астеническая конституция) целесообразна тренировка пищеварительной, дыхательной систем и опорно-двигательного аппарата. За счет ранней стимуляции сенсорного звена это укрепит психические функции, предотвратит развитие неврозов, столь частых у этого типа конституции. Ребенку с задатками эндодермальной (близкой к пикнической) конституции следует ограничивать питание, в частности, углеводами, чтобы не спровоцировать излишнее жиросообразование и размножение жировых клеток. Так как размножение клеток жировой ткани, согласно исследованиям, происходит в первые 1,5–2 года жизни, регуляция пищевого режима важна именно в этом возрасте.

Одним из важнейших моментов в формировании соматической конституции является своевременная коррекция осанки ребенка. Нарушение формирования позвоночника является причиной функциональных нарушений и дистрофических поражений различных органов, болевого синдрома, астении.

По мере роста и развития ребенка встают проблемы его биологической адаптации, и поэтому становится необходимым введение трени-

рующих воздействий, направляющих системогенез и обеспечивающих постоянное наращивание функционального резерва. Повышение уровня здоровья при этом является неспецифической профилактикой различных соматических заболеваний. Универсальным и наиболее эффективным тренирующим воздействием является движение. Движение активизирует анаболические процессы в системах, обеспечивающих эрготропную стратегию организма, то есть стратегию напряжения, активности. Это дает прирост пластического и энергетического материала в различных мышцах за счет его восстановления с избытком после функционирования. Пластический эффект может проявляться в зависимости от возраста преимущественно в количественных показателях (рост, увеличение массы мышц, тканей), либо в качественных (активизация развития, дифференцировки тканей). Считается, что для мышц скелета – это возраст соответственно до 7 и от 7 до 18 лет. Поэтому физическая тренировка как фактор гармонизации, развития и повышения энергетического потенциала особенно эффективна. Недостаточная двигательная активность приводит к неполному использованию генетических потенций, недостаточному физическому развитию, трудновосполнимому в зрелом возрасте даже путем систематической физической тренировки.

Физическая активность считается универсальным адаптогеном, так как она тренирует наибольшее количество органов и систем. Следующими по универсальности воздействия на организм является закаливание. Закаливание холодом и теплом тренирует сенсорные системы, гармонизируя и стабилизируя функции центральных нервных структур, прежде всего центра терморегуляции. Считается, что окончательное становление терморегуляции происходит к 7-летнему возрасту. До 7 лет пластичность механизмов терморегуляции позволяет более легко, чем у взрослого человека, управлять этой функцией, «настраивать» ее. Закаливание в этом возрасте особенно эффективно и плодотворно.

Возраст 6–7 лет является критическим в жизни ребенка, когда заканчивают свое становление большинство физиологических функций. Семилетний ребенок уже имеет физические данные для обучения в школе. От него можно требовать усидчивости, ответственности, усвоения информации. У ребенка начинают проявляться признаки социализации.

Целью формирования психической составляющей здоровья является гармоничная, мощная и устойчивая личность, способная к социальной адаптации. Очень важное значение при этом имеет первый психический опыт ребенка. Набор первых опытов – это своеобразная матрица, структурирующая дальнейшую психическую жизнь индивида и определяющая в дальнейшем характер восприятия им подобных ситуаций.

К основным направлениям формирования психической составляющей здоровья относятся:

- формирование оптимальной (в пределах природных данных) психической конституции за счет максимального раскрытия психического потенциала ребенка;
- своевременная правильная психическая адаптация к социуму;
- своевременная профилактика психоэмоциональных стрессов, психоконфликтов, неврозов.

Отличительной особенностью эколого-валеологического образования является его ориентация на «включение» каждого ребенка в процесс формирования, сохранения и укрепления собственного здоровья. Основным фактором, определяющим здоровье человека, является его образ жизни. Именно здоровый образ жизни способствует оптимизации обмена веществ, энергией и информацией между организмом человека и окружающей средой, их гармоничных взаимоотношений, что является основным подходом в практике оздоровления. Следовательно, усилия

родителей и педагогов должны быть направлены на формирование у детей потребности в здоровом образе жизни.

Учитывая специфику формирующихся у ребенка-дошкольника потребностей, можно определить условия формирования гармоничных взаимоотношений его с окружающей средой в дошкольном образовательном учреждении. Потребность в здоровье и здоровом образе жизни, а также навыки оздоровления не могут быть сформированы на основе только знаний: подчеркнем, что речь идет о внутренней мотивации, имеющей сложную комплексную природу, восходящую к физической, духовной и социальной сущности личности. Потребности в здоровье, здоровом образе жизни у дошкольников формируются на основе знаний особенностей их психофизиологического развития. Знание этих особенностей мы использовали при разработке культуротворческой образовательной технологии, а также при разработке программ оздоровления каждого ребенка.

Для дошкольного возраста характерна разная интенсивность роста отдельных частей тела. Быстро увеличиваются длина конечностей, ширина таза и плеч у детей обоего пола, но имеются индивидуальные различия в этих показателях, а также различия их у мальчиков и девочек.

Антропометрические признаки (масса тела, рост, окружность грудной клетки и т.д.) в разной степени взаимосвязаны, и это влияет на физическую подготовленность детей, развитие их физических качеств. Установлено, что физическая подготовленность может недостаточно выражено коррелироваться с антропометрическими признаками. Это позволяет сделать вывод о том, что в данный период жизни развитие двигательных качеств зависит от индивидуального двигательного опыта и от обучения двигательным навыкам.

Развитие опорно-двигательной системы у детей дошкольного возраста далеко еще не завершено. Каждая из 206 костей продолжает ме-

няться по размеру, форме, строению, причем у разных костей фазы развития неодинаковы. Между костями черепа сохраняются хрящевые зоны, поэтому рост головного мозга может продолжаться (окружность головы к 6 годам примерно 50 см) и наблюдается чувствительность к деформирующим воздействиям.

Позвоночный столб ребенка также чувствителен к деформирующим воздействиям. Скелетная мускулатура характеризуется слабым развитием сухожилий, фасций, связок. При излишней массе тела, при частом поднятии ребенком тяжестей, недостаточной двигательной активности нарушается осанка, появляется вздутый или отвислый живот, развивается плоскостопие.

Наблюдается и незавершенность строения стопы. Это также необходимо учитывать и предупреждать появление и закрепление у ребенка плоскостопия. При оптимальной двигательной активности у детей хорошо развиваются крупные мышцы туловища и конечностей, но слабо развиты мышцы мелкие, особенно кистей рук (развитие мелкой мускулатуры кистей рук необходимо для успешного обучения в школе).

Человеческий детеныш рождается самым беспомощным среди детенышей всех животных. И это не недостаток, а преимущество, которое выражается в том, что мозг ребенка, не отягощенный рефлексамми, получает неограниченные возможности к обучению, воспитанию, развитию, обретению нравственно-ценностных устоев.

Ранее было упомянуто, что к моменту рождения ребенка созревшим является только продолговатый мозг, где сосредоточены центры дыхания, сердечно-сосудистой системы, пищеварительных органов и некоторых других, и в самые первые годы жизни особенно энергично развиваются органы чувств и корковые зоны анализаторов.

Дальнейшее созревание мозга осуществляется строго последовательно: продолговатый мозг – подкорка – кора. В связи с этим важно

осуществлять выбор содержания и технологий обучения, воспитания и развития, наиболее оптимальных в каждом возрасте, то есть на мозг должны воздействовать те раздражители, которые приходятся на его области, приоритетные по развитию на данном этапе онтогенеза.

Вот почему немалый вред развитию и здоровью ребенка может нанести как замедление, так и ускорение процесса развития. К сожалению, это обстоятельство учитывается недостаточно при разработке программ интенсивного обучения, воспитания и развития детей.

Обучение, воспитание в существенной части сводятся к передаче информации и жизненного, культурного опыта предшествующих поколений. При этом люди используют несколько информационных каналов, которые могут существовать как самостоятельно, так и во взаимосвязи: язык эмоций, язык жестов, речь, тактильные ощущения и другое.

Функционирование словесного и эмоционально-образного каналов передачи информации обусловлено опять же функциями нашего мозга. Мозг человека состоит из двух половин: правой и левой. Левая половина мозга ответственна за все формы абстрактного логического мышления. Правая половина – это образный мозг, воспринимающий все явления внешнего и внутреннего мира в конкретной, образной форме.

Если воспитание ребенка происходит правильно, то до 11-ти лет он является существом эмоциональным, «таламическим», с пока еще слабо развитой корой головного мозга. Способности к оперированию абстрактными понятиями в этом возрасте достаточно ограничены. Именно в дошкольном возрасте, когда у ребенка более развито образное мышление, его мозг особенно сильно страдает от перегрузки абстрактно-логической функции. Эта функция у дошкольника не сформировавшаяся и маломощная, очень ранима, хрупка и не способна обеспечивать большую пропускную способность информации. Безусловно, абстрактно-логическое мышление надо развивать, но столь же, безусловно, что

перегрузка недопустима. Такие перегрузки ведут к развитию многих заболеваний и расстройств детского организма, так как нарушается природосообразность развития ребенка.

Развитие центральной нервной системы дошкольника характеризуется ускоренным формированием ряда морфологических признаков. Поверхность мозга составляет уже более 90% размера поверхности коры головного мозга взрослого человека. Завершается дифференциация нервных элементов ассоциативных зон, в которых осуществляются процессы, определяющие успех сложных умственных действий: обобщения, осознания последовательности событий и причинно-следственных отношений, формирование сложных межанализаторных связей и т.д. У детей данного возраста возможно расширение представлений об основных видах взаимосвязей между живой и неживой природой, между природой и человеком; они способны усваивать систематизированные знания.

На шестом году жизни ребенка совершенствуются основные нервные процессы: возбуждение и торможение. Совершенствование дифференцировочного торможения сказывается на соблюдении ребенком правил поведения. Следует учитывать, что выработка тормозных реакций сопровождается изменением частоты сердечных сокращений, дыхания, что свидетельствует о значительной нагрузке на нервную систему.

Свойства нервных процессов – сила, уравновешенность и подвижность также несколько совершенствуются. Дети быстрее отвечают на вопросы, меняют действия, движения, что позволяет увеличить плотность занятий, включать в двигательные упражнения элементы, формирующие силу, скорость, выносливость.

У детей 5–7 лет динамические стереотипы, составляющие биологическую основу навыков и привычек, формируются достаточно быстро, но перестройка их затруднена. С целью совершенствования подвижно-

сти нервных процессов и придания гибкости формирующим навыкам надо использовать прием создания нестандартной (частично на время измененной) обстановки при проведении комплексных занятий, режимных процессов, подвижных игр и т.д.

В старшем дошкольном возрасте у детей интенсивно развивается сердечно-сосудистая и дыхательная системы. Формирование сердечной деятельности не завершается даже у подростков. Частота пульса в этом возрасте составляет 92–95 ударов в минуту.

Размеры и строение дыхательных путей старшего дошкольника и взрослого человека имеют отличительные различия. У ребенка они значительно уже, поэтому нарушения температурного режима и влажности воздуха в помещении приводят к заболеваниям органов дыхания. Важна и правильная организация двигательной активности детей. При ее недостаточности число заболеваний органов дыхания увеличивается примерно на 20%.

Жизненная емкость легких у ребенка 6-ти лет в среднем составляет 1100–1200 см³, но она зависит и от других факторов (длины тела, типа дыхания и др.). К семи годам у детей ярко выражен грудной тип дыхания. Число вдохов и выдохов в минуту – в среднем 25.

Исследования по определению общей выносливости показали, что резервные возможности сердечно-сосудистой и дыхательной систем у детей достаточно высоки. Возраст от 5 до 7 лет физиологи называют «возрастом двигательной расточительности». Отсюда следует вывод, что двигательную активность с учетом индивидуальных особенностей детей, необходимо контролировать и направлять, то есть определять оптимальный двигательный режим каждого ребенка, которого он должен придерживаться.

Рассматривая психологические особенности детей старшего дошкольного возраста, необходимо отметить появление в психике ребенка

принципиально новых образований – это произвольность психических процессов: внимания, восприятия, памяти – и вытекающая отсюда способность управлять своим поведением, а также изменения в представлениях о себе, в самосознании и самооценках.

Появление произвольности – решающее изменение в деятельности ребенка, когда целью последней становится не изменение внешних, окружающих его предметов, а овладение собственным поведением. Деятельностью при этом принято называть такую активность, которая побуждается определенным мотивом и направлена на достижение конкретных целей, для чего используются соответствующие способы.

На шестом году жизни у ребенка появляется способность ставить цели, касающиеся его самого, его собственного поведения (раньше они были направлены за пределы его собственной маленькой особы). Это новое изменение в деятельности и ее целях имеет решающее значение для успешного последующего школьного обучения и для всего дальнейшего психического развития. Произвольность поведения и психических процессов, которая интенсивно развивается в период между 5–7 годами, имеет, по справедливому мнению отечественного психолога Л.И. Божович, решающее значение для готовности ребенка к школьному обучению.

Следующее важное изменение в психике ребенка связано с изменениями в его представлениях о себе или, как принято говорить в психологии, в его образе «Я», то есть, кроме имеющихся качеств начинают появляться представления о желательных и нежелательных чертах и особенностях (расслоение образа «Я» на «Я реальное» и «Я потенциальное»). Появление «потенциального Я», то есть того, каким ребенок хочет себя видеть, является психической предпосылкой становления учебной мотивации. Стремление видеть себя более продвинутым и совершенным и тем самым соответствовать своему представлению о том, каким он мо-

жет и хочет стать, является мощным побудительным мотивом учебной деятельности.

В старшем дошкольном возрасте происходит еще одно важное изменение в психике ребенка – это в его отношениях со сверстниками (изменение роли взаимоотношений ребенка со сверстниками в эмоциональной жизни и появление интереса к личности и личным качествам других детей). Примерно у двух третей детей преобладает в целом положительное отношение к сверстникам.

Проблему формирования потребностей у старших дошкольников, формирование гармоничных взаимоотношений с окружающей средой на основе знания их психофизиологических особенностей можно эффективно решать (как показывает само историческое развитие человека) на основе процесса культуротворчества, реализуемого в развивающейся образовательной среде.

Сама идея культуротворчества заключается в том, что онтогенетически человек становится человеком только в процессе создания, творения культуры: развивая культуру, человек развивает, создает себя. Феномен культуротворчества реализуется на практике через сотрудничество, сотворчество, партнерство с тем, кто приобщает его к культуре, что предполагает в равной степени активность обучаемого и обучающего, согласованную, их партнерскую деятельность.

Формирование потребностей на основе культуротворчества может базироваться на следующих принципах:

- *принцип природосообразности*: необходимо отказаться от переделки ребенка. Исходная позиция – это доверие к ребенку, развитие в нем личности с учетом имеющегося потенциала на основе закономерностей внутреннего психофизиологического развития, а также повышение внутренних резервов для обеспечения реализации возможностей, заложенных природой;

- *принцип целостности*: в воспитании ребенка нужно понимать его как неразрывное целое биологического и психического, социального и духовного, сознания и самосознания;

- *деятельностный принцип*: необходимо осознавать, что ребенка воспитывает не только педагог своим воздействием на него, но главный воспитатель – это жизнедеятельность в определенной среде. Помощник в воспитании – живой опыт бытия, отношения членов сообщества, включая образ жизни педагога. Ребенок выбирает и осваивает этот опыт;

- *принцип гуманизма*, который реализуется на основе объективного единства целей при взаимодействии педагога с ребенком;

- *возрастной принцип*: для развития ведущих потребностей ребенка старшего дошкольного возраста необходимо подбирать соответствующие виды, содержание, формы деятельности.

Валеологическая типология онтогенеза человека

На темп, содержание и характер онтогенеза человека оказывает влияние ряд взаимосвязанных факторов разной природы: наследственной, социальной, экономической, экологической. Эти факторы могут ускорять процесс развития, влиять на размеры тела и т.д.

Человек в своем онтогенезе проходит вполне определенную хронологическую последовательность этапов, периодов, которые обозначаются чаще всего, как возраст, и соотносятся с темпом, содержанием и другими характерными особенностями индивидуального развития.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что существуют разнообразные типологии критериальных характеристик основных этапов онтогенеза человека.

Например, система возрастной периодизации развития человека, связанная с анатомо-физиологическими признаками (развитие зубов,

эндокринных желез, состав крови и т.д.) (П.П. Блонский); с психологическим развитием (Л.С. Выготский, Д.В. Эльконин), или сексуальным (З. Фрейд) и т.д. [98, с. 7].

Несмотря на разнообразие существующих типологий критериальных характеристик основных этапов индивидуального развития человека Бж. Брунера, Л.С. Выготского, Л. Колбера, А.В. Петровского, Ж. Пиаже, Э. Эриксона и других есть веские основания для введения ещё одной типологии индивидуальных возрастов человека, которая соотносилась бы с особенностями адаптивных возможностей и адаптивной реактивности человеческого организма и личности, имеющих преадаптивные, собственно адаптивные и инадаптивные проявления.

Такую типологию индивидуальных возрастов З.И. Тюмасева назвала *валеологической*, так как она обращена к комплексной характеристике эндогомеостаза и экзогомеостаза организма и среды его жизни.

Многолетние исследования в области эколого-валеологии привели нас к выводу, что *валеологическая типологизация возрастов человека* может быть представлена в виде девяти валеологических периодов онтогенеза. Эти периоды соотносятся с девятью адаптивными кризисами, достаточно радикальными этапными структурно-функциональными преобразованиями организма, который имеет комплексную преадаптивно-адаптивно-инадаптивную природу. А такая природа организма характеризуется биологическими особенностями дородового, эпигенетического и послеродового развития человека в определенных эндогенетических, экзогенетических и социальных условиях.

Остановимся на характеристике онтогенетических (адаптивных) кризисов:

– *оплодотворение*, которое обуславливает перевод гаметогенеза в стадию эмбриогенеза;

– *выход зародышевого организма из зародышевой оболочки* – собственно рождение человека; этот кризис в жизни человека еще можно назвать родовым кризисом, разделяющим внутриутробное развитие и раннее детство;

– *кризис трех лет* переводит человека из раннего детства в дошкольное детство, для которого характерна игровая деятельность в ближней окружающей среде – как основная форма познания, формирования начальных основ систематического сознания и самосознания дошкольника и особой значимости сензитивных периодов жизни;

– *кризис детства (с 7 лет)* открывает перед ребенком новые адаптивные перспективы, которые обуславливаются формированием психологической готовности к систематическому обучению в школе; навыками учебной деятельности и теоретического мышления; отрочеством; становлением системы мировосприятия;

– *кризис отрочества (12–15 лет)* вводит человека в подростковую жизнь через формирование системы потребностей и самоутверждения в новый уровень самопознания, вхождения в юношество, в осознание себя как личности на основе развития системы мировосприятия и последующего формирования мировоззрения и самоопределения;

– *кризис юности (16–20 лет)* приводит человека к необходимости определить смысл жизни, осознать самостоятельное значение, роль молодости в жизни в целом и во имя наиболее полного раскрытия биосоциальных адаптивных возможностей, на основе которого проявляется авторство собственного образа жизни;

– *кризис молодости (21–26 лет)* вводит человека в период взросления, в процессе которого завершается, в основном, формирование системы биосоциальной адаптации человека;

– *кризис зрелости (27–35 лет)* ведет к зрелости, в период которой в наибольшей степени и с наивысшей продуктивностью реализуют-

ся биосоциальные адаптивные возможности человека – в системном, комплексном их проявлении;

– *кризис зрелости (36–60 лет)* переводит человека в состояние старения, в процессе которого биологически закономерно изменяется природа обменных, структурных и функциональных явлений в органах и системах, которые ограничивают биосоциальные адаптивные возможности человека.

Представленная здесь валеологическая периодизация развития человека в процессе онтогенеза соотносится с характерными особенностями биосоциальных преадаптивно-адаптивно-инадаптивных возможностей организма и личности, которые закономерно меняются в онтогенезе, обуславливая развитие человека на пути сначала к биологической зрелости, которая позволяет ему продолжить себя в потомстве, а затем и к социально-культурной зрелости, позволяющей человеку внести свой вклад в развитие культуры и социума. Однако, после того, как личность исчерпает свои ресурсы и возможности природа останавливает естественный ход человеческой жизни. Именно такой биосоциальной адаптивной направленностью отличается валеологическая периодизация онтогенеза от известных периодизаций – психологической, биологической и физиологической, – которые обуславливаются возрастными, соответственно, психическими, биологическими и физиологическими критериями.

Л.С. Выготский отмечал, что в процессе психического развития ребенка происходит медленное накопление микроскопических изменений в личности и вообще психике ребенка – это с одной стороны. А с другой стороны, происходит скачок, взрыв, наблюдается переход количества в качество, а точнее, резкое изменение отношений ребенка и его социального окружения. Он выделяет пять таких скачков, назвав их кризисами: кризис новорожденного, кризис 1 года, трех лет, семи лет и 13 лет. Такое

возрастное развитие неотъемлемо от социальных отношений ребенка к обществу [1, с. 15].

Наша валеологическая периодизация развития человека глубоко взаимосвязана с периодизациями: психологической, биологической и физиологической – в той же мере, в какой валеология связана с психологией, биологией и физиологией.

Проблема периодизации индивидуального и исторического развития человека представляет большой интерес и имеет огромную значимость не только как самостоятельная антропогенетическая и антропологическая проблема, но еще и в связи с углубленным изучением частных проблем человековедения, например, той же проблемы здоровья и перспектив устойчивого развития человечества.

Онтологическая значимость гомологии двух видов периодизации онтогенетического и филогенетического развития человека обуславливается не только сущностной разнохарактерностью онтогенеза и филогенеза, но и их закономерной взаимосвязью, морфо-физиологической гомологией. И при этом периоды одного типа соотносятся с относительно высокой динамикой развития, а другого типа – с относительной устойчивостью развития.

Валеологически глубоко проработанная, обоснованная система периодов развития человека в онтогенезе еще ждет своего исследователя. Однако совершенно очевидно, что большую пользу при этом могут оказать идеи и подходы, предложенные П.Г. Светловым, Р. Гольдшмидтом, разработавшими фенокритические периоды, К. Уоддингтоном, выделившим эпигенетические кризисы, и Р. Тома, изучившим явления, названные им термином «топологическая катастрофа».

К тому же валеологию можно рассматривать как обобщение теории системогенеза П.К. Анохина, ибо, если системогенез обращен к изучению процесса созревания в онтогенезе различных функциональных сис-

тем, обеспечивающих ту или иную приспособительную реакцию, то валеология имеет *объектом* изучения комплексную биосоциальную адаптацию человека, а *предметом* – равновесие адаптивных возможностей человека и среды жизни, которое формируется и развивается в процессе онтогенеза.

Итак, предмет валеологии имеет сущностную специфику на каждом из девяти основных валеологических периодов развития человека, которые обуславливаются девятью кризисами его жизни. Поэтому предмет валеологии целесообразно рассматривать в аспекте его девяти специфических проявлений, соотносимых именно с девятью основными валеологическими периодами развития человека, отдифференцированными кризисами жизни.

И тогда, как следствие, наряду с общей валеологией появляются специальные валеологии:

- *эмбриональная валеология*, предметом которой является равновесие, гомеостаз адаптивных возможностей организма и жизненной среды на этапе внутриутробного развития;

- *валеология раннего детства*, предметом которой является равновесие, гомеостаз, адаптивные возможности организма и жизненной среды на этапе между родовым кризисом развития человека и кризисом трех лет;

и далее последовательно:

- *валеология дошкольного детства*, которая обуславливается специфическим развитием ребенка на этапе между кризисом трех лет и кризисом детства;

- *валеология отрочества*, которая соотносится с развитием ребенка на этапе между кризисом детства и кризисом отрочества;

- *валеология юности*, которая соотносится с развитием человека на этапе между кризисом отрочества и кризисом юности;

- *валеология молодости*, соотносимая с развитием человека на этапе между кризисом юности и кризисом молодости;
- *валеология зрелости*, соотносимая с развитием человека на этапе между кризисом взрослости и кризисом зрелости;
- и, наконец, *валеология старости*, соотносимая с развитием человека на этапе после кризиса зрелости.

К тому же здоровье человека обуславливается здоровьем его родителей, особенно матери в период беременности, бытовыми условиями семьи, здоровьем коллективов, в которых воспитывается ребенок, и даже, как замечает В.П. Казначеев, танатологическими аспектами бытия. Эти обстоятельства, с одной стороны, умножают количество специальных областей валеологии, а, с другой стороны, утверждают еще раз необходимость в «общей валеологии», которая обращается к самым общим основаниям здоровья, методам и средствам его развития и сохранения – в отличие от санологии, изучающей причины болезней, методы и средства профилактики этих заболеваний.

Таким образом, проблемы и решения индуцируются не только и не столько валеологическими аспектами образования, но, прежде всего, особенностями адаптации подрастающего человека на тех валеологических этапах его развития, которые соответствуют пребыванию ребенка в системе общего образования (формального и неформального). Проявляются же адаптивные особенности и возможности человека в связи с психофизиологическим и экологическим гомеостазом.

Образование же рассматривается при этом в качестве комплексного средства формирования экосоциальной адаптации человека, как экосоциальной сущности здоровья, сбалансированной со средой жизни и, прежде всего, с образовательной средой.

1.3. Сопряжение познавательно-деятельностных областей «язык» и «здоровье» как научно-прикладной проблемы воспитания детей

«... с языка, с человеческим словом, с речью безнаказанно шутить нельзя, словесная речь человека – это видимая, осязаемая связь, союзное звено между телом и духом ...».

Д.И. Даль

Вопросы формирования, развития и сохранения здоровья, а также взаимодействия языка и здоровья являются весьма актуальными. Рассмотрим наиболее важные проблемы в современном образовании:

- *сугубо психологическая проблема языка как фактора оздоровления, которая описывается тезисом «слово лечит, но слово же и калечит» и которая реально проявляется в звуковых речевых воздействиях на человека и его реакциях на эти воздействия. При том, что особенности онтогенетического развития речи таят в себе (по Л.С. Выготскому) разгадки многих тайн индивидуальной человеческой психики: ведь люди (как и некоторые животные) осваивают язык в течение специфического чувствительного периода развития;*

- *генетическая проблема языка (причем генетическая не в смысле генетики, а в смысле генезиса) обуславливается непонятой до конца природой гомологии филогенетического (исторического) развития языка и онтогенетического (индивидуального) развития речи на фоне общей морфофизиологической гомологии филогенеза и онтогенеза.*

Актуализируется же эта проблема тем, что филогенетическая стадийность развития человеческого языка гомологически индуцирует онтогенетическую этапность развития речи. Несоблюдение гомологиче-

ской индукции приводит к неприродосообразному развитию подрастающего человека, крайним проявлением которого является феномен Маугли;

- *средовая проблема языка* (точнее, образовательно-средовая) проявляется в том, что природосообразное развитие подрастающего человека (в частности, природосообразное развитие его речи) может быть реализовано только на основе коадаптации подрастающего человека (обучаемого) и окружающей, в частности, образовательной среды. Собственно, феномен коадаптации и обеспечивает оптимальную программу онтогенетического развития, гомологичного филогенетическому развитию.

Язык, как знаковая система, творимая народом, служит (по Л.С. Выготскому) посредником между, с одной стороны, *объективным миром*, явления которого обозначаются знаками из этой системы, и, с другой стороны, *субъектом-личностью*, которая оперирует этими знаками. Если же при этом иметь в виду, что здоровье человека проявляется в виде специфических отношений (называемых гомеостазом) между эндосредой человека и его экзосредой, то незаменимая роль языка как знаковой подсистемы полной системы названных отношений становится безусловной;

- *проблема родного языка как фактора эффективной интеграции* телесной, духовной и социальной составляющих здоровья человека;

- *проблема народного языка как оберега* национальной духовности, нравственности, а, следовательно, и духовной основы здоровья этноса: народный язык как составляющая национальной культуры и духовная основа здоровья человека, общества и оздоровления окружающей среды;

- *проблема коммуникативно-информационной роли языка* в формировании, сохранении и развитии здоровья и здорового образа жизни.

Впрочем, если даже обращаться к специальным, глубинным свойствам языка, значимость его роли в оздоровлении человека, образа жизни

и окружающей среды обуславливается уже тем, что язык является мощным фактором *воздействия* на человека и его *реакции* на эти воздействия. Более того, как заметил Л.С. Выготский, разгадки самых интригующих тайн человека таятся не внутри его самого, его мозга и духа, но в языке и орудиях деятельности: «чтобы понять внутренние психические процессы, надо выйти за пределы организма и искать объяснения в общественных отношениях этого организма со средой» [24, с. 322].

От методологии изучения человека – к методологии изучения комплексной проблемы «язык – оздоровление»

Формирование в процессе обучения навыков речи, или индивидуальных языковых навыков, ведет, при нарушениях принципов природосообразности, к нарушениям в гомеостазе – здоровью. Тем самым такое обучение языку становится небезвредным, здоровьезатратным для подрастающего человека. На это обстоятельство указывают в своих работах А.М. Кушнир [62] и З.И. Тюмасева [98].

Потенциальная оздоровительная функция языка проявляется прежде всего в том, что процесс овладения языком становится, во-первых, одним из факторов гомологии филогенеза и онтогенеза и, во-вторых, одним из факторов коадаптации человека, культуры и окружающей среды.

К сожалению, российское традиционное общее образование не основывается на филогенетически оправданном и онтогенетически обусловленном поэтапном и последовательном овладении устной и письменной речью. Похоже, болезнь эта хроническая: еще В. Даль в «Напутном слове» отмечал дисгармонию в самом развитии устного и письменного русского языка, а, следовательно, и в обучении устной и письменной речи: «Язык этот силен, свеж, богат, краток и ясен, тогда как письменный язык наш видимо пошлеет, превращаясь в какую-то пресную размаз-

ню...» [430, с. 11]. Остановимся на причинах этого негативного явления в аспекте обучения языку.

Поскольку происхождение языка является проблемой нелингвистической [11], возникает вопрос: а «происхождение» индивидуальной речи (в процессе неформально-формального образования) – это лингвистическая проблема или нет? Ответ на этот вопрос приобретает принципиальное значение при определении методологии решения проблем взаимоотношений языка и культуры, языка и здоровья.

С философской точки зрения происхождение любых явлений должно изучаться той же наукой, которая изучает сами эти явления: ведь в мире все изменчиво и подвижно; и научное знание только в той мере способно отразить это вечное движение, в какой оно будет вдумываться в генезис изучаемых явлений. Так ставит вопрос философская диалектика. Язык же, как средство человеческого общения, мышления и выражения, вроде бы не должен составлять исключение из этого общего правила. Однако язык как предмет научного исследования имеет огромную сущностную специфику, которая ставит его вне общего правила. Дело здесь в том, что нет конкретной науки, а, следовательно, и конкретной методологии изучения языка, которой была бы доступна комплексная проблема происхождения языка, его развития и усвоения. В самом деле, *во внешних проявлениях язык представляет собой результат технической работы наших голосовых органов и при этом обслуживает все сферы социальной жизни. Тем самым формы реализации речи биологичны, но функции языка – социальные.* Именно поэтому язык, речь нельзя безоговорочно отнести ни к кругу биологических, ни к кругу социальных явлений: он входит в обе области разными гранями, оставаясь особым явлением, которое изучается с разных сторон различными специальными методами самых разных наук.

В нашем случае, когда рассматривается проблема язык – здоровье или речь – оздоровление, в предметном поле исследования находятся (должны находиться) следующие явления:

- органы речи, воспроизводящие звук, без которых не было бы никакой языковой коммуникации;
- органы слуха, воспринимающие речь;
- органы мысли в виде развитого мозга;
- антропологические аспекты структуры и динамики мозга;
- функции мозга, исследуемые нейрофизиологией и биофизикой.

Названные аспекты выводят изучение языка из поля собственно классической лингвистики и вводят его в комплексную область экстралингвистики (Алексеев В.П., 1984).

Язык возникал по мере того, как развивался в процессе филогенеза человеческий мозг и создавалось человеческое общество. Человеческая речь возникает в процессе онтогенеза вместе с последовательным, этапным развитием человека. Но предшествующая появлению человеческой речи звуковая сигнализация, на почве которой возникает речь, – это явление, широко распространенное в живой природе вообще и играющее огромную роль в развитии животного мира на всех этапах его эволюции. Именно этим обстоятельством обуславливается здоровьесозидательный потенциал звуковой среды вообще и оздоровительный потенциал языка в частности.

Историческое развитие жизни, а, следовательно, и человека, происходило в среде, наполненной естественными, природными звуками, которые не могли, таким образом, не выступать в роли факторов, влияющих на эволюцию жизни. Становление человека происходило на фоне пения птиц, жужжания насекомых, успокаивающего шелеста листвы... Психика человека, а, следовательно, и духовность его, формировались в звучащем мире. Именно поэтому все формы звуков (в том числе и

речь), влиявшие на человека в процессе его исторического развития, не могут не быть важными факторами природосообразного развития человека-индивидуума, а значит факторами его здоровья, оздоровления. Оздоровительная роль языка и речи проявляется при этом не только через его коммуникативную, информационную функции, но прежде всего через общую функцию неотъемлемого звукового фактора окружающей среды. К тому же человеческая речь, даже в ее самых простых и примитивных формах, и человеческий язык в его общекультурной роли, возникли и развивались как принципиально новые природные явления, несводимые, даже ретроспективно, к бедной звуками и смыслом коммуникативной вокализации животных, и в том числе человекообразных обезьян.

Природосообразное, а значит, здоровьесберегающее и здоровьеразвивающее становление подрастающего человека предопределяется достаточно детерминированным онтогенетическим алгоритмом, который, в свою очередь, обуславливается определенным алгоритмом филогенетического развития человека. В этот онтогенетический алгоритм вкладывается и онтогенетическая последовательность развития речи у отдельного индивидуума, которая обуславливается следующими факторами:

- *Поскольку язык, речь не являются суммой безусловно-рефлекторных актов, предопределенных наследственно, только родившийся ребенок не владеет какими-то зачатками речевых функций: они последовательно формируются и развиваются в процессе индивидуального развития под влиянием социума.*

- *Индивидуальное сознание приобретает языковые возможности самовыражения и речевые функции, начиная, как правило, с первого года жизни. В этом тезисе отображены традиционные представления. Однако, как показала С.Н. Шпильрейн, существуют два вида речи – аутическая, не предназначенная для коммуникации, и социальная. При*

том, что аутическая речь первична, а социальная речь развивается на ее основе. Поскольку же в основе владения речью и языком лежит длительный процесс онтогенетического развития психологических особенностей личности и взаимодействия ее с окружающим обществом, то каждый из видов речи (аутический и социальный) обуславливается формированием у индивидуума *определенной речевой функции*, приуроченной к развитию *определенной мозговой структуры*, которая активно формируется и развивается в определенный период раннего детства. Причем *развитие речи и соответствующей структуры мозга* происходит параллельно, в режиме коэволюции. Это подтверждают многочисленные природные эксперименты над утерянными детьми, которых воспитывали животные, или случаи воспитания детей в полном одиночестве, без речевого контакта с другими людьми. Возвращенные в общество, такие дети так и не научаются по-настоящему говорить и воспринимать чужую речь.

- Речь во всех ее проявлениях изначально и упреждающе выступает в роли важнейшего фактора физического, духовного и социального человеческого благополучия, т.е. здоровья. Более того, адекватное оздоровительное воздействие языка приобретает особую, чрезвычайную значимость с самого рождения человека: сначала в виде благоприятного звукового воздействия, а затем в процессе формирования аутической речи. И это еще до первого года жизни человека, когда он начинает осваивать коммуникативную речь.

- Способствуя поэтапному, последовательному природосообразному развитию мозга, язык, речь имеют следующие характерные проявления: в возрасте до года развивается аутическая речь; примерно с года ребенок начинает произносить первые слова; последующие два года уходят на то, чтобы научиться объединять эти слова во фразы и овладевать языковыми правилами-законами фразовой композиции в том виде, в каком

они передаются ребенку окружающей его общественной средой. В это время ребенок воспринимает, запоминает, верит полностью сложившимся нормам, воспроизводит выученное, но еще не размышляет над законами языка. Но в три-пять лет (как пишет К.И. Чуковский в книге «От двух до пяти») дети становятся гениальными филологами: овладев зачатками и готовыми правилами речи, ребенок начинает экспериментировать, безудержно фантазировать со словами и языковыми конструкциями, не останавливаясь перед бессмыслицей, лишь бы она оправдывалась глубинными структурами языка. Ребенок выступает в роли смелого первопроходца новых языковых путей, независимого реформатора языка. Этот период продолжается иногда до шести-семи лет. После этого, овладев нормой и поэкспериментировав с отклонениями от нее, т.е. овладев выразительностью языка, ребенок начинает говорить «как взрослый», и дальнейшее языковое развитие выражается уже только в количественном росте – расширении понятийной сферы и сопутствующем ему расширении лексики и т.д. Этот количественный рост продолжается всю жизнь.

- Природа (через процесс исторического развития человека) дала человеку удлинённый период детства, биологического и полового созревания, увеличила время, в течение которого человеку необходим материнский уход. Эти факторы становятся предпосылкой податливости, адаптивности поведения как основы обучения, воспитания и развития человека.

Язык, сопрягаясь в своем развитии с последовательным развитием мозговых структур, участвует в формировании личностных сфер чувств, коммуникации, поведения, передачи информации, сознания и мышления и тем самым выделяет человека в мире животных: человек (в филогенезе и онтогенезе) формируется вместе с человеческой речью.

Язык, как система знаков, имеет целый ряд предназначений, среди которых отметим способность *выражать* всю совокупность знаний и представлений человека о мире. Язык есть в одно и то же время и *условие* и *продукт* человеческой культуры, в процессе овладения которой и, развивая которую, собственно, и формируется человек.

Если понимать под *мышлением процесс отражения объективной действительности*, то необходимо изначально признать глубокую и непосредственную *взаимосвязь мышления и языка*: невозможно выразить то, что упреждающе не отображено в психике.

Поскольку же *сознание – это способность идеального* (в противоположности и единстве с материальным) *воспроизведения действительности*, то оно естественным образом встраивается в онтологический ряд взаимосвязанных, взаимообусловленных явлений – мышление ↔ сознание ↔ язык. Эти три вида психической деятельности проявляются в двух формах: индивидуальной (личностной) и общественной (социальной), которые формируются в процессе, соответственно, онтогенеза и филогенеза в их гомологической взаимосвязи.

Здесь важно подчеркнуть, что мышление может осуществляться не только на базе языка (хотя наибольшее распространение получила именно языковая основа мышления) и в абстрактно-логической сфере, но и на основе чувственного познания, в пределах которого оно осуществляется материалом образов, памяти и воображения, – на основе восприятий, ощущений и представлений. Примером может служить далеко не всегда словесная форма мышления музыкантов, художников и даже, как это ни покажется странным, математиков и шахматистов.

Более того, начальные этапы формирования языка и речи (так называемая *интенция*) тесно связаны с различными невербальными (несловесными) формами мышления. Поскольку же язык тесно связан с

психической сферой человека, а выражение мыслей не является его единственным назначением, он не тождественен мышлению.

Природа, характер мышления меняются в процессе исторического развития человека (Л. Леви-Брюль). Исследования, выполненные В. Келлер, Р. Йерко и Н.Н. Ладыгиной-Котс, показали, что у высших животных существуют процессы поведения, сходные с человеческим мышлением и названные практическим интеллектом или, по И.П. Павлову, ручным мышлением. Именно эти зоопсихологические исследования не только углубили понимание генетических корней мышления, но дали толчок изучению мышления, протекающего *в форме внешнего действия* с объектами (наглядно-действенное мышление, технический интеллект). Тем самым было разрушено традиционное, устаревшее представление о мышлении только как *внутреннем, словесно-логическом процессе*, что привело к признанию существования у человека различных форм *высокоразвитого мышления в виде внешних действий в сложных предметных ситуациях*, операций с наглядными схемами, макетами конструкций и т.д. Эти формы теснейшим образом переплетаются между собой и переходят друг в друга. *Логика мышления* (как процесса отражения объективной действительности) *порождается самой логикой окружающего предметного мира*, а язык организует определенным образом знания человека об объективном мире, расчленяет и закрепляет их в человеческом сознании: словесная, языковая форма закрепления предметных действий создает условия, благодаря которым отдельные звенья внешне-предметной познавательной деятельности могут выполняться уже только во *внутриречевом* плане, в плане сознания, что позволяет получать знания о таких объектах, свойствах и отношениях реального мира, которые не могут быть непосредственно восприняты человеком.

Объективный мир, воздействуя на человека, отражаясь в его психике, воспроизводится затем в идеальном виде, проявляясь в избирательно-

сти и целенаправленности восприятия, в абстрагирующей деятельности мысли, в актах фантазии, продуктивного воображения, связанного с созданием новых идей и идеалов, в управлении практической деятельностью, в том числе и поведением личности, ее способностью отдавать отчет в том, что происходит как в окружающем, так и в своем собственном духовном мире. Предметом сознания становится не только внешний мир, но и сам субъект – носитель сознания; тем самым одним из существенных моментов сознания становится самосознание.

Взаимосвязь процессов поэтапного формирования умственных действий и речи глубоко представил в докторской диссертации один из классиков отечественной психологии П.Я. Гальперин.

Согласно разработанной им теории умственное развитие есть результат *переноса внешних материальных действий* в план восприятий, представлений и понятий. Этот процесс осуществляется через ряд этапов, на каждом из которых происходит *новое воспроизведение* действия и его *системные преобразования*. Изменения действий по уровням составляют основу движения по этапам.

На **первом этапе** формируется *мотивационная основа* умственных действий.

На **втором этапе** формируется *ориентировочная основа* в виде системы, от особенностей которой зависит качество формируемого умственного действия.

На **третьем этапе** последовательно отрабатывается *умственное действие*: сначала в материальной (или материализованной) форме, а затем в громкоречевой форме, когда ребенок повторяет вслух содержание ориентировочной схемы.

Четвертый этап характеризуется тем, что при совершении умственных действий постепенно *исчезает внешняя сторона речи* – умственное действие осуществляется во «внешней речи про себя».

На *пятом этапе* речевой процесс уходит из сознания – умственное действие выполняется во «внутренней речи».

Важно при этом подчеркнуть, что (как показал в исследованиях отечественный классик психологии А.Р. Лурия) гомология исторического и онтогенетического развития человека имеет двойственную онтологическую сущность, которая проявляется во взаимоотношениях наследственных и воспитательных факторов: *соматические признаки* индивида обуславливаются в значительной степени генетически, *элементарные психические функции* (например, зрительная память) – в меньшей степени генетически и в большей степени воспитательными факторами, а для формирования *высших психических процессов* (понятийное мышление, осмысление, восприятие и др.), с которыми связана непосредственно речь, решающее значение имеют условия воспитания.

Историческая необходимость возникновения и развития сознания, а также жизненный смысл его заключаются в том, чтобы дать человеку возможность адекватно *отражать существующее, предвидеть будущее* и на этой основе *осуществлять целеполагающую творческую деятельность*, направленную на преобразование мира, самого человека и общества.

Побуждением к такой деятельности является ее востребованность, которая зависит от отношения к ребенку близких, значимых людей: ребенок должен быть понимаемым и понятым, выслушанным и услышанным. Уже на начальных этапах развития ребенка возникает потребность в поиске языка для выражения своего отношения к явлениям ближнего окружающего мира. Это могут быть сначала эмоции, движения, различные виды активности, звуки, позже – язык песни, танца, рисунка и т.д. Однако для дальнейшего развития подрастающего человека нужна уже культура, культурная среда.

Проблема языка на любом уровне развития человека – важнейшая проблема его воспитания.

Л.С. Выготский подчеркивал, что существует принципиальная разница между *натуральным интеллектом как продуктом биологической эволюции и исторически сложившейся формой человеческого интеллекта, структура которого обуславливается функциональным использованием слова и языка*. Именно поэтому основной механизм интеллектуального развития ребенка связан с формированием в его сознании системы словесных значений, перестройка которой и характеризует направление роста его интеллектуальных возможностей.

С самых начальных этапов развития ребенка слово вмешивается в детское восприятие, вычлняя отдельные элементы, преодолевая натуральную структуру сенсорного поля. Фактически ребенок воспринимает окружающий мир не только через ощущения, полученные непосредственно от природных явлений, но и через речь, обращенную к нему, и свою собственную речь.

Названные аспекты не могут не учитываться при формировании в процессе образования равновесия между внутренним и внешним миром человека, то есть его здоровья. Тем самым здоровье и оздоровление человека могут быть достигнуты на основе активной деятельности сознания и его языкового воплощения.

* * *

Подводя итог проблемно-методологическому обзору, сформулируем следующие **выводы**:

- *целенаправленное природосообразное формирование речи у подрастающего человека должно соотноситься с последовательным развитием определенных речевых функций, каждая из которых формируется в связи с развитием определенной мозговой структуры, развивающейся в соответствующем периоде раннего детства;*

- отставание в овладении языком и речью вызывает задержку в развитии вербального интеллекта. Этот вывод тем более важен, что исследования, выполненные П. Миттлером, Г. Кохом и С. Резником, дали основание асимметричному выводу: *задержка в развитии вербального интеллекта не детерминирует напрямую отставание в овладении языком и речью*;

- современные представления о языке как факторе оздоровления имеют свою предысторию, объективно-филогенетические и субъективно-онтогенетические основания, системное изучение которых еще ждет своего исследователя и может иметь важное методологическое значение для разработки теории и практики *оздоровительного потенциала языка и речи*;

- уникальная роль живого народного языка в оздоровлении подрастающего человека обуславливается его незаменимыми возможностями интегрировать, осязаемо связывать (по В. Далю) телесную, духовную и социальную составляющую человеческого благополучия в единую систему, называемую «здоровье человека»;

- живой народный язык оберегает жизненную свежесть духа, единит человека с народом, обществом и природой, которая служит для него основным началом нравственной силы. Отстранение человека от родного ему языка искажает (по В.И. Далю) природу самого человека, обращает его «в растение тунейдное, живущее чужими соками»;

- живой народный язык только тогда становится живительной силой оздоровления человека, если этот человек постоянно трудится и работает над языком и своим здоровьем: «...мы должны изучить простую и прямую русскую речь народа и усвоить ее себе, как все живое усвоет себе добрую пищу и претворяет ее в свою кровь и плоть» (В.И. Даль, 2002);

- духовность народного языка основывается (по В.И. Далю) на сообразности письменного языка и устной речи;

- народный язык, как составляющая национальной культуры, хранит и развивает народные традиции, в том числе и в области здорового образа жизни. Он служит делу распространения народных традиций и научных знаний в области здоровья, оздоровления человека, общества и окружающей среды.

Таким образом, рассмотренные методологические подходы к формированию образовательного потенциала, обеспечивающего природосообразное изучение родного языка, могут быть использованы и при построении эффективных систем изучения иностранных языков. Эта уверенность основывается на том, что традиционные методики такого изучения не используют ни возможностей филогенетически обусловленной природосообразной этапности процесса овладения языком, ни преимуществ упреждающего овладения аутической речью перед социальной речью.

Эффективность изучения любого языка – родного или иностранного – должна соотноситься не только с информационно-коммуникативными возможностями погружения в культурную область, соответствующую изучаемому языку, но и с богатейшими возможностями полифункциональности языка и прежде всего – с его здоровьеразвивающим воздействием на обучаемого.

ГЛАВА 2

МЕТОДИКО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Некоторые ценности приобретаются вместе с общей культурой, но я думаю, что самым важным ценностям мы учимся тогда, когда заглядываем в глубины своей собственной души.

М. Клеланд



2.1. Формирование природолюбия у дошкольников

Формирование природолюбия необходимо начинать с дошкольного возраста, а вернее – с момента появления ребенка на свет. Мы считаем, что самым эффективным является используемый нами подход, базирующийся на тесном контакте детей с природой, на натуралистиче-

ских наблюдениях, экскурсиях (К.Д. Ушинский, В.А. Сухомлинский, Л.Н. Толстой и др.). Нет смысла перегружать детей конкретными знаниями, так как чаще всего усвоению материала отводится так много времени, что не остается на обучение сопереживанию, эмоциональное включение, рефлексию своих впечатлений и переживаний, эстетическое восприятие и т.д.

Методологической базой формирования у детей дошкольного возраста чувства любви к природе, являющегося основой экологического сознания человека, является теория отражения, которая ставит в единую связь и последовательность чувственное и абстрактно-логическое познание, обращенное, в конечном итоге, к практике, то есть к чувственной практической деятельности человека.

Новая культура отношений человека и природы – это, прежде всего, сгармонизированность таких аспектов отношений, как познавательное, эстетическое и рационально-потребительское, формирующихся на основе чувственного общения. Анализ практики экологического образования в ДОУ высвечивает нередкую абсолютизацию познавательного аспекта взаимоотношений подрастающего человека с природой, что делает неэффективным данный вид образования, потому что не происходит развития способности эстетически-нравственного восприятия природы. Эстетическое как утверждение существования объекта есть предпосылка этического как утверждение его значения для человека, исходное же – это способность видеть эстетическое, прекрасное в природе, чувствительность к нему.

В психологической и эстетической литературе особое значение уделяется вопросам эмоций, чувств и оценок в сфере отношений. Эмоции и чувства возникают в процессе сложного взаимодействия субъекта с объектами и зависят как от особенностей объектов, так и от особенностей личности, ее индивидуальности. Л.П. Печко утверждает, что в до-

школьном возрасте имеет большой удельный вес не интеллектуальное, а эмоционально-эстетическое восприятие природы. И.Ф. Гончаров убежден: если явления действительности не затрагивают душу человека, то общение с ними не дает должного ожидаемого результата. Вне чувственно-эмоционального отношения ребенка к природе освоение ее имеет рассудочный, схематический характер. Это означает, что если не возникает чувственно-эмоционального контакта с природой, то все задачи природосообразного воспитания являются нереализованными.

Необходимым условием возникновения и развития в душе ребенка чувственно-эмоциональных, познавательных и рационально-потребительских отношений в их гармонии, что обеспечивает формирование гуманной, здоровой личности, является целенаправленное руководство детской деятельностью педагогами. Учить ребенка чувствовать, понимать, наблюдать, изучать природу может только тот педагог, который сам умеет все это. Такое умение дается лишь через целенаправленное самовоспитание, осмысление личного взаимоотношения с природой. И только потом у воспитателя появляется возможность для обучения воспитанников эмоциональному и познавательному общению с природой.

Прививая детям чувство прекрасного, формируя у них первые нравственные представления, педагог стремится, прежде всего, воспитать у детей личное отношение к тому или иному явлению, объекту природы. Именно формирование своего отношения к окружающему миру, природе объединяет нравственное и эстетическое воспитание. Нельзя научить ребенка правде, добру без воспитания у него понятий «красивое» и «некрасивое», «истинное» и «ложное», нельзя научить его стремиться к защите правды, добра, не сформировав эмоциональный протест против зла и лжи, умение ценить прекрасное и доброе в природе и людях.

Ребенок с раннего детства открывает и исследует окружающий мир, тянется к красивому, яркому, испытывает радость общения с природой. Он открывает для себя мир в разнообразных красках и звуках. Все это способствует воспитанию добрых чувств, бережного отношения ко всему живому.

Культура природолюбия формируется при условии, если ребенок, воспринимая красоту окружающего мира, эмоционально откликается на нее, активно наблюдает за явлениями природы, замечает изменения, происходящие в ней, и передает их в различных видах художественно-речевой деятельности, проявляет оценочное отношение к эстетическим качествам, воплощает природные явления в творчестве, используя выразительные средства художественного слова.

Мы стараемся научить детей видеть красоту родного края, навыкам общения с природой, и поэтому используемые методы должны быть достаточно разнообразными. Эффективным методом формирования культуры природолюбия являются традиционные наблюдения и целевые прогулки. Наблюдая различные явления в естественных условиях, дети приобретают знания, у них развивается восприятие разнообразных красок и звуков родной природы. Любуясь ею, дети вместе с воспитателем вспоминают поэтические образы, запечатленные в стихах русских поэтов. Систематические наблюдения осуществляются во время ежедневных прогулок. При общении с живыми объектами мы учим детей по внешнему виду (позе, реакциям, движениям, звукам, мимике) определять их состояние. Познавая «внутренний мир» живого объекта, ребенок учится сопереживать, относиться к нему как к субъекту, имеющему такое же право на жизнь, как и он сам. Поэтому важнее бывает не уровень знаний, а создание предпосылок, которые в дальнейшем будут стимулировать детей к самостоятельному желанию освоить эти знания.

В настоящее время наблюдается определенное противоречие между *естественной потребностью* ребенка в общении с природой, что является естественным условием его гармоничного развития, и его *отчуждением* от нее, играющим негативную роль и мешающим эффективности эколого-валеологического образования. Потому особо актуален вопрос создания образовательной среды, окружающей ребенка в детском саду. Частично этот вопрос решается посредством здоровьесберегающей, развивающей предметной среды.

Организация этой среды в ДОУ предусматривает создание экологических комнат-лабораторий с разнообразными видами животных и растений, дидактических материалов по формированию начал экологической культуры. Небольшая оранжерея, созданная в такой комнате, предоставляет дошкольникам возможность побывать в мире разнообразных растений, ощутить единство со всем живым, преодолеть оторванность от природной среды, что особенно важно для городских детей. В такой «лаборатории» дети могут самостоятельно проводить несложные опыты, экспериментировать, познавать свойства и качества живых объектов, любоваться их красотой, испытывать эстетические переживания. Здесь же дети практикуются в применении полученных знаний и умений, взаимодействуя с живыми существами и проявляя свое отношение к ним. К сожалению, многие дошкольные организации лишились такой материально-технической базы по вине чиновников, якобы заботившихся о безопасности детей.

Будем утверждать, что экологическая комната необходима в детском саду и как оздоровительный фактор, который выполняет роль кабинета психофизиологической разгрузки (при оснащении соответствующим оборудованием).

Постигать красоту окружающего мира, формировать культуру природолюбия, а значит, решать задачи экологического образования помо-

гает и музыкальное искусство. Хорошая музыка должна сопровождать ребенка в любой его деятельности. Ее ненавязчивое приятное звучание, действуя на подсознание, формирует внутренний мир ребенка, вызывая добрые чувства, а значит, и любовь, добрые отношения к людям, ко всему живому. Нравственно-эстетическое отношение детей к природе развивается средствами музыкального искусства. Через восприятие музыкальных образов, вызывающих у детей разнообразные эмоциональные переживания: чувства радости, грусти, нежности, доброты – педагог воспитывает такое же отношение и к образам реальной природы.

Формирование у ребенка умения эмоционально воспринимать прекрасное зависит в большой степени от обучения. Главную роль здесь играет сам педагог, помогающий ребенку эстетически воспринимать и оценивать окружающее, познавать и постигать его красоту и гармонию через красоту и гармонию разных форм, красок и звуков. Педагог развивает у ребенка способность сравнивать и оценивать наблюдаемые явления с эстетических и нравственных позиций. Взрослый влияет на характер эстетических переживаний ребенка, его отношение ко всему, что тот видит, воспринимает.

Кроме непосредственного наблюдения, педагог организует просмотр видеофильмов, репродукций картин художников, на которых изображены разнообразные картины природы. Специально подобранный педагогом материал учит детей видеть красоту и своеобразие явлений – сочную зелень лесов, красивый изгиб веток деревьев, красногрудых снегирей, живописно расположившихся на ярко-красной рябине, огромного добродушного лося, выглядывающего из-за деревьев и прислушивающегося к звукам леса... Просмотр материалов необходимо сопровождать музыкой, которая усиливает переживания ребенка, его впечатления от увиденного, помогает связать зрительные образы с образами музыкальными. При этом надо помнить о необходимости выразительного и

качественного звучания музыки, будь то исполнение на фортепиано или слушание аудиозаписей. Очень внимательно надо подходить к отбору произведений. По своему содержанию они должны соответствовать зрительной информации, которую получает ребенок. Слушание музыки, ощущение красоты музыкальных звуков вызывает у детей ответное чувство сопереживания и не может не влиять на формирование мотивов нравственного отношения ко всему, что их окружает. Совмещение содержания просматриваемых материалов и естественных звуков является еще и оздоровительным фактором, снимающим эмоциональное напряжение.

Большую роль в воспитании у детей эстетического отношения к природе играют комплексные занятия, которые являются важной формой работы по эколого-валеологическому образованию. Комплексный подход, лежащий в ее основе, позволяет один и тот же образ выражать различными видами искусства. Передавая образы окружающего мира с помощью исполнения песен, стихов, в рисунке, лепке, танце, дети проявляют свое отношение к различным природным явлениям. Организуя комплексные занятия, педагог создает эмоциональную атмосферу, побуждающую детей к совместной и самостоятельной деятельности. Говоря о формировании осознанного отношения к окружающему миру, нельзя абсолютизировать познавательный аспект, и если это происходит в экологическом образовании, то знания ребенка и его поступки не совпадают, об этом говорят многочисленные примеры конкретного поведения наших детей. Формирование осознанно-правильного отношения возможно лишь при условии, что содержание должно быть пережито ребенком с включением его эмоционально-волевой сферы.

Таким образом, воздействуя на чувства ребенка, формируя их при использовании разнообразных методов и форм работы с детьми, главным из которых является непосредственный контакт ребенка с приро-

дой, мы идем по пути воспитания гармонически развитой личности, ориентированной на общечеловеческие ценности, что входит в понятие «экологическая культура» человека. Используемые нами методы и приемы обучения и воспитания культуры природолюбия направлены на перевод во внутренний мир ребенка необходимых социальных экологических ориентиров – знаний, умений, ценностных характеристик и идеалов, принципов и правил отношения общества к окружающей природной среде, а это и есть природосообразное развитие дошкольника.

Сама природа позаботилась о сбалансированном развитии чувственных, познавательных и потребительских отношений подрастающего человека с природой, создав механизм сензитивных периодов развития ребенка, каждый из которых соотносится с определенным видом «ведущей деятельности», обуславливающей формирование определенной высшей психической функции.

Чтобы задействовать названные механизмы, мало знать последовательность сензитивных периодов, через которую проходит онтогенетическое развитие человека, необходимо иметь образовательные технологии активизации и мобилизации того вида ведущей деятельности, которая соответствует рассматриваемому сензитивному периоду. З.И. Тюмасева называет такие технологии глубинными, потому что они основываются на глубоком, или глубинном понимании биологических, физиологических и психологических особенностей подрастающего человека – на каждом этапе его развития.

«Глубинная экология» обращается, прежде всего, и непосредственно к подсознанию, а уже через него – к сознанию. Для этого существуют специальные методы, средства, включающие определенные ритуалы, обряды, поэзию, медитации и прямые, непосредственные, практические действия в защиту Земли. Тем самым, энергия отчаяния, обретения силы, энергия ритуалов и обрядов направляется на осуществление глу-

бинных изменений на уровне подсознания – с целью выработки экологического мышления. И в итоге происходит обучение через чувства, когда слушаешь «голос» своего сердца, своего собственного существа. Методика глубинной экологии позволяет делать нечто большее, чем просто обмениваться информацией и идеями, поскольку все они основываются на том, что *наше подсознание уже содержит всю необходимую информацию, и нам нужно просто привести ее в область сознания*. В этом нет никакой мистики, т.к. еще в утробе матери человеческий зародыш повторяет в своем развитии все стадии эволюции клеточной жизни на нашей планете, ощущая при этом окружающий мир, как это делают сначала амфибии, потом рептилии и низшие млекопитающие. Эти ранние стадии жизни человека определяют (в буквальном смысле) существенную часть развития нервной системы человека. Так что ощущения развивающегося организма как бы «записываются» в подсознании каждого из нас, и эти записи человеку затем остается только умело извлечь из области подсознания, направив в область осознанного.

Для примера рассмотрим знакомство детей с почвой. Двадцать пять тысяч лет потребовалось природе для того, чтобы горная мука, которая образовалась в результате деятельности горных ледников, превратилась в плодородную почву. В то же время только за последние 150 лет около половины верхнего слоя почвы нашей планеты было потеряно навсегда. В этом заключена простая констатация фактов, которая рассчитана на реализацию здравомыслия. Что поменяется в сознании ребенка от этих фактов? Да практически мало чего или вообще ничего.

Теперь обратимся к использованию методики глубинной экологии в теме «Кому и зачем нужна почва?». *С точки зрения глубинной экологии поверхность кожи человека представляет собой то же самое, что и поверхность пруда или почвы, то есть нежное образование, которое способно служить защитой лишь до поры до времени и при определенных*

условиях. Это образование открывает красоту и благородство личности, поскольку красота, многогранность природы находит свое продолжение в нас. Глубинная экология рассматривает человека всего лишь как «рядового члена» биологического сообщества. И наше невежество по отношению к этому сообществу представляет угрозу не только нам самим, но всей жизни на Земле. Вот почему еще в дошкольные годы в семье **и** ребенок должен получать некоторые начальные сведения о природе, о необходимости и целесообразности бережного отношения к растениям и животным, о сохранении чистоты воды, воздуха, земли.

В.А. Сухомлинский убеждал, что формирование мировоззренческих позиций зависит от того, как человек видит и понимает природу, как она входит в его жизнь. Природа и человек – единое целое.

В заключение следует заметить, что *человек до тех пор могуч и непобедим, пока он верен законам природы – познанным и непознанным, не им установленным.* В результате многолетних исследований нами были сформулированы принципы целенаправленного формирования природолюбия у детей. Назовем основные из них:

– *многофакторность* – в воспитании необходимо использовать как абиотические, так и биотические факторы природы;

– *комплексность* – в воспитательных мероприятиях должны участвовать родители, валеологи, психологи, медики; весь педагогический коллектив;

– *этапность* – экологические и природоохранные мероприятия нужно проводить в дошкольных учреждениях, в школе, дома, а также в учреждениях дополнительного образования;

– *преемственность* – формирование природолюбия должно осуществляться непрерывно, при этом возможно чередование различных методов, форм и т.д.;

– разнообразие форм, методов, средств и технологий – проводимые мероприятия необходимо разнообразить, избегая монотонности и шаблона, широко использовать современные методики, игровые формы, упражнения – тренинги.

2.2. Методика диагностики детей на предмет уровневой характеристики их познавательного, эстетического и рационально-потребительского отношения к природе

*Все мы живем на этой земле,
для того, чтобы найти свой путь,
и никогда не будем счастливы,
если пойдем другим.*

Д.В. Прааг

Методика определения предрасположенности и подготовленности детей дошкольного возраста к познавательному, эстетическому и рационально-потребительскому отношению к природе, разработанная профессором З.И. Тюмасевой, представлена в этом параграфе.

Целенаправленный процесс воспитания дошкольников возможен только в том случае, если определены стартовые возможности детей – их предрасположенность и подготовленность к познавательному, эстетическому и рационально потребительскому общению с природной средой, а также этапные цели экологического образования. Конечно, с точки зрения реального процесса экологического образования дошкольников к стартовым условиям относятся также профессионально-педагогическая и экологическая подготовленность педагогического коллектива ДОУ, познавательная, эстетическая и рационально-потребительская подготовленность родителей к общению с природой и сотрудничеству с педагогическим коллективом ДОУ в деле экологического просвещения и

воспитания детей и, несомненно, материально-техническая и дидактическая базы, обеспечивающие процесс воспитания в ДОУ.

Цель диагностики: дать качественную и количественную характеристику предрасположенности и подготовленности детей ДОУ к общению с природой.

Задачи диагностики детей: описать на качественном и количественном уровнях подготовленность и предрасположенность дошкольников к познавательному, эстетическому и рационально-потребительскому общению с природной средой.

При этом *под предрасположенностью* понимается наличие у человека задатков, склонностей, способностей к определенному виду деятельности.

Под стартовой подготовленностью дошкольников к общению с природной средой понимается владение теми знаниями, умениями, которые соответствуют, с одной стороны, примерным программам образования детей в ДОУ, а, с другой стороны, отображают их реальные представления о человеческом организме, нормах поведения в семье, коллективе, о взаимоотношениях с природной средой, сверстниками, взрослыми.

Важно при этом выделять отдельно аспекты: познавательный, эстетический и рационально-потребительский, которые в своей совокупности и гармонии только и могут характеризовать адекватную гармонию отношений отдельного человека с природной средой во всем многообразии и многоплановости этих отношений. Ибо, как показывает практика, развитие одного из названных типов потребностей (без адекватного гармоничного развития других типов) приводит не только к ущербному воспитанию личности, но даже к патологическим проявлениям такого однобокого воспитания.

Таким образом, задача гармонического развития (развития, основанного на принципах гармонии) в юной душе познавательного, эстетического и рационально-потребительского отношения к природе является проблемой одновременно мировоззренческой, нравственной, общекультурной. Хотя при этом надо заметить, что отдифференцировать подготовленность от предрасположенности или познавательный аспект отношений к природе от потребительского и эстетического бывает очень непросто. Тем более, что к решению этих задач (и в прикладном, и в научном плане) отечественная педагогика только приступает.

Наши исследования в этом направлении проводились по следующей системе:

- формирование целей и задач диагностики на предмет качественной и количественной характеристики взаимоотношений детей с природой;
- разработка системы тестов, позволяющих выявлять уровни познавательного, эстетического и рационально-потребительского общения дошкольников с природной средой;
- разработка формального языка, позволяющего адекватно описывать уровни познавательного, эстетического и рационально-потребительского общения дошкольников с природой;
- практическое тестирование (диагностика) детей в ДОУ;
- анализ результатов тестирования и формирование выводов.

Для описания результатов тестирования использовались параметры: α , β , γ .

С помощью параметра α характеризуется познавательное отношение ребенка к природной среде; с помощью параметра β – эстетическое и с помощью параметра γ – потребительское отношение ребенка к природе.

Для описания качественного различия взаимоотношений дошкольников с природной средой использовались индексы 1, 2, 3. Так что комплексные параметры α_1 , β_1 , γ_1 соответствуют высокому уровню соответствующих типов общения тестируемого ребенка с природой, комплексные параметры α_2 , β_2 , γ_2 – соответствуют среднему уровню таких взаимоотношений, а α_3 , β_3 , γ_3 – низкому уровню.

При этом:

– *высокий уровень познавательного* общения ребенка с природной средой (α_1) означает, что дошкольник проявляет здоровый устойчивый интерес к явлениям природы, умеет рационально объяснить их или адекватно ведет себя по отношению к таким явлениям;

– *высокий уровень эстетического* общения ребенка с природной средой (β_1) характеризуется проявлением его адекватных реакций на многообразие и специфичность форм, цвета, звуков, явлений с помощью речи, мелодий, художественного, образного воплощения, движений, поведения и т.д.;

– *высокий уровень рационально-потребительского* общения дошкольников с природной средой (γ_1) характеризуется тем, что ребенок имеет представление о пищевом значении растений, характерных для своего региона, хозяйственном значении основных представителей животного и растительного мира, о значении для человека основных абиотических и биотических факторов природной среды;

– *средний познавательный уровень* (α_2) общения ребенка с природной средой характеризуется его здоровым интересом к некоторым основным явлениям природы, умением объяснить некоторые из них;

– *средний эстетический уровень* (β_2) общения ребенка с природной средой характеризуется эмоциональными возможностями ребенка выражать свое отношение к простейшим сочетаниям форм, цвета, звука и явлениям окружающей природы в целом с помощью речи, звуков, ху-

дожественного и образного воплощения, движений и поведения – одного или нескольких из перечисленных средств;

– *средний рационально-потребительский уровень* (γ_2) общения ребенка с природной средой характеризуется тем, что ребенок умеет использовать некоторые из даров природы, заботясь при этом об ее охране, защите;

– *низкий познавательный уровень* (α_3) общения ребенка с природной средой характеризуется тем, что у него практически отсутствует интерес даже к основным природным явлениям, с которыми ему приходится повседневно встречаться;

– *низкий рационально-потребительский уровень* (γ_3) общения ребенка с природной средой характеризуется духовной ленностью к простейшим хозяйственным заботам в семье, группе, в коллективе, на огороде, в саду;

– *низкий эстетический уровень* (β_3) характеризуется практически эмоциональным безразличием, глухотой к восприятию природных форм, цвета, звука, к гармоничному их сочетанию.

Таким образом, комплексная характеристика предрасположенности конкретного ребенка к общению с природной средой должна определяться, описываться трехмерным вектором вида $(\alpha_i, \beta_j, \gamma_k)$, где $i, j, k = 1, 2, 3$. Например, если ребенок характеризуется вектором $(\alpha_2, \beta_1, \gamma_3)$, то это означает, что у него средний уровень познавательного общения с природной средой, высокий уровень эмоционального общения и низкий уровень потребительского общения с природой.

Выше уже отмечалось, что продифференцировать предрасположенность и подготовленность довольно непросто по причине диссипативности этих характеристик. Более того, даже отдельные виды предрасположенности ребенка к общению с природой (познавательному, эстетическому, потребительскому) существенно диссипатируют, в чем-то компен-

сируя друг друга или, наоборот, стимулируя (подавляя) один другого. Именно поэтому имеет смысл ввести еще и интегрированную характеристику подготовленности ребенка к общению с природной средой.

Опыт работы с дошкольниками показал, что такой интегрированной характеристике вполне достаточно быть двумерной: «подготовлен к общению с природной средой на уровне своих психофизиологических возможностей» – обозначим эту характеристику «+», а «не достаточно подготовлен к общению с природой на уровне своих психофизиологических возможностей» – обозначим ее через «-».

Учитывая, что нами диагностировались дети именно дошкольного возраста, мы обращали особое внимание на специфичность разрабатываемых, а затем используемых диагностических тестов, специфичность которых обуславливается возрастными и психофизиологическими особенностями дошкольников и которая должна адекватно отображать особенности этого возраста.

Однако банк таких тестов не способен сам по себе решить проблему адекватного тестирования полностью, ибо на основе одного и того же банка можно технологически по-разному проводить саму процедуру диагностики; тем самым эта процедура тоже должна быть адекватной возрастным особенностям дошкольников. К тому же необходимо иметь в виду, что диагностируются три разных вида предрасположенности: познавательная, эстетическая и рационально-потребительская. Поэтому тройственную природу должны иметь и тесты. Однако тройственность эта не обязательно означает нацеленность каждого конкретного вопроса из теста только на один из конкретных аспектов: познавательный, эстетический и потребительский. Так, предложив ребенку побеседовать об изображенном на рисунке подснежнике, выглядывающем из снега, который лежит на ладонке у человека, можно выяснить и знания ребенка

о природе, и эмоциональный лад его настроения, и потребительские представления о факте появления живого цветка на снегу.

Для диагностики дошкольников мы предлагаем выбирать *различные формы тестирования: беседы, тематические вопросы, фантастические ситуации, требующие разрешения, составление рассказов по картинкам и наблюдениям в природе, занимательные игры для детей и прочее.* Именно такое многообразие форм позволяет «диагносту» найти индивидуальный подход к дошкольнику и понять его отношение не только к природной среде, но вообще к среде окружающей человека.

Такая широкая постановка проблемы диагностики дошкольников должна проводиться в несколько этапов для того, чтобы исключить вторичный фон, возникающий при адекватном индивидуальном подходе «диагноста» к тестируемому ребенку.

Первый этап процедуры практического тестирования мы проводили в ознакомительном ключе – для тестируемого ребенка и для «диагноста». На этом этапе, как показал опыт, лучше знакомиться с детьми не персонально, а в небольшом коллективе из трех-четырех человек. Сравнивая детей при знакомстве, «диагносту» легче, в сравнении, уловить характерные черты ребенка при его реакции на незнакомую обстановку. С другой стороны, присутствие друзей маленького тестируемого человека заметно снижает эффект растерянности, неожиданности.

Второй этап тестирования является основным. Он нацелен на решение «диагностом» конкретных задач по определению уровня познавательного, эстетического и потребительского отношения к природной среде.

Завершающий этап проводится в каждой группе-тройке по-разному, в зависимости от индивидуальных особенностей детей. Например, можно выслушать ребенка на произвольную или заданную тему, если у него появилось такое желание, или отпустить его, если он устал от

беседы. Можно поиграть с ним или поинтересоваться о встрече с «диагностом».

В заключение детей необходимо обязательно похвалить и поблагодарить за беседу.

Результаты тестирования анализируются и доводятся до сведения педагогов, которым выдаются затем и рекомендации по формированию у отдельных групп детей познавательного, эстетического и рационально-потребительского отношения к природной среде.

Общие выводы по результатам диагностики детей ДОУ представляются в следующем виде (усредненные данные на примере трех ДОУ г. Челябинска).

Предрасположенность к познавательному общению с природной средой:

- у 66,7% протестированных детей находится на высоком уровне, соответствующем их возрастным и психофизиологическим возможностям;
- у 13,3% находится на среднем уровне, в соответствии с их возрастными и психофизиологическими возможностями;
- и у 20% она находится на низком уровне.

Предрасположенность к эстетическому общению с природной средой:

- у 46,6% протестированных детей находится на высоком уровне, в соответствии с их возрастными и психофизиологическими возможностями;
- у 40% – находится на среднем уровне в соответствии с возрастными и психофизиологическими возможностями;
- у 13,4% – на низком уровне.

Предрасположенность к рационально-потребительскому общению с природной средой:

- у 26,6% – на высоком уровне в соответствии с их возрастными и психофизиологическими возможностями;

- у 66,7% – на среднем уровне;
- у 6,7% – на низком уровне.

При этом усредненная характеристика ребенка на основе проведенной нами диагностики, характеризуется вектором $(\alpha_2, \beta_2, \gamma_2)$, который соответствует среднему уровню познавательного общения, среднему уровню эстетического общения ребенка с природной средой и среднему уровню рационально-потребительского общения ребенка с природной средой.

Интегрированная характеристика детей выражается следующими показателями: 60% протестированных детей подготовлены к общению с природной средой и 40% недостаточно подготовлены к общению с природной средой.

Тест-анкета

«Определение врожденных способностей ребенка»

Важнейшим аспектом является оценка предрасположенности ребенка к различным видам человеческой деятельности. Такие оценки позволяют уже со старшего дошкольного возраста целенаправленно формировать гармонически развитую личность, ориентируя ее на предпочтительные для нее области человеческой деятельности.

Опишем здесь систему определения врожденных способностей ребенка с помощью тест-анкет, разработанных учеными-психологами, специалистами в области детской психологии А. де Хааном и Г. Кафом и широко применяемых в США.

Данная система может быть использована для анкетирования детей уже с пяти лет, хотя ее точность значительно повышается, когда ребенку исполняется 6–7 лет. Система имеет ряд преимуществ перед другими: она достаточно проста и потому может проводиться не только профессиональными психологами, но и воспитателями, методистами и даже родителями.

Это обследование ориентировано на выявление одаренности одной из восьми областей человеческой деятельности и исходит из того, что каждый нормальный ребенок одарен, хотя бы в одной из областей. Рассмотрим тест-анкету из системы А. де Хаана и Г. Кафа.

Ребенок имеет очевидные технические способности, если он (6 характерных признаков):

- интересуется самыми разными механизмами и машинами;
- любит конструировать модели, приборы, радиоаппарату;
- сам докапывается до причин неисправностей и капризов механизмов или аппаратуры, любит загадочные поломки или сбои в работе механизмов;
- может (или пытается) чинить испорченные приборы и механизмы, использовать старые детали для создания новых игрушек, приборов, поделок, находит оригинальные решения;
- любит и умеет рисовать («видит») чертежи и эскизы механизмов;
- интересуется специальной, возможно, даже взрослой технической литературой.

Ребенок имеет музыкальный талант, если он (5 характерных признаков):

- любит музыку и музыкальные записи, всегда стремится туда, где можно послушать музыку;
- очень быстро и легко отзывается на ритм и мелодию, внимательно вслушивается в них, легко их запоминает;
- если поет или играет на музыкальном инструменте, вкладывает в исполнение много чувств и энергии, а также свое настроение;
- сочиняет свои собственные мелодии;
- научился или учится играть на каком-либо музыкальном инструменте.

У ребенка способности к научной работе, если он (6 характерных признаков):

– обладает явно выраженной способностью к пониманию и использованию абстрактных понятий, к обобщениям;

– умеет четко выразить словами чужую и собственную мысль или наблюдение, причем нередко записывает их не с целью похвастаться, а для себя;

– любит читать или смотреть детскую техническую литературу (или даже научно-популярные книжки), опережая в этом своих сверстников на несколько лет, причем отдает предпочтение этой, а не развлекательной литературе;

– часто пытается найти собственное объяснение причин и смысла самых разнообразных событий;

– с удовольствием проводит время за созданием собственных проектов, конструкций, схем, коллекций;

– не унывает и не надолго остывает к работе, если его изобретение или проект не поддержаны или осмеяны.

Артистический талант проявится у ребенка, если он (7 характерных признаков):

– часто, когда ему не хватает слов, выражает свои чувства мимикой, жестами, движениями;

– стремится вызвать эмоциональные реакции у других, когда с увлечением о чем-то рассказывает;

– меняет тональности и выражение голоса, непроизвольно подражая человеку, о котором рассказывает;

– с большим желанием выступает перед аудиторией, причем стремится, чтобы его зрители были взрослые;

– с удивляющей легкостью «передразнивает» чьи-то привычки, позы, выражения;

- пластичен и открыт всему новому;
- любит и понимает значение красивой или характерной одежды.

У ребенка незаурядный интеллект, если он (9 характерных признаков):

- хорошо рассуждает, ясно мыслит, понимает недосказанное, улавливает причины и мотивы поступков других людей;
- обладает хорошей памятью;
- легко и быстро схватывает новый учебный материал;
- создает очень много продуманных и оправданных ситуаций;
- любит читать книги, причем по своей собственной «программе», на несколько лет опережающей программу, соответствующую его возрасту;
- обгоняет своих сверстников по учебе, причем не обязательно является отличником, часто жалуется, что на официальных занятиях ему скучно;
- гораздо лучше и шире многих своих сверстников информирован о событиях и проблемах, не касающихся его непосредственно (о мировой политике, экономике, науке и т.д.);
- обладает чувством собственного достоинства и здравого смысла, рассудителен не по годам, даже расчетлив;
- очень восприимчив, наблюдателен, быстро, но не обязательно остро, реагирует на все новое и неожиданное в жизни.

У ребенка спортивный талант, если он (8 характерных признаков):

- очень энергичен и все время хочет двигаться;
- смел до безрассудности и не боится синяков и шишек;
- почти всегда берет верх в потасовках или выигрывает в какой-нибудь спортивной игре;
- неизвестно, когда он успел научиться ловко управляться с коньками и лыжами, мячами и клюшками;

- лучше многих других сверстников физически развит и координирован в движениях, двигается легко, пластично, грациозно;
- предпочитает книгам и другим спокойным развлечениям игры, соревнования, даже бесцельную беготню;
- кажется, что он никогда всерьез не устает;
- неважно, интересуется ли он всеми видами спорта или каким-нибудь одним, но у него есть свой герой-спортсмен, которому он явно или втайне подражает.

У ребенка литературное дарование, если он (5 характерных признаков):

- рассказывает о чем-либо, умеет придерживаться выбранного сюжета, не теряет основную мысль;
- любит фантазировать или импровизировать на тему действительного события, причем придает событию что-то новое и необычное;
- выбирает в своих устных и письменных рассказах такие слова, которые хорошо передают эмоциональные состояния, переживания и чувства героев сюжета;
- изображает персонажи своих фантазий живыми и интересными, очеловеченными;
- любит, уединившись, писать рассказы, стихи, не боится начать писать роман о собственной жизни.

Художественные способности ребенка проявляются в том случае, если он (6 характерных признаков):

- не находит слов или захлебываясь, прибегает к рисунку или лепке для того, чтобы выразить свои чувства или настроение;
- в своих рисунках и картинах отражает все разнообразие предметов, людей, животных, ситуаций, а не «заикливается» на изображении чего-то вполне удавшегося;

– серьезно относится к произведениям искусства, становится вдумчивым и очень серьезным, когда его внимание привлекает какое-либо произведение искусства или пейзаж;

– в свободное время, охотно лепит, рисует, чертит, комбинирует материалы и краски;

– стремится создать какое-либо произведение, имеющее очевидное прикладное значение – украшение для дома, одежды или что-нибудь подобное;

– не стесняется высказать свободное мнение даже о классических произведениях, причем может даже попробовать критиковать их, приводя вполне разумные доводы.

Ключ к анализу результатов собеседований ребенка на основе приведенной выше тест-анкеты.

Оценивается в баллах каждый из «признаков опознания», характерных для каждой из восьми названных областей человеческой деятельности. Делается это следующим образом: если какой-то признак особенно подходит ребенку (лучше всего судить об этом могут родители), то ставится пять баллов, если признак выражен только хорошо, ставится четыре балла, ну и так далее. Однако оценка ниже двух баллов не ставится ни по одному признаку.

Теперь суммируем баллы внутри каждой из восьми анкет на каждый тип таланта. Полученную сумму делим на число признаков таланта (например, сумму, полученную при сложении баллов, оценивающих спортивный талант, поделим на восемь).

По наибольшей из полученных для каждой анкеты цифр можно судить об одаренности протестированного ребенка.

Затем можно построить график уровня интересов ребенка. Для этого построим оси координат. На горизонтальной оси расположим восемь (по числу исследованных видов таланта) позиций. На вертикаль-

ной оси наносятся через равные расстояния цифры – от 2 до 5. На пересечении вертикальной линии, проведенной через вид таланта, и горизонтальной линии, проведенной через соответствующий этому виду таланта балл, фиксируем точку.

Соединив все восемь полученных таким образом точек, будем иметь нужный график. С его-то помощью и можно наглядно представить наиболее предпочтительные для протестированного ребенка виды деятельности.

К любому виду тестирования необходимо относиться как к достаточно мотивированной рекомендации, и не более того.

В рассмотренном выше случае, когда выявляются предпочтительные виды человеческой деятельности, сделанное замечание обретает следующую конкретную интерпретацию: талант имеет свойство долгое время вести «скрытый образ жизни» и не проявляться бурно и ярко.

Отсюда можно сделать ряд выводов:

- во-первых, рассмотренная система обследования детей (впрочем, как и любые другие системы) дает не абсолютные, а относительные, ориентировочные данные о ребенке;

- во-вторых, система А. де Хаана и Г. Кафа дает более достоверную информацию, когда обследование конкретного ребенка проводится на основе сравнения адекватных данных обследования других детей;

- в-третьих, диагностику одаренности ребенка необходимо повторять неоднократно, чтобы отслеживать динамику развития способностей и обнаруживать не раскрывшиеся ранее способности;

- в-четвертых, необходимо помнить, что система А. де Хаана и Г. Кафа позволяет оценивать не способ одаренности или гениальности, а предрасположенность ребенка к различным видам деятельности, т.е. высвечивает предпочтительность одного или нескольких таких видов перед другими; именно поэтому у каждого ребенка обнаруживаются та-

ланты; бесталанных детей не бывает;

– в-пятых, если у ребенка обнаружены некоторые способности, их нужно развивать, но и не только их, потому что, возможно, у него есть «скрытые способности» и к тому же необходимо избежать односторонности развития в ущерб гармоническому развитию ребенка.

2.3. Познавательно-исследовательская деятельность по экологическому воспитанию дошкольников

Познавательно-исследовательская деятельность направлена на формирование отношения к природе в системе и последовательно с учетом возрастных особенностей детей и природного окружения.

Под руководством воспитателя во время общения и игры у детей формируется система элементарных знаний, осуществляется развитие основных познавательных процессов и способностей. Познавательно-исследовательская деятельность дает возможность уточнить и систематизировать личный опыт детей, который накапливается у них во время наблюдений, игр и труда в повседневной жизни. При этом используются разные методы: наглядные, практические и вербальные.

В зависимости от того, на каком этапе процесса формирования отношений к природе и представления о ней осуществляется деятельность, выбираются и методы. Вначале идет формирование интереса, первичного представления о природе. С этой целью целесообразно использовать наблюдение, рассматривание картин, просмотр видеofilьмов, мультфильмов. На следующем этапе, когда идет углубление, расширение, конкретизация представлений, используются рассказ воспитателя, чтение художественного произведения, повторные наблюдения.

И, наконец, на завершающем этапе, познавательно-исследовательская деятельность связана с обобщением и систематизацией знаний и

представлений детей о природе. С этой целью проводятся беседы, дидактические и театрализованные игры, обобщающие наблюдения.

Преимущественное значение имеют наблюдения. Особенно важен такой метод для формирования познавательного отношения детей к природе. Наблюдение обеспечивает восприятие объектов природы и формирование конкретных представлений о ней. Если ребенок научится наблюдать, он будет уметь видеть природу, замечать малейшие особенности живой и неживой природы и, кроме того, у ребенка, умеющего наблюдать, никогда не пропадет желание все глубже и шире познавать окружающий его мир.

Необходимо отметить, что при организации наблюдения нужно учитывать возрастные особенности детей. В старшем дошкольном возрасте дети способны не только принимать познавательную задачу, поставленную взрослыми, но и самостоятельно ставить ее во время разнообразной деятельности: игровой, трудовой, изобразительной, коммуникативной, двигательной.

Наблюдение у старших дошкольников становится более планомерным, восприятие более дифференцированным. Дети могут уже рассматривать объект не изолированно, а в системе его связей с окружающим миром.

Основная тенденция познавательно-исследовательской деятельности детей седьмого года жизни – стремление к обобщению. Наблюдение становится более самостоятельным. Задачей воспитателя, методиста в этом случае является формирование в процессе наблюдения обобщенных элементарных понятий, подведение детей к пониманию все более сложных закономерностей, существующих в природе, воспитание самостоятельности.

Во время прогулок на природе используют наблюдения различных видов. Например, распознающее наблюдение – наблюдение за лягуш-

кой. Наблюдение с использованием раздаточного материала – «Рассматривание веток с почками» (*Цель – научить детей узнавать и называть ветки березы, тополя, яблони и сирени по цвету коры, характеру ее поверхности, величине, цвету, расположению и запаху почек*).

Содержание длительных наблюдений многообразно: рост и развитие растений, установление их основных изменений, развитие животных и птиц, сезонные наблюдения за неживой и живой природой и т.д. Длительное наблюдение разбивается на систему эпизодических. Например, можно провести наблюдение за ростом гороха, за превращением гусеницы в куколку, а затем отрождение из куколки бабочки.

Приведем пример формирования познавательных действий у ребенка, развитие его интереса и любознательности к объектам окружающего природного мира.

Знакомство с деревьями зимой

Цель: дать общее представление о состоянии растений в зимнее время, научить дошкольников узнавать деревья в безлиственном состоянии по их силуэтам.

Дидактический материал: рисунки силуэтов деревьев, листьев этих деревьев.

Предварительно, за неделю до обсуждения (беседы), поставить в воду веточки деревьев для распускания листочков.

Ход обсуждения

Воспитатель: Ребята, как вы думаете, чем зима отличается от осени?

Дети: Зимой холодно, идет снег, кругом сугробы.

Воспитатель: Посмотрите в окно. Что произошло с деревьями? А где же трава, цветы?

Дети: Деревья сбросили листочки осенью и теперь стоят без листьев. А трава и цветы замерзли и их засыпал снег.

Воспитатель: Верно. Трава и цветы зимой засыхают и их, как шубой, покрывает снег. А весной из семян и корней, которые остались зимовать под снежным покрывалом, вырастет новая молодая травка, а затем и расцветут цветы. Но вернемся к нашей зиме. А как же чувствуют себя в такие холодные дни наши деревья? Они тоже замерзли?

Дети: Нет, деревья не замерзли. Они живые. Только зимой они как будто засыпают, замирают и ждут весну. А весной деревья просыпаются, оживают и появляются новые молодые листочки.

Воспитатель: Правильно, молодцы! А теперь давайте поиграем в игру «Угадай-ка!» и узнаем, умеете ли вы узнавать деревья зимой, когда на них нет листьев.

Итак, представьте, что ранним зимним утром, когда солнышко еще не поднялось и чуть светит своими первыми лучами, вы гуляете по парку и видите много разных деревьев. Узнаете ли вы их?

(Воспитатель показывает рисунки с изображением силуэтов деревьев: ели, сосны, дуба, рябины, березы и др. Дети называют эти деревья.)

А как вы узнали эти деревья? Как отличили ель от сосны, березу от рябины?



Дети: У елочки ветки мохнатые и смотрят вниз. А у сосны ветки растут во все стороны, и нижних веток нет. У рябины ствол и веточки тоненькие и на веточках висят ягоды гроздьями. У березы ствол с черными черточками, а ветки тонкие и свисают как кудри. А у дуба ствол и ветви толстые и кривые.

Воспитатель: Правильно, молодцы. Теперь вы умеете узнавать деревья даже без листьев в любое время года.

Игра является одной из очень эффективных форм работы с детьми. В процессе игровой деятельности дети менее устают и их внимание, не успевая рассеиваться, сосредоточивается на изученном материале и при этом удобно использовать рисование и лепку.

Сюжетно-ролевая игра

«Во что наряжаются деревья зимой, весной, летом и осенью»

Цель: систематизировать представления детей о сезонных изменениях в состоянии деревьев и кустарников, научить узнавать их в безлиственном состоянии, цветущем и в момент созревания плодов.

Подготовка: необходимо нарисовать силуэты деревьев и кустарников, цветы, листья и плоды этих растений. Удобно использовать слайды.

Ход сюжетно-ролевой игры

Воспитатель: Ребята, какие времена года вы знаете?

Дети: Зима, весна, лето, осень.

Воспитатель: А помните, в какие наряды одеваются деревья и кустарники в разное время года?

Дети: Зимой деревья стоят без листьев. Весной появляются листочки и цветы. А летом созревают плоды. Осенью листья разноцветные, а потом они опадают.

Воспитатель: Верно. А теперь сыграем в игру «Детки, найдите свои ветки».

Воспитатель разбивает детей на три группы. Каждой группе дается свое дерево или кустарник – нарисованный на большом листе силуэт. Дети должны определить и назвать это растение. Затем воспитатель читает стихи о весне, лете, осени, зиме; дети должны в соответствии со временем года «нарядить» свое растение листьями, цветами, затем плодами.

Весна: Уж тает снег, бегут ручьи,
В окно повеяло весною...
Засвищут скоро соловьи,
И лес оденется листвою.

(А.Н. Плещеев)

Дети «одевают» шиповник, черемуху листьями, затем цветами; а вербу соцветиями (верба сначала цветет, затем распускает листья). Дети должны объяснить, почему они повесили на вербу сначала соцветия, а потом листья.

Лето: Над полем жаворонок вьется,
Во ржи синеют васильки,
И солнце весело смеется
В прозрачном зеркале реки.

(К. Фофанов)

На шиповнике «появляются» цветы, на черемухе остаются только листья, на вербе тоже остаются только листья.

Осень: Приметы осени во всем встречает взор:
Там тянется, блестя на солнце, паутина,
Там скрид виднеется, а там через забор
Кистями красными повиснула рябина.

(И. Греков)

На шиповнике «появляются» плоды и красноватые листья, на черемухе – плоды и желто-коричневые листья, на вербе – плоды и желтые листья.

Зима: Поет зима – аукает,
Мохнатый лес баюкает
Стзвоном сосняка.
Кругом с тоской глубокою
Плывут в страну далекую
Седые облака.

(С. Есенин)

Снова все деревья остаются без листьев, без плодов.

Воспитатель: Ребята, а куда же исчезают зимой плоды с деревьев и кустарников?

Дети: У вербы плоды опадают на землю, у черемухи и шиповника плоды съедают птицы.

Воспитатель: Верно. Теперь мы хорошо знаем, в какие платья наряжаются черемуха, шиповник и верба весной, летом, осенью и зимой. В следующий раз мы встретимся с другими деревьями и кустарниками.

Дидактические игры – игры с правилами, имеющие готовое содержание. В процессе дидактических игр дети уточняют, закрепляют, расширяют имеющиеся у них представления о предметах и явлениях природы, растениях, животных. При этом игры способствуют развитию памяти, внимания, наблюдательности, учат детей применять имеющиеся знания в новых условиях, активизируют умственные процессы, обогащают словарь биологических терминов. Дидактические игры дают возможность детям оперировать самими предметами природы, сравнивать их, отмечать изменения отдельных внешних признаков. Многие игры подводят детей к умению обобщать и классифицировать.

Дидактические игры, кроме помещений, проводят также и на прогулках или в часы досуга.

Дидактические игры по характеру используемого материала делятся на **предметные игры, настольно-печатные и вербальные.**

Предметные игры – это игры с использованием различных предметов природы (листья, семена, цветы, фрукты, овощи). В качестве примера таких игр можно назвать «Вершки и корешки», «Путаница», «Чудесный мешочек», «Узнай по вкусу».

Предметные игры с использованием плодов, семян, цветов различных растений имеют большое значение в формировании рационально-потребительского отношения детей к природе. В процессе игры дети

начинают узнавать листья, цветы, плоды растений, используемых человеком: плодовых деревьев и кустарников, овощных культур, лекарственных растений, – а также конкретизируют знания о том, какие части растения используются человеком в пищу, для приготовления лекарств или для украшений.

Предметная игра «Чудесный мешочек».

Цель: закрепить сформировавшееся представление детей о листьях и плодах деревьев и кустарников, научить подбирать их по принадлежности к родному растению.

Подготовка и оформление

Для того, чтобы заинтересовать ребят, можно ввести элементы театрализации – в помощь воспитателю сделать куклу-гнома, который будет «приходить» в гости к детям с невероятными сюрпризами, заданиями.

Для игры используют засушенные листья и цветы, прикрепленные на картон, и плоды, а также слайды.



Ход игры

Воспитатель (с куклой): Ребята, сегодня к нам пришел наш знакомый гномик Кузя.

Гном: «Здравствуйте, ребятки! А вы знаете, какое сейчас время года?»

Дети: «Лето!»

Гном: «Верно. Сегодня в моем чудесном мешочке чего только нет! Плоды, листья, семена, цветы. Ваша задача – отгадать, от каких они растений».

Гном показывает части растений, дети называют. Затем детям предлагается собрать плод, цветок и лист одного растения.

Настольно-печатные игры – это игры типа лото, домино, разрезные и парные картинки («Зоологическое лето», «Ботаническое ле-

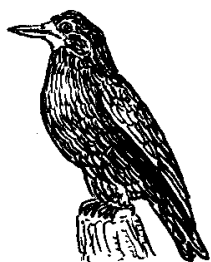
то», «Подбери листок и цветок» и т.д.). В этих играх уточняются, систематизируются и классифицируются знания детей о растениях, животных, явлениях природы. Игры сопровождаются словом, которое предвещает восприятие картинки, либо сочетается с ним (у детей формируется умение по слову восстанавливать образ), а это требует быстрой реакции и мобилизации знаний. Причем красиво нарисованные растения, плоды, цветы, животные имеют важное значение в формировании художественно-эстетического отношения детей к природе. Игра должна быть красиво оформлена, чтобы дети учились видеть всю красоту цветов и форм окружающей их природы.

В приложении «Дидактические карточки для игры «Подбери листок и цветок» дается пример оформления такой игры.

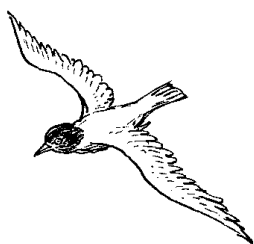
Вербальные игры – это игры, содержанием которых являются разнообразные знания, имеющиеся у детей, и само слово. Проводятся они для закрепления представлений у детей о свойствах и признаках тех или иных предметов и явлений.

Игра «Когда это бывает?»

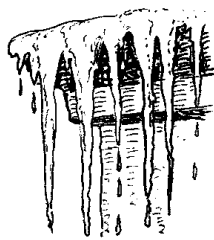
Приметы весны



Грач прилетел –
через месяц снег
сойдет



Чайка прилете-
ла – скоро лед
пойдет



Длинные сосульки –
к долгой, холодной
весне



Береза лист выпуска-
ет – пора картофель
сажать

Цель: уточнять и углублять представления детей о временах года. Воспитатель читает короткие тексты в стихах или в прозе о временах года, а дети отгадывают.

Кроме наблюдений и разных видов игр, можно использовать **опыты**, способствующие развитию познавательно-исследовательской деятельности детей в природе.

Опыт – это наблюдение, которое проводится в специально организованных условиях. Например, чтобы доказать необходимость тепла для роста растений и уточнить эти знания, воспитатель вместе с детьми ставит опыт: помещает две одинаковые веточки в зимнее время в разные условия (одну – в теплое место, другую – в прохладное) и в течение нескольких дней наблюдает с детьми за распусканием почек на этих веточках.



Опыты не только способствуют формированию у детей познавательного интереса к природе, но и развивают наблюдательность, мыслительную деятельность. В каждом опыте раскрывается причина наблюдаемого явления, дети подводятся к суждениям, умозаключениям. Уточняются их знания о свойствах и качествах объектов природы (о свойствах снега, воды, растений, об их изменениях и т.д.). Опыты имеют большое значение для осознания детьми причинно-следственных связей.

Для того, чтобы поддержать интерес детей, можно организовать фиксацию наиболее характерных этапов опыта в дневнике наблюдений (в виде рисунков, моделей). Это в то же время помогает детям отмечать состояние условий содержания объектов природы и устанавливать причины изменений.

Рисование, лепка, занятия декоративно-прикладным искусством (изготовление поделок из природного материала) имеют важное значение в формировании как эстетического, так и рационально-потребительского отношения детей к природе. В возрасте 5–7 лет почти каждый ре-

бенок очень любит рисовать. Детской фантазии нет предела! И рисовать нужно все и как можно чаще лето и зиму, весну и осень, дождь, грозу, вьюгу, лес, болото, зверей, птиц и т.д. Здесь очень важна роль взрослого: воспитателя или родителей. Именно взрослые должны научить ребенка видеть и изображать красоту и гармонию природных явлений.

Использование природного материала способствует формированию у детей рационально-потребительского отношения к природе. Занимаясь с детьми лепкой из глины, изготовлением поделок и игрушек из сухих листьев и цветов, из шишек, веточек, желудей и другого природного материала, необходимо подвести их к пониманию того, что природа представляет человеку широкие возможности использовать свои дары для изготовления не только нужных человеку вещей в хозяйстве (туески, корзины), в развлечении (игрушки, куклы), но и создания настоящих произведений искусства (композиции из сухих растений, букеты из живых и сухих растений, резьба по дереву и т.д.).

Поэтому занятия изобразительным и прикладным искусством просто необходимы в процессе формирования эстетического, рационально-потребительского и, отчасти, познавательного отношения к природе.

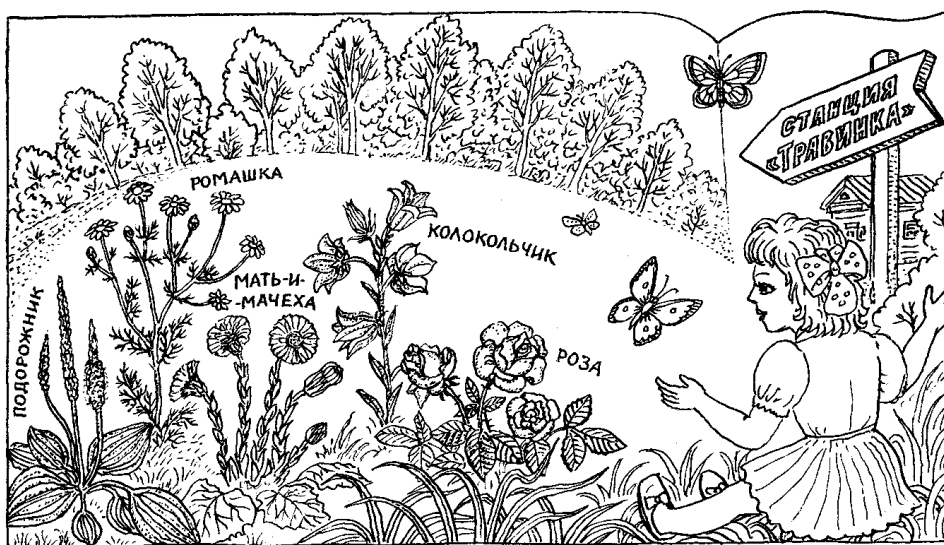
Экскурсии в природу

Экскурсии – особая форма организации познавательно-исследовательской деятельности по экологическому воспитанию дошкольников, одна из очень трудоемких и сложных форм развития детей. Проводятся экскурсии вне дошкольного учреждения. Это своего рода общение с природой напрямую.

Преимущество экскурсий в том, что они позволяют в естественной обстановке познакомить детей с объектами и явлениями природы.

На экскурсиях дети знакомятся с растениями, животными и одновременно с условиями их обитания, а это способствует формированию первичных представлений о взаимосвязях в природе. Экскурсии способ-

ствуют развитию наблюдательности, интереса к природе, то есть познавательного к ней отношения детей.



Велика роль экскурсии в эстетическом воспитании детей, формировании у них эстетического отношения к природным явлениям и объектам. Красота окружающего их мира вызывает глубокие переживания, желание выразить эти чувства в рисунке, в песне, в стихах, просто в бережном отношении к животным, растениям. Экскурсии в природу связаны с пребыванием детей на воздухе, с движением, что содействует укреплению здоровья. Находясь в лесу, на берегу реки, обязательно вместе с детьми нужно собрать разнообразный природный материал для последующих наблюдений, опытов и работ в группе на занятиях (растения, ветки деревьев и кустарников, шишки, листья, плоды, камешки, мох и т.д.).

Прогулки



Прогулки используются для ознакомления детей с природой в повседневной жизни. Они дают возможность накопить у детей представления о таких явлениях природы, которые протекают длительное время. Во время прогулок воспитатель знакомит детей с повседневными изменениями природы по сезонам (продолжительность дня, погода, изменения в жизни растений, животных, труд людей), организует разнообразные игры с природным материалом – песком, глиной, водой, льдом, снегом и т.д.

У детей накапливается чувственный опыт, воспитывается любознательность, наблюдательность, развивается мышление, воображение. Прогулки доставляют ребятам радость и удовольствие от общения с природой, помогают почувствовать ее красоту. При проведении прогулок используются разнообразные формы организации детей (группа целиком, небольшие группы, индивидуально). Фронтальная организация наблюдений используется на прогулках, когда детей знакомят с яркими сезонными изменениями, с трудом взрослых, с новым видом труда на участке. При проведении коллективных наблюдений используются те же приемы, что и на занятиях: вопросы, загадки, сравнения, действия по обследованию, художественное слово и т.д., однако, учитывая, что на детей во время прогулок действуют разнообразные раздражители, наблюдения проводятся кратковременно и многократно повторяются.

Во время прогулок ведутся индивидуальные наблюдения. Важно приучать детей мыслить самостоятельно, замечать новое, привлекать уже имеющийся опыт, для этого необходимо поддерживать самостоя-

тельные наблюдения, задавать юным наблюдателям вопросы, давать пояснения, а иногда и учить наблюдать.

На прогулках воспитатель организует игры с природным материалом (песок, вода, снег, листья, плоды). Кроме этого, широко используются разнообразные игровые упражнения на узнавание деревьев, кустарников, цветов, животных (по звукам и следам и т.д.).

Для детей дошкольного возраста (5–8 лет) можно проводить целевые прогулки по участку с выходом за его пределы. Учитывая природное окружение детского сада, наиболее яркие сезонные явления природы, возможности детей, воспитатель решает, куда пойти и что посмотреть.

Целевые прогулки в отличие от экскурсий кратковременны, и на них решается небольшой объем задач. Кроме того, организуются прогулки, познавательное содержание которых ограничено (сбор цветов, природного материала для поделок и др.).

Во время прогулки можно использовать такой метод, как *беседа*. Причем в старшем дошкольном возрасте в основном используется *эвристическая беседа*, которая предполагает установление причин разнообразных явлений природы с помощью рассуждений. Такая беседа строится на имеющихся у детей знаниях, полученных в процессе наблюдений. Она направлена на углубление знаний о взаимосвязях, существующих в природе, самостоятельное решение детьми познавательных задач, развитие речи, доказательства.

Во время прогулок с детьми целесообразно проводить различные *творческие игры* эколого-краеведческого содержания.

В творческих играх дошкольники отражают впечатления, полученные в процессе занятий и повседневной жизни. Основная особенность творческих игр: они организуются и проводятся по инициативе самих детей, которые действуют самостоятельно. Самостоятельный ха-

рактик творческих игр помогает воспитателю выявить степень усвоения детьми тех или иных знаний, отношений.

Особое влияние на игры детей оказывают рассказы взрослых о своей работе. Кроме того, необходимо создавать определенные условия для развертывания творческих игр экологического содержания: в группах должны быть специальные наборы игрушек: животные, овощи, фрукты, сельскохозяйственные машины и т.д.

Одним из видов творческих игр являются *строительные игры с природным материалом* (песок, глина, снег, камешки, шишки, сухие веточки и т.д.). В этих играх дети познают свойства и качества материалов, совершенствуют свой чувственный опыт, свои умения и навыки, полученные на занятиях по рисованию и лепке, то есть развивают свои художественные способности, а также пространственное воображение и эстетические качества. Воспитатель, руководя такой игрой, мотивирует детей на поисковые действия.

Строительные игры могут служить основанием для постановки опытов, которые организуются с целью разрешения возникающих вопросов: почему в одних условиях снег, песок или глина лепятся, а в других – нет? Почему вода бывает жидкой и твердой? Почему лед и снег превращаются в воду в теплом помещении? и т.д.

Ценность природного материала – в возможности его разнообразного использования, что помогает открывать детям все новые и новые свойства и качества предметов, а, следовательно, и учиться рационально использовать природный материал для различных целей.

Подвижные игры во время прогулок, а также во время занятий и экскурсий в силу своей зажигательности и необычности играют важную роль в воспитании у детей доброго отношения к окружающей их природе. Некоторые из таких игр связаны с подражанием повадкам животных, их образу жизни. В некоторых отражаются явления неживой природы. К

таким играм относятся, например, «Наседка с цыплятами», «Мыши и кот», «У медведя во бору», «Зима», «Осень» и др. Подражая действиям, имитируя звуки, дети закрепляют знания; получаемая в ходе игры радость способствует углублению интереса к природе.

Приведем примеры некоторых подвижных игр.

Осенние игры

По показу и рассказу руководителя дети творчески воспроизводят в движении различные образы.

– «Покажем, как клубятся осенью большие тучи» – кругообразные движения руками перед телом.

– «Моросит дождик кап-кап...» – потряхивание кистями рук.

«Все реже показывается солнышко» – поднимание полусогнутых рук вверх, улыбаясь, изображая солнышко, сжимание и разведение пальцев рук, будто это солнечные лучики.

– «Опадают листья с деревьев» – встать на носки, вытянуть руки вверх, а затем, плавно опуская их и приседая, потряхивая кистями, показывать, как, кружась, падают на землю листья.

– «Шумит ветер в лесу» – вдохнуть поглубже через нос; выдохнуть, будто слышится шум ветра – «ш-ш-ш».

– «На поля ложатся туманы» – плавными движениями поднять в стороны руки, поворачивая туловище то направо, то налево и наклоняясь все ниже, дети изображают, как стелются туманы.

– «Птицы собираются в стаи» – дети становятся небольшими группами в колонны по одному (изображая караваны гусей), клиньями (как строятся журавлиные стаи), в рассыпную (будто стайки чижей).

– «Слышатся прощальные крики гусей, журавлей, голоса чижи-ков» – дети подражают этим звукам.

– «Улетают птицы в теплые края» – в принятых построениях играющие медленно пробегают по площадке; затем по звуку руководителя останавливаются.

– «А в школе осенью уже занимаются первоклассники. Покажем, как они стройно, прямо ходят» – дети строятся в колонну по одному.

Зимние игры

– «Мы на прогулке, – говорит воспитатель. – Пойдем след в след по заснеженной тропинке»: дети идут по нарисованным в ряд кружкам. «Вышли на лесную полянку»: играющие образуют круг, взявшись за руки.

– «Какой чистый воздух! Вдохнем поглубже через нос. Еще и еще раз»: все глубоко дышат через нос.

– «С высоты медленно падают на землю снежинки. Подул ветер. Снежинки закружились... Закачались маленькие елочки. Вправо, влево, вперед, назад»: дети кружатся, наклоняют туловища в разные стороны, делают различные движения руками.

– «Теперь пойдем обратно лесной тропинкой. Отклоняем ветки, пригибаемся, проходя под ними». При этом детям необходимо идти в колонне по одному с движением рук, туловища.

– «Вот и двор нашего садика. Поиграем в салочки. Салку будем называть Дедом Морозом. Выигрывает тот, кто меньшее число раз будет Морозом».

«Кто в домике живет?»

Цель: закреплять представления детей о животных, учить подражать голосам.

Ход игры

Дети изображают знакомых животных, сидящих в домиках.

Воспитатель по очереди обходит домики, стучит в каждый домик и говорит: «Тук-тук-тук, кто в домике живет?»

Дети отвечают: «Му-му-му!», «Бе-е-е!», «Мяу-мяу!» и т.д.

Воспитатель отгадывает, кто живет в домике.

«Дед Мазай и зайцы»

«Дедушка Мазай (его выбирают с помощью считалочки) говорит: «Здравствуйте, зайчатки! Где вы были, что делали?»

Зайчата отвечают: «Где мы были, мы не скажем, а что делали – покажем!»

И показывают действия зайцев, имитируя, например, как зайцы едят морковку, убегают от лисы, чистят свои шубки, мерзнут и дрожат от холода или боятся лисы.

Театрализованные игры

Театрализованные игры пользуются у детей неизменной любовью. Дошкольники с удовольствием включаются в игру: отвечают на вопросы кукол, выполняют их просьбы, дают советы, перевоплощаются в тот или иной образ. Участвуя в театрализованных играх, дети знакомятся с окружающим миром через образы, краски, звуки.

В играх, где персонажами являются животные, у детей формируется понятие о характере поведения того или иного животного.

Перевоплощаясь в тот или иной образ, малыш присваивает собственные ему черты.

Разнообразие тематики, средств изображения, эмоциональность театрализованных игр дают возможность использовать их в целях всестороннего воспитания личности, в том числе и экологического воспитания.

При подготовке к игре, действующими лицами в которой являются животные или растения, важно биологически грамотно и красиво с художественной точки зрения выполнить декорации. Декорации дают возможность детям ясно представить характерные особенности живой и

неживой природы, окружающей то или иное животное в его местобитании.

Кроме того, участие детей в изготовлении декораций, игрушек, картинок, кукол развивает трудовые навыки, эстетический вкус, а также умение работать с природными материалами.

Все театрализованные игры делят на две основные группы: режиссерские игры и игры-драматизации.

Разновидности режиссерских игр

Настольные театрализованные игры

В настольном театре игрушек используются самые разнообразные фабричные игрушки и самоделки из природного и любого другого материала. Здесь важно, чтобы игрушки и поделки устойчиво стояли на столе и не создавали помех при передвижении.

В настольном театре картинок все картинки – персонажи и декорации – необходимо сделать двухсторонними, так как неизбежны повороты, а чтобы фигуры не падали, нужны опоры. Чтобы создать представление о месте действия, можно использовать элементы декорации: два-три дерева – это лес, зеленая ткань или бумага на столе – лужайка, голубая лента – ручеек. К таким приготовлениям необходимо привлекать детей, приучать их фантазировать.

Стендовые театрализованные игры

Стенд-книжку удобно использовать для игр типа путешествий, когда динамику, последовательность событий можно изобразить при помощи сменяющихся друг друга иллюстраций.

Нужно укрепить стенд-книжку на нижней части доски. На верхней можно разместить транспорт, на котором состоится путешествие. По ходу «поездки» ведущий, переворачивая листы стенда-книжки, демонстрирует различные сюжеты.

Фланелеграф. Картинки хорошо показывать на экране. Удерживает их сцепление фланели, которой затянут экран и обратная сторона картинки. Вместо фланели на картинки можно наклеивать и кусочки наждачной бумаги или бархатной. Картинки можно нарисовать или сделать из природного материала, например, из сухих листьев, из соломки.

Теневой театр. Для него необходим экран из полупрозрачной бумаги, выразительно вырезанные черные плоскостные персонажи и яркий источник света за ними, благодаря которому персонажи отбрасывают тени на экран. Интересные изображения получаются при помощи пальцев рук. Например, можно сделать гуся, зайца, лающую собаку, сердитого индюка и других животных.

Разновидности игр-драматизаций

Участвуя в играх-драматизациях, ребенок как бы входит в образ, перевоплощается в него, живет его жизнью.

Атрибут – признак персонажа, который символизирует его типичные свойства. Например, характерную маску зверя, вырезанную из бумаги, шапочку, венок и т.д. ребенок надевает на себя. Создать же образ он должен сам с помощью интонации, мимики, жестов, движений.

Игры-драматизации с куклами би-ба-бо

В этих играх на пальцы рук надевают куклу. Движения ее головы, рук, туловища осуществляются с помощью движений пальцев, кисти рук. Куклы би-ба-бо обычно действуют на ширме, за которой скрывается водящий. Но когда игра знакома или куклы водят сами дети, т.е. момент загадочности исчез, то водящие могут выходить к зрителям, общаться с ними. Такое «разоблачение» не снижает, а скорее поднимает интерес и активность ребят.

Когда дети увидят игру взрослого с куклами би-ба-бо, они, скорее всего, захотят тоже научиться самим водить их. Чтобы изготовить куклы

для детских рук, пригодятся сохранившиеся части от старых поломанных игрушек, мягких зверюшек. Их можно одеть и загримировать для нужной роли.

Импровизации – разыгрывание темы, сюжета без предварительной подготовки – самая, пожалуй, сложная, но и наиболее интересная игра. К ней готовят все предыдущие виды театра. Перед игрой детей нужно подготовить – вместе придумать тему, обсудить, как ее изобразить, какие будут роли, характерные эпизоды. Затем каждый участник игры изображает тему по-своему. Еще более сложное задание: ребенок выбирает тему и сам же ее разыгрывает. Или ребята сами задают друг другу тему. И, наконец, с помощью мимики, интонации, атрибута можно загадать загадку. Отгадкой является тема, которая тоже разыгрывается.

При написании сценариев театрализованных игр очень удачно можно использовать стихи о животных таких известных поэтов, как С. Маршак, А. Барто, Е. Благинина, К. Чуковский, а также стихи о временах года и явлениях природы (гроза, мороз) великих русских поэтов: А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, Ф.И. Тютчева, А.Н. Плещеева, А.Н. Майкова, А.А. Блока, С.А. Есенина, В.Я. Брюсова и др.

2.4. Художественно-изобразительная деятельность как фактор развития детей дошкольного возраста

Анализ исследований в области здоровья подрастающего поколения позволяет сделать вывод: многочисленные попытки исправить сложившееся положение с помощью средств физкультурно-оздоровительной работы не увенчались успехом, здоровье населения и молодых россиян ухудшается год от года. Взгляд на здоровье человека как на характеристику его комплексного благополучия (И.И. Брехман, В.Н. Казначеев, З.И. Тюмасева) позволяет использовать широкий спектр

методов оздоровления. В этой связи важную роль играет креатооздоровление. Поясним значение используемого нами понятия.

Отношение к здоровью человека как производной от благополучия окружающей среды и уровня адаптированности к ней позволяет рассматривать оздоровление (приставка «О» означает улучшить, прибавить, сделать более благоприятным + здоровье) как процесс улучшения здоровья, прибавления количества здоровья, независимо от того, болен человек или здоров, а также сделать его более здоровым [2, с. 147], то есть процесс восстановления, расширения адаптационных возможностей организма, повышение его устойчивости к воздействию многообразных факторов окружающей среды, в том числе и образовательной. А так как «creative» в переводе с английского означает «творчество», то будем рассматривать «креатооздоровление» как способ сохранения и укрепления здоровья человека с помощью творчества. Творчество для подрастающего человека подразумевает не просто создание чего-то нового, того, что ранее он не умел делать, но, прежде всего, исследование, что и обуславливает его полноценное развитие (П.П. Блонский, А.В. Леонтович, С.Л. Рубинштейн и др.).

Невербальная технология креатооздоровления включает в себя методы оздоровления, способствующие развитию изначально заложенного в подрастающего человека творческого потенциала, который служит источником здоровья. Опираясь на мнение С.Г. Рыбаковой, которая связывает процесс художественного самовыражения с сохранением и укреплением психической составляющей здоровья, в нашем исследовании в процессе работы с детьми с задержкой психического развития мы обращаемся к изобразительной деятельности (собственно арт-терапии или арт-оздоровлению). Данный вид художественного творчества используется нами с целью развития у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья когнитивных функций, расширения знаний об

окружающем мире, познания самих себя и овладения средствами самовыражения.

Изо-деятельность детей дошкольного возраста специфична. Объясняется это тем, что у них не в полной мере сформирована мелкая моторика кисти; в этой связи они не твердо держат в руке карандаш или кисточку для рисования, им трудно регулировать силу нажима и т.д. В силу возраста воображение развито недостаточно, в способах изображения предметов характерно наличие достаточно стойких шаблонов. Наблюдения также показывают, что детям в основном интересен сам процесс рисования, а не его результат. В изо-деятельности используются разные техники: традиционные, такие как, рисование карандашами и красками, а также инновационные — де-купаж, «рисование» мыльной пеной, работа с манной крупой, соленым тестом и т.д.

В качестве примера приведем некоторые нетрадиционные методы рисования, которые мы использовали в своем исследовании.

Рисование «мыльными пузырями». В раствор мыльных пузырей добавить краску необходимого цвета, размешать.



Затем произвести выдувание мыльных пузырей через одноразовую трубочку и отпечатать их на бумаге. По мере высыхания мыльных пузырей дорисовать картинку красками или фломастерами. При использовании рисования «мыльными пузырями» у дошкольников наблюдается развитие речевого аппарата, художественной фантазии, а также мелкой моторики кисти.

Рисование с использованием манной крупы. Обвести клеем ПВА контур рисунка и засыпать манной крупой. Дать высохнуть. Использование такой техники рисования развивает точность движений, аккуратность и художественную фантазию. Приведем несколько примеров:

– «Кленовый листочек». Через стекло обвести кленовый листочек. Цветным карандашом нарисовать прожилки листика. Разукрасить акварелью, высушить. Обвести клеем ПВА контур рисунка и засыпать манной крупой.

– «Зонтик» Разукрасить зонтик, нанести капли клея на бумагу и засыпать манной крупой.

– «Мухомор». Разукрасить грибок красками. Для белых пятен использовать манную крупу.

– «Оранжевая рыбка». Обвести трафарет рыбки, разукрасить цветными карандашами. По контуру рисунка обвести клеем ПВА и засыпать манной крупой.

– «Цветные бабочки». Выбрать цветную бумагу, свернуть пополам, обвести шаблон бабочки. Аккуратно вырезать. Нанести клеем ПВА рисунок крыльев бабочки и засыпать манной крупой.



– «Варежки и перчатки». Обвести шаблоны, разукрасить красками и просушить. Нанести рисунок клеем ПВА и засыпать манной крупой.

Использование соли в рисовании. Нанести краску по «мокрому», в нужных местах посыпать крупной солью.



Получатся «разводы», а когда соль и краска высохнет, рисунок будет блестеть.

Пример – «Птицы улетают» Выполнить небо по «мокрому», посыпать солью. Вырезать по контуру птиц и наклеить на работу.

Использование ватных палочек. В зависимости от рисунка ватную палочку следует обмакнуть в краску нужного цвета и нанести рисунок на бумагу. Развивает точность движений, аккуратность и художественную фантазию.



Например: – «Осеннее дерево». Работая над сюжетом «Яблонька», дети листья рисуют ватными палочками, ствол дерева разукрашивают карандашом, а яблоки, по желанию ребенка, могут быть сделаны из пластилина.

– «Сосульки». По «мокрому» выполнить фон, посыпать солью, просушить. Вырезать шаблон сосульки и наклеить. Дорисовать капельки.

Рисование гофро-картоном. Полоски гофро-картона шириной 5 см свернуть трубочкой, на конец трубочки нанести краску кисточкой и торцом произвести отпечатки.



При использовании такой методики рисования дети учатся продумывать композицию рисунка на листе.

Пример – «Розы для мамы». Гофрокартон свернуть трубочкой, нанести краску и выполнить отпечатки, нарисовать вазу и листья кисточкой.

Лепка из соленого теста. Из слоя соленого теста вырезать заготовку, затем нанести на эту заготовку различные отпечатки, украсить бисером и высушить изделие. В процессе лепки из соленого теста осуществляется развитие мелкой моторики кисти, внимания, фантазии. Данная методика учит соблюдать последовательность выполнения работы с соленым тестом.

Пример – «Новогодние елочки» (из соленого теста). Из слоя соленого теста в 7 мм вырезать елочки, затем нанести различные отпечатки по выбору детей и высушить изделие.

К нетрадиционным техникам в изо-деятельности также относятся: монотипия, техника «печатание листьями», «рисование нитками», «печатание бумагой», «рисование кляксами», клеевая техника, «рисование руками» (ладонью, ребром ладони, кулаком, пальцами), техника «мятый рисунок», «рисование по клейстеру» и т.д.

Монотипия – отпечаток, который можно сделать только один раз. Лист бумаги для рисования разделить на две равные части, сложив его пополам. На одной части нарисовать половину симметричного предмета. Пока краска не высохла, наложить чистую половину листа на изображение и прогладить ладонью. Раскрыть лист и при необходимости дорисовать предмет.

Техника «печатание листьями». Лист дерева (кустарника) положить на газету и раскрасить. Аккуратно приложить лист дерева раскрашенной стороной к альбомному листу. Сверху прикрыть чистой бумагой (можно газетной), прогладить ладонью. Снять бумагу и лист дерева. Отпечаток готов. По желанию можно дорисовать ствол, чтобы получилось дерево. Количество листьев может быть разным, в зависимости от размеров бумаги и самих листьев.

Техника «рисование нитками». Сделать отрезки из ниток (2–5 шт.) длиной 7–10 см. Один отрезок нитки обмакнуть в краску и водить им по листу бумаги для рисования в разных направлениях. Для использования гуаши другого цвета взять чистую нить.

Техника «печатание бумагой». Гуашевую краску развести водой до консистенции жидкой сметаны. Кусок плотной бумаги смять в небольшой комочек, опустить в краску. Этим комочком бумаги нанести краску на альбомный лист для рисования. По мере необходимости комочек плотной бумаги заново опускается в краску. Для использования гуаши другого цвета смять новый кусок из плотной бумаги.

Техника «рисование мыльной пеной». Взбить пену, набрать ее губкой. Отжать пену с губки в краску, перемешать. Контур рисунка наметить простым карандашом (предметы должны быть относительно крупными). Выложить пену кистью на изображенные предметы. После того как рисунок высохнет, лишнюю пену сдуть или смахнуть.

Техника «рисование кляксами». Акварельную краску развести водой и накапать ее в одну точку на лист бумаги. Взять трубочку и подуть через нее в центр кляксы, раздувая ее в разные стороны. Школьникам дается задание подумать, что напоминают получившиеся кляксы. При необходимости дорисовать детали.

Клеевая техника. Простым карандашом нанести на бумагу контур предмета. В тюбике с канцелярским клеем сделать маленькое отверстие,

чтобы он вытекал тонкой струйкой. Аккуратно обвести клеем контур. Дать высохнуть. Закрасить пространство внутри контура акварельными красками. Если краска попадет на клей, стереть ее влажной салфеткой.

Техника «рисование руками» (ладонью, ребром ладони, кулаком, пальцами). Гуашевую краску развести водой до консистенции жидкой сметаны и налить в блюдца. Ладонь с широко расставленными пальцами опустить в краску и оставить отпечаток на листе ватмана. Предварительно лист ватмана можно окрасить в светлый тон.

Техника «мятый рисунок». На листе бумаги нарисовать цветными мелками предмет, вокруг предмета восковыми мелками сделать фон. Лист бумаги должен быть закрашен полностью. Рисунок аккуратно смять так, чтобы не порвать бумагу, затем распрямить, закрасить фон и картинку гуашью. Не дожидаясь, пока краска высохнет, с помощью губки под проточной водой гуашь смыть. Краска должна остаться в трещинах бумаги.

Техника «рисование по клейстеру». Заварить клейстер, разложить его в емкости, затем добавить в него краску. Набрать клейстер на кисть и нанести на бумагу ровным толстым слоем. Взять палочку и процарапать рисунок. Оставить сохнуть.

В процессе исследования мы убедились, что инновационные техники изобразительной деятельности значительно повышают познавательный интерес не только к художественному творчеству, но к познанию окружающего мира, они более эффективны в формировании творческого потенциала ребенка. Их включение в процесс художественно-эстетического развития детей позволяет развивать когнитивные функции, сенсорную сферу, восстановить его эмоциональное равновесие, устранить имеющиеся нарушения социально-коммуникативного поведения, развить моторную умелость. И все это благодаря изучению свойств тех предметов и явлений, которые ребенок отображает в своей работе,

освоению необходимых для изо-деятельности действий, работе с разнообразными изобразительными материалами, требующей точности движений.

Применение техник изо-деятельности, как составляющей креатоздоровления, нацеливает воспитателя на соблюдение строгой последовательности следующих этапов:

- начало занятия должно быть эмоциональным, формировать у ребенка положительный эмоциональный настрой;
- образец, который предложен воспитателем для выполнения работы, должен быть обследован дошкольниками по возможности всесторонне;
- далее следует показ воспитателя, как правильно и эстетично выполнить работу;
- затем следует выполнение дошкольником работы как можно более самостоятельно;
- по окончании проводится анализ и самоанализ результата творческой работы.

В процессе исследования мы пришли к заключению, что нетрадиционные методы изображения способствуют ослаблению возбуждения у слишком эмоционально расторможенных детей. Рисование положительно влияет на центральную нервную систему, оказывает психокоррекционное воздействие на ребенка. У детей не только происходит развитие художественных навыков, но и:

- развитие познавательного интереса;
- доминирование в общении положительных эмоций;
- на основе запоминания последовательности выполнения работы развиваются память, мышление;
- развитие мелкой моторики руки, что служит гарантией овладения ребенком письмом;

- развитие творчества, художественной фантазии;
- развитие самостоятельности (выбор интересующей работы, техники);
- развитие речевого аппарата, пополнение словарного запаса.

Использование нетрадиционных методов рисования дает возможность детям заниматься творчеством и самовыражением. Творчество – это особая среда, способствующая развитию ребенка, где он ощущает себя защищенным и свободным в своих суждениях. Творчество для подрастающего человека подразумевает не просто создание чего-то нового, того, что ранее он не умел делать, но, прежде всего, исследование, что и обуславливает его полноценное развитие (П.П. Блонский, А.В. Леонтович, С.Л. Рубинштейн и др.). Невербальные технологии изобразительности включают в себя методы оздоровления, способствующие развитию изначально заложенного в подрастающего человека творческого потенциала, который служит источником здоровья.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В основу исследования, представленного в монографии, положена проблема формирования у ребенка дошкольного возраста гармоничных взаимоотношений с окружающим миром и самим собой.

Проделанная нами в процессе исследования теоретико-практическая работа позволила сделать следующие выводы.

Формирование гармоничной, физически и психически здоровой, духовно богатой, эстетически развитой, творчески активной личности с развитым экологическим сознанием и сформированной потребностью в здоровье и здоровом образе жизни возможно в процессе целенаправленного эколого-валеологического образования, которое является определяющим фактором целенаправленного развития личности.

Данный вид образования в условиях дошкольного образовательного учреждения прежде всего должен быть направлен на формирование и последовательное развитие у ребенка чувственных, познавательных и рационально-потребительских взаимоотношений с природой, окружающими его людьми и самим собой. Названное выше обуславливает комплексное благополучие растущего человека.

Технология эколого-валеологического воспитания дошкольников выстраивается на основе принципов гуманизма, культуротворчества, природосообразности воспитания, базирующихся на знании особенностей валеологической типологизации онтогенеза человека. Характерологической чертой такой технологии является создание среды, в условиях которой в форме игры дошкольник осваивает живой опыт бытия. Личность ребенка рассматривается как неразрывное целое биологического и психического, социального и духовного, сознания и самосознания.

Таким образом, раскрывая глубокую сущностную взаимосвязь вопросов здоровья, экологии и культуры в монографии раскрыты приоритеты современного дошкольного образования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Амосов, Н.М. Раздумья о здоровье / П.М. Амосов. – М.: Молодая гвардия, 1978. – 191 с.
2. Ананьев, В.А. Психология здоровья – как новая отрасль человекознания / В.А. Ананьев // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 1998. – № 4. – С. 3–18.
3. Арсентьева, В.П. Формирование представлений о биоценозе у детей старшего дошкольного возраста (на примере луга): автореф. дисс. канд. пед. наук / В.П. Арсентьева. – М., 1998. – 17 с.
4. Базарный, В.Ф. Здоровье и развитие ребенка: экспресс-контроль в школе и дома: Практическое пособие / В.И. Базарный. – М.: АРКТИ, 2005. – 176 с.
5. Безрукова, Л.В. Формирование ценностного отношения к окружающему миру у старших дошкольников: дисс. канд. пед. наук / Л.В. Безрукова. – Екатеринбург, 1999. – 164 с.
6. Беляев, Г.Ю. Формирование термина «образовательная среда» в психолого-педагогической литературе конца XX начала XXI века (образовательная как предмет профессиональной деятельности педагога-воспитателя) / Г.Ю. Беляев // <http://dzd.comunist.ru> / Science be 106.htm.
7. Богданов, Е.Н. Введение в акмеологию / Е.Н. Богданов, В.Г. Зазыкин. – Калуга: КГПУ им. К.Э. Циолковского, 2001. – 145 с.
8. Бреслав, Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве / Г.М. Бреслав. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
9. Брехман, И.И. Валеология – наука о здоровье / И.И. Брехман. – Изд. 2-е, доп., перераб. – М.: Физкультура и спорт, 1990. – 208 с.
10. Брехман, И.И. Проблема обучения человека здоровью / И.И. Брехман // Валеология: диагностика, средства и практика обеспечения здоровья. – Владивосток: Дальнаука, 1996. – Вып. 2. – С. 40–48.

11. Будагов, Р.А. Человек и его язык / Р.А. Будагов. – 2-е изд. – М.: Изд-во МГУ, 1974. – 262 с.
12. Быстрая, Е.Б. Теория и технология экологического образования детей дошкольного возраста / Е.Б. Быстрая, Н.Е. Пермякова, Б.А. Артеменко, Н.В. Калашников, С.Д. Кириенко. - Челябинск: ЗАО «Цицеро», 2017. – 222 с.
13. Валеология человека: Здоровье – Любовь – Красота: в 5 т. / автор и составитель В.П. Петленко // Т. 1. Валеология и мудрость здоровья; Т. 2. Экологическая валеология и питание; Т. 3. Физическое и психическое здоровье; Т. 4. Красота и валеология любви; Т. 5. Гармония чувств и образ жизни. – СПб.: Изд-во «Петровский и К°»; Минск: ООО «Оракул», 1996. – 303 с.; 360 с.; 350 с.; 367 с.; 360 с.
14. Валеология. Диагностика, средства и практика обеспечения здоровья: сборник науч. трудов / И.А. Аршавский, И.А. Гундаров, В.А. Полеский и др. – Сиб.: Наука, 1993. – Вып. I. – 267 с.
15. Васильев, С.В. Формирование валеологической культуры профессионально–педагогической деятельности работников детских образовательных учреждений: дисс. канд. пед. наук / С.В. Васильев. – СПб., 1996. – 160 с.
16. Васильева, М.Н. Педагогические условия организации процесса освоения детьми природной среды в дошкольном образовательном учреждении: автореф. дисс. канд. пед. наук / М.Н. Васильева. – Екатеринбург, 2000. – 220 с.
17. Васильева, О.С. Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / О.С. Васильева, Ф.Р. Филатов. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 352 с.
18. Вересов, Н.Н. Основы гуманитарного подхода к экологическому воспитанию старших дошкольников / Н.Н. Вересов // Дошкольное воспитание. 1993. – № 7. – С. 39–43.

19. Вересов, Н.Н. Психологический анализ условий формирования основ экологического сознания (на материал экспериментальной учебной программы по основам экологии для детей 6-ти лет): автореф. дисс. канд. псих. наук / Н.Н. Вересов. – М., 1991. – 18 с.
20. Волосникова, Т.В. Экология и здоровье дошкольников: монография / Т.В. Волосникова. – СПб.: Нива, 2008. – 220 с.
21. Воронцова, В.Г. Педагогическая валеология и гуманизация образования: историко-педагогический аспект / В.Г. Воронцова // История педагогики сегодня / под ред. В.Г. Воронцовой. – СПб., 1998. – С. 120–134.
22. Воспитание нравственных чувств у старших дошкольников / под ред. А.М. Виноградовой. – М., 1989. – 96 с.
23. Выготский, Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский // под ред. В.В. Иванова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Искусство, 1968. – 576 с.
24. Выготский, Л.С. Психология развития как феномен культуры / Л.С. Выготский. – М., 1996. – 359 с.
25. Выготский, Л.С. Развитие эмоционального поведения / Л.С. Выготский // Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – С. 128–144.
26. Голиков, Н.А. Педагогика оздоровления в условиях функционального образовательного учреждения: монография / Н.А. Голиков. – Тюмень: Изд-во Тюм. гос. ун-та, 2006. – 232 с.
27. Горячев, В. Здоровье – категория педагогическая / В. Горячев // Народное образование, – 1999. – № 9. – С. 219–231.
28. Грецова, В.Г. Воспитание у детей старшего дошкольного возраста положительного отношения к природе / В.Г. Грецова // Ученые записки МГПИ им. В.И. Ленина. – М., 1971. – Т. 447.
29. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.

30. Даль, В.И. Толковый словарь великорусского языка / В.И. Даль. – М.: Терра, 2002. – Т. 3. – Приложение. Напутное слово. – С. I-XIII.
31. Дахин, А. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность / А. Дахин // Нар. образование. – 2002. – № 2. – С. 55–60.
32. Дерябо, С.Д. Экологическая педагогика и психология / С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин. – Ростов н/Д.: Феникс, 1996. – 477 с.
33. Дошкольное образование: инновации, перспективы развития: коллективная монография / Л.В. Коломийченко, Л.В. Трубайчук, Л.Н. Худякова и др. / под науч. ред. Л.В. Трубайчук. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2014. – 269 с.
34. Дыхан, Л.Б. Педагогическая валеология. Уч. пособие для студентов пед. вузов / Л.Б. Дыхан, В.С. Кукушин, А.Г. Трушкин; под ред. В.С. Кукушина. – М.: ИКЦ «Март»; Ростов н/Д.: Изд. центр «Март», 2005. – 528 с.
35. Заир-Бек, Е.С. Основы педагогического проектирования: монография / Е.С. Заир-Бек. – СПб.: Макет, 1995. – 296 с.
36. Зайцев, Г.К. Валеолого-педагогические основы здоровья человека в системе образования: автореф. дисс. докт. пед. наук / Г.К. Зайцев. – СПб., 1998. – 36 с.
37. Закон Российской Федерации «Об образовании». – 9-е изд. – М.: Изд-во «Ось-89», 2005. – 64 с.
38. Здоровье для всех: основы политики для европейского региона ВОЗ. Обновление 2005 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://shp.by.ru/health/dos/who/fso3o3r.pdf>
39. Здоровьесберегающее обучение и воспитание / под науч. ред. В.И. Андреева. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 267 с.
40. Змановский, Ю.Ф. Здоровый дошкольник / Ю.Ф. Змановский // Дошкольное воспитание. 1993. – № 6. – С. 11–17.

41. Золотова, Е.И. Роль сравнения в умственном развитии детей / Е.И. Золотова // Знакомим дошкольников с миром животных. – М., 1988. – 96 с.

42. Игнаткина, Л.С. Формирование у дошкольников представлений о росте и развитии животных: автореф. дисс. канд. пед. наук / Л.С. Игнаткина. – М., 1988. – 17 с.

43. Истоки: Базисная программа развития ребенка-дошкольника. Концепция / Под редакцией С.Л. Новоселовой, Л.Ф. Обуховой, Л.А. Парамоновой, К.В. Тарасовой. – М., 1995.

44. История зарубежной дошкольной педагогики // Сост. Н.Б. Мчелидзе и другие. – М.: Просвещение, 2 изд., доп., 1986. – 464 с.

45. Казин, Э.М. Основы индивидуального здоровья человека: введение в общую и прикладную валеологию: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / Э.М. Казин, Н.Г. Блинова, Н.А. Литвинова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 192 с.

46. Казначеев, В.П. Здоровье нации. Просвещение. Образование / В.П. Казначеев. – М.-Кострома: Исслед. Центр проблем качества подготовки специалистов, 1996. – 248 с.

47. Казначеев, В.П. Проблемы человековедения. Послеслов. А.И. Субетто / В.П. Казначеев. – М. – Новосибирск: Исследоват. центр проблем кач-ва под-ки спец-ов, 1997. – 349 с.

48. Каптерев, П.Ф. Детская и педагогическая психология / П.Ф. Каптерев. – Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2001. – 336 с.

49. Козлова, С.А. Нравственное воспитание дошкольников в процессе ознакомления с окружающим миром / С.А. Козлова. – М.: Педагогика, 1988. – 104 с.

50. Колбанов, В.В. О взаимосвязи наук в системе непрерывного валеологического образования / В.В. Колбанов, В.И. Баев // Сб. «Здоровье и образование: концептуальные основы педагогической валеологии. Мате-

риалы всеросс. науч. практ. семинара, СПб. 7–9 декабря 1993 г. – СПб., 1994. – С. 7–9.

51. Комарова, И.А. Игра как средство формирования осознанного отношения к природе у детей среднего дошкольного возраста: автореф. дисс. канд. пед. наук / И.А. Комарова. – М., 1991. – 17 с.

52. Коменский, Я.А. Великая дидактика / Я.А. Коменский // Избранные педагогические сочинения: в 2 т. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1. – 318 с.

53. Кондратьева, Н.Н. Программа экологического образования дошкольников «Мы» / Н.Н. Кондратьева, Т.А. Шиленок, Т.А. Маркова, Т.А. Виноградова. – СПб., 1996.

54. Кондратьева, Н.Н. Теоретические основы программы экологического воспитания дошкольников / Н.Н. Кондратьева // Теоретические основы программы воспитания в детском саду. – СПб., 1992. – С. 45–58.

55. Кондратьева, Н.Н. Формирование системы знаний о живом организме у детей старшего дошкольного возраста: автореф. дисс. канд. пед. наук / Н.Н. Кондратьева. – Л., 1986. – 17 с.

56. Концептуальные и нормативные основания обеспечения здоровья детей и подростков в образовательных учреждениях / автор-составитель В.В. Колбанов. – СПб.: ГУПМ, 2003. – 124 с.

57. Концепция охраны здоровья населения Российской Федерации на период до 2005 г.: распоряжение // Собрание законодательства РФ. – 2002. – № 37. – Ст. 3734. – С. 7468–7478.

58. Куинжи, Н.Н. Валеология: пути формирования здоровья школьников: методическое пособие / Н.Н. Куинжи. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 139 с.

59. Кушнина, Е.Г. Система воспитания культуры природолюбия в дошкольном образовательном учреждении и начальной образовательной школе / Е.Г. Кушнина, И.Л. Орехова и др. // Вестник Института

развития образования и воспитания подрастающего поколения при ЧГПУ. Сер. 3. Воспитание у подрастающего поколения культуры природолюбия. – Челябинск, 2001. – № 5. – С. 115–130.

60. Кушнина, Е.Г. Эколого-валеологическое образование дошкольников: учебно-метод. пособие / Е.Г. Кушнина, З.И. Тюмасева. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2009. – 285 с.

61. Кушнина, Е.Г. Эколого-валеологическое образование в дошкольных образовательных учреждениях: монография / Е.Г. Кушнина. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2007. – 328 с.

62. Кушнир, А. Русский язык и национальная безопасность // Нар. образование. – 2001. – № 2. – С. 5-13.

63. Логинова, В.И. Формирование системности знаний у детей дошкольного возраста: дисс. докт. пед. наук / В.И. Логинова. – Л., 1984. – 444 с.

64. Максакова, В.И. Педагогическая антропология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Максакова. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 208 с.

65. Маркова, Т.А. Педагогические условия формирования экологической воспитанности детей старшего дошкольного возраста: дисс. канд. пед. наук / Т.А. Маркова. – СПб., 1999. – 227 с.

66. Нагавкина, Л.С. Валеологические основы педагогической деятельности / Л.С. Нагавкина, Л.Г. Татарникова. – СПб.: КАРО, 2005. – 272 с.

67. Николаева, А.Б. Личность воспитателя как фактор становления личности дошкольника / А.Б. Николаева // Психология развития личности. – М., 1987. – С. 157–167.

68. Николаева, С.Н. Место игр в экологическом воспитании дошкольников / С.Н. Николаева. – М.: Новая школа, 1996. – 48 с.

69. Николаева, С.Н. Программа экологического воспитания дошкольников / С.Н. Николаева. – М.: Новая школа, 1993. – 16 с.

70. Нравственно-эстетическое воспитание ребенка в детском саду / под ред. Н.А. Ветлугиной. – М.: Просвещение, 1989. – 78 с.

71. Образование дошкольников в области экологии: метод. пособие / под ред. Т.В. Волосниковой. – СПб.: Белл, 2005. – 155 с.

72. Образовательная среда как тип артесистемы / Вести. Челяб. гос. пел. ун-та. 1999. № 1. Сер. 10. Экология. Валеология. Педагогическая психология. – С. 97–123.

73. Орехова, И.Л. Концептуальные основы эколого-валеологической подготовки педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях – в аспекте педагогической антропологии: монография / И.Л. Орехова, З.И. Тюмасева, Л.И. Пономарева. – СПб.: МИНПИ, 2010. – 269 с.

74. Орехова, Т.Ф. Теоретические основы формирования здорового образа жизни субъектов педагогического процесса в системе современного общего образования: монография / Т.Ф. Орехова. – Магнитогорск: МаГУ, 2004. – 352 с.

75. Островская, Г.И. Формирование экологического сознания детей старшего дошкольного возраста средствами художественно-образного освоения природы: дисс. канд. пед. наук / Г.И. Островская. – Екатеринбург, 1998. – 164 с.

76. Панкова, Н.Б. Патологический анализ влияния факторов риска образовательной среды на функциональное состояние организма учащихся: доктологическое исследование: автореф. дисс. докт. биол. наук / Н.Б. Пнкова. – Москва, 2009. – 47 с.

77. Петленко, В.П. Валеология человека: Здоровье-Любовь-Красота / В.П. Петленко // Красота и валеология любви. – СПб.: Изд. «Петровский и К»; Мн.: ООО «Оракул», 1996. – Т. 5. – 360 с.

78. Петяева, Д.Ф. Развитие представлений о живой природе у дошкольников: автореф. дисс. канд. пед. наук / Д.Ф. Петяева. – М., 1991. – 17 с.

79. Повещенко, Н.П. Охрана здоровья подрастающего поколения как педагогическая проблема: дисс. канд. пед. наук / Н.П. Повещенко. – Кривой Рог, 1996. – 226 с.

80. Пономарева, Л.И. Концептуальные основы эколого-валеологической подготовки педагогов дошкольного образования: монография / Л.И. Пономарева, З.И. Тюмасева. – СПб.: Изд-во МИНПИ «Астерион», 2008. – 197 с.

81. Пономарева, Л.И. Методология формирования эколого-валеологической готовности будущих педагогов в условиях естественнонаучного образования: монография / Л.И. Пономарева. – Шадринск, 2009. – 463 с.

82. Пономарева, Л.И. Формирование представлений о взаимодействии человека и природы в процессе экологического образования дошкольников: дисс. канд. пед. наук / Л.И. Пономарева. – Екатеринбург, 1998. – 231 с.

83. Программа «Здравствуй, малыш!» / авт.-сост.: Т.В. Волосникова, С.О. Филиппова, В.И. Москаленко, Н.В. Лебедева // Классный вестник 5+. – 2001. – № 11. – С. 48–61.

84. Психология здоровья: учебник для вузов / под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Питер, 2003. – 607 с.

85. Радуга: Программа и методическое руководство по воспитанию, развитию и образованию детей 5–6 лет в детском саду / Т.А. Доронова, В.В. Гербова, Т.И. Гризлик и др.; Сост. Т.Н. Доронова. – М.: Просвещение, 1996. – 271 с.

86. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / под ред. А.В. Запорожца, Я.З. Неверович. – М.: Педагогика, 1986. – 176 с.

87. Резникова, Ж.И. Интеллект и язык: Животные и человек в зеркале экспериментов: учеб. пособие для студ. вузов / Ж.И. Резникова. – М.: Наука, 2000. – Ч. 1. – 279 с.

88. Рыжова, Н.А. Экологическое воспитание дошкольников с позиции новой парадигмы / Н.А. Рыжова // Дошкольное воспитание, 2001. – № 7. – С. 61–69.

89. Рыжова, Н.А. Экологическое образование в дошкольных учреждениях: теория и практика: автореф. дисс. докт. пед. наук / Н.А. Рыжова. – М., 2000. – 44 с.

90. Саморукова, П.Г. Формирование у детей старшего дошкольного возраста умений видеть существенные признаки наблюдаемых предметов / П.Г. Саморукова // Всесоюзная научная конференция по актуальным проблемам общественного дошкольного воспитания и вопросам подготовки детей к школе: Тезисы докладов. – М., 1970. – Т. 2.

91. Смирнов, Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе / Н.К. Смирнов. – М.: АРКТИ, 2005. – 320 с.

92. Субботский, Е.В. Психологические основы нравственного развития личности дошкольника: автореф. дисс. докт. пед. наук / Е.В. Субботский. – М., 1983. – 27 с.

93. Татарникова, Л.Г. Педагогическая валеология: Генезис. Тенденции развития: монография / Л.Г. Татарникова, – СПб.: Изд-во «Петроградский и К°» 1995. – 352 с.

94. Терентьева, Е.Ф. Формирование у детей 6-ти лет первоначальных знаний о единстве организма и среды: автореф. дисс. канд. пед. наук / Е.Ф. Терентьева. – Л., 1980. – 18 с.

95. Тюмасева З.И. Культура любви к природе, экология и здоровье человека: монография / З.И. Тюмасева, Б.Ф. Кваша. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2003. – 264 с.

96. Тюмасева З.И. Оздоровление детей России как инновационная педагогическая деятельность (в сфере дошкольного образования): монография / З.И. Тюмасева, И.Л. Орехова, Е.Г. Кушнина. – Челябинск: Цицеро, 2012. – 299 с.

97. Тюмасева, З.И. Валеологические аспекты онтогенеза / З.И. Тю-

масева // Учащаяся молодежь России: прошлое, настоящее, будущее: сб. науч. ст. – Челябинск: ЧГПУ, 2000. – С. 191–199.

98. Тюмасева, З.И. Валеология и образование / З.И. Тюмасева, Б.Ф. Кваша. – СПб.: МАНЭБ, 2002. – 380 с.

99. Тюмасева, З.И. Дорога в страну чудес: Комплексная программа и руководство по непрерывному эколого-валеологическому образованию в ДОУ, соответствующая «Концепции непрерывного экологического образования в Челябинской области»: учеб.-практ. пособие. 2–е. изд. / З.И. Тюмасева, Е.Г. Кушнина. – Челябинск: ЧГПУ, 2000. – 158 с.

100. Тюмасева, З.И. Метатеория образования: монография / З.И. Тюмасева, Б.Ф. Кваша. – СПб.: МАНЭБ, МИНПИ, 2004. – 414 с.

101. Тюмасева, З.И. Невалеологические проблемы валеологии / З.И. Тюмасева // Нар. образование, 2002. – № 7. – С. 73–79.

102. Тюмасева, З.И. От современных концептуальных основ образования к глубинным образовательным технологиям / З.И. Тюмасева, А.Ф. Аменд // Вестник ЧГПУ. Серия 2. Педагогика. Психология. Методика преподавания. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1997. – № 2. – С. 32–60.

103. Тюмасева, З.И. Природосообразность развития и адекватные проблемы физического воспитания дошкольников / З.И. Тюмасева // физическое воспитание детей дошкольного возраста: проблемы и перспективы: тез. докл. регион. науч.-практ. конф. – Челябинск, 1999. – С. 17–19.

104. Тюмасева, З.И. Проектирование безопасного и здоровьесберегающего пространства «вуз – школа» как условие профессионального становления студентов: монография / З.И. Тюмасева, И.Л. Орехова, Г.В. Валеева, Е.С. Гладкая. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2015. – 288 с.

105. Тюмасева, З.И. Экологическое строительство детской души / З.И. Тюмасева, А.Ф. Аменд. – Челябинск: ЧГПИ, 1994. – 240 с.

106. Тюмасева, З.И. Экология, образовательная среда и модернизация образования: монография / З.И. Тюмасева. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2006. – 322 с.

107. Тюмасева, З.И. Эколого-валеологические тайны модернизации современного образования: словарь-справочник / З.И. Тюмасева, В.П. Стариков. – Сургут: Сургут. тип., 2004. – 314 с.

108. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии / К.Д. Ушинский. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 576 с.

109. Федотова, А.М. Формирование представлений о многообразии животного мира детей старшего дошкольного возраста: автореф. дисс. канд. пед. наук / А.М. Федотова. – М., 1987. – 16 с.

110. Фельдштейн, Д.И. Психология развивающейся личности / Д.И. Фельдштейн. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1996. – 512 с.

111. Хайдурова, И.А. Формирование у детей старшего дошкольного возраста (5–6 лет) системы первоначальных знаний о некоторых существенных зависимостях в растительном мире: автореф. дисс. канд. пед. наук / И.А. Хайдурова. – Л., 1975. – 17 с.

112. Хегенхан, Б. Теория научения / Б. Хегенхан, М. Олсон. – 6-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 474 с.

113. Чимаров, В.М. Программа «Основы формирования, сохранения, восстановления и укрепления здоровья» / В.М. Чимаров. – М.: Гос. ком. РФ по высшему образованию, 1995. – 48 с.

114. Щедрина, А.Г. Онтогенез и теория здоровья / А.Г. Щедрина. – Новосибирск: Наука, 1998. – 179 с.

115. Эколого-валеологическое сопровождение образования дошкольников: Программа деятельности дошкольного учреждения / под ред. Т.В. Волосниковой, С.Р. Андреевой. – СПб.: Белл, 2006. – 34 с.

116. Эмоциональное развитие дошкольника / под ред. А.Д. Кошелевой. – М.: Просвещение, 1987. – 176 с.

117. Ясвин, В.А. Образовательная среда от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.



**ПРИМЕРЫ
ЭКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ
С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

ЖИЗНЬ ДАНА НА ДОБРЫЕ ДЕЛА



● Послушай одну историю.

Во время экскурсии в березовый лес мальчишка сорвал одуванчик и хладнокровно, с равнодушием просто так стал выдергивать из его соцветия отдельные золотисто-желтые цветочки.

— А ведь одуванчику больно, потому что он тоже живой, — заметила его мама.

— Он не только живой, а еще и совсем беззащитный, — уточнил мальчуган.



Можно ли мальчика, описанного в рассказе, назвать добрым? Добрый — это умеющий приносить пользу, делать хорошие дела, совершать полезные поступки — для себя и других. Какие слова, близкие по значению слову «добрый» ты знаешь.



● А вот еще одна история.

Скоро у Маши день рождения. Она спрашивает:

— Можно я приглашу своих друзей?

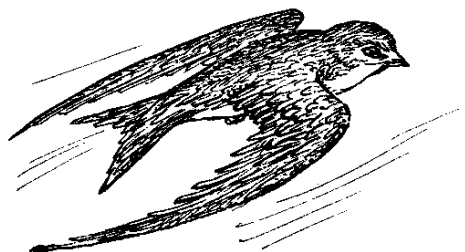
— Причем здесь твои друзья? — отвечает мама. — Приедут бабушка, родственники. День рождения — это семейный праздник. И тут Маша ...

Придумай конец рассказа.

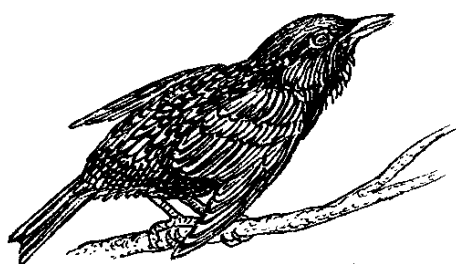
ДЕТИ ПОМОГАЮТ ЖИВОТНЫМ ВЕСНОЙ



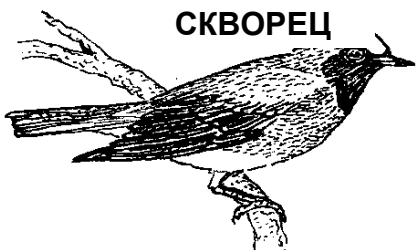
● Скоро наступит весна. Прилетят те птицы, которые зимовали в жарких странах. Мы можем помочь птицам устроить «домики», в которых они выведут птенцов. Для каких птиц приготовили ребята эти домики?



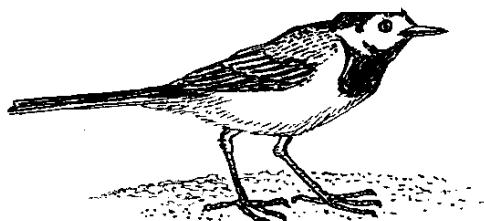
СТРИЖ



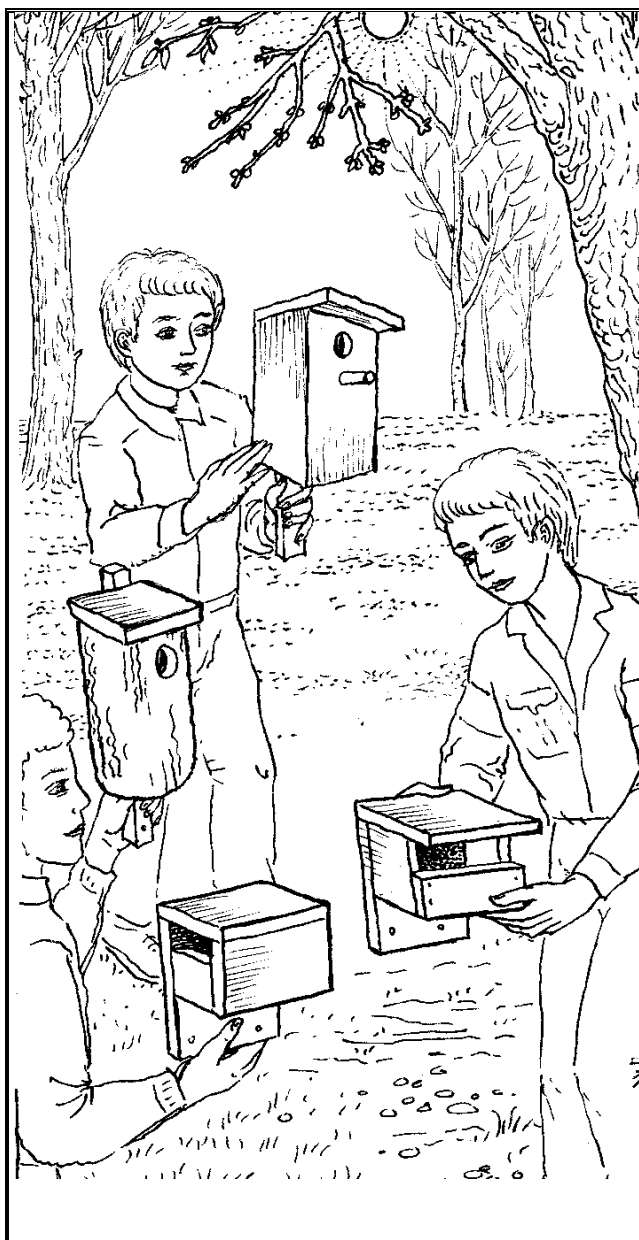
СКВОРЕЦ



ГОРИХВОСТКА



ТРЯСОГУЗКА

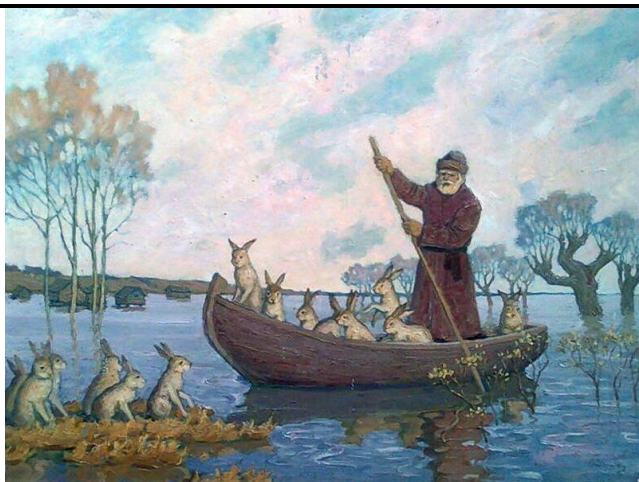




● Дети, я прочту вам стихотворение Валерия Шульжика, подумайте и ответьте, почему птицы боятся селиться в этом скворечнике

Скворечник, в котором никто не живет

*Скворечник не стар и добротен на вид,
Но он, к сожалению, низко прибит.
Боятся селиться пернатый народ
В скворечник, в котором никто ни живет.
Скворечник ни разу не видел птенцов
Не слышал он лепета первых скворцов,
Не ведал прекрасных весенних забот,
Скворечник, в котором никто не живет...*



● У Николая Алексеевича Некрасова есть произведение «Дед Мазай и зайцы». Посмотрите внимательно на картину.

● В какое время года случилось несчастье с зайцами? Как им помог дед Мазай?



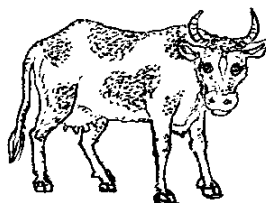
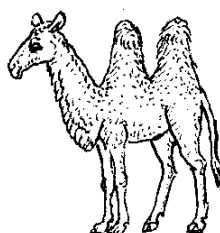
● Вспомни случай, когда ты сам чем-то помог животному. Расскажи, как это произошло.



КАК ДРУЖАТ ЧЕЛОВЕК И ЖИВОТНЫЕ

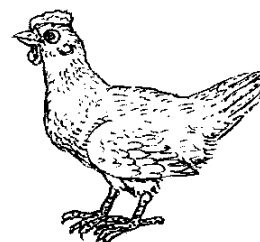


- Посмотрите внимательно на рисунки животных. Какие из них относятся к домашним животным, то есть живут вместе с человеком и помогают ему. Какую роль играют они для человека?



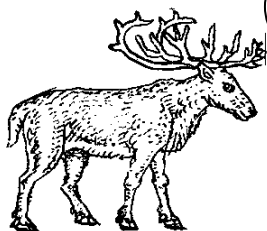
Охраняет жилище

Успокаивает человека

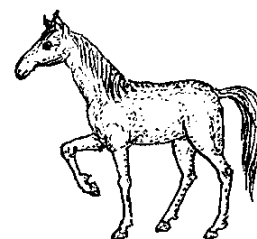
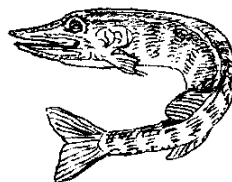
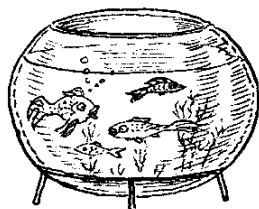
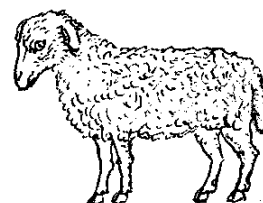


Дает материал для одежды

Дает пищу

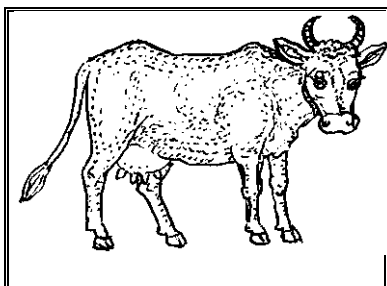


Служит транспортом

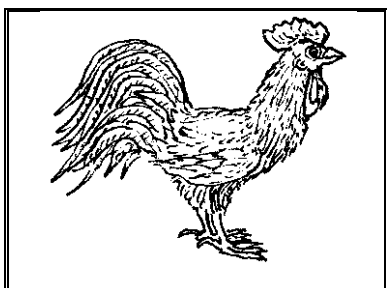
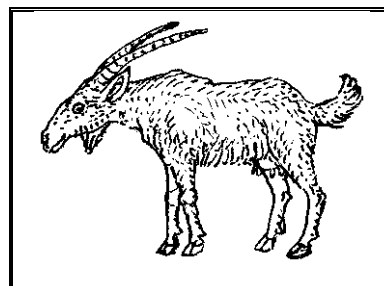
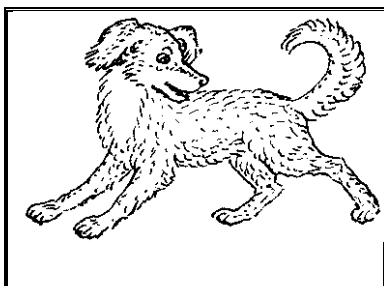




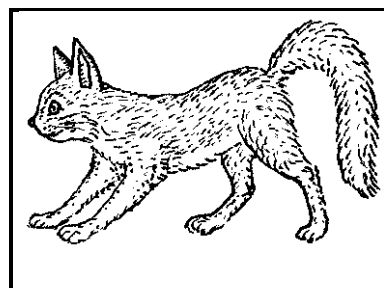
- А теперь послушайте рассказ. Однажды зимним вечером навестили коровушку по имени Бурёнка ее друзья. (Скажите, как их зовут). И заспорили они, кто из них больше всех любит свою хозяйку Варвару Ивановну. Закончи рассказ. Расскажи, как эти животные благодарят свою хозяйку за заботу о них



БУРЁНУШКА



**ВАРВАРА
ИВАНОВНА**



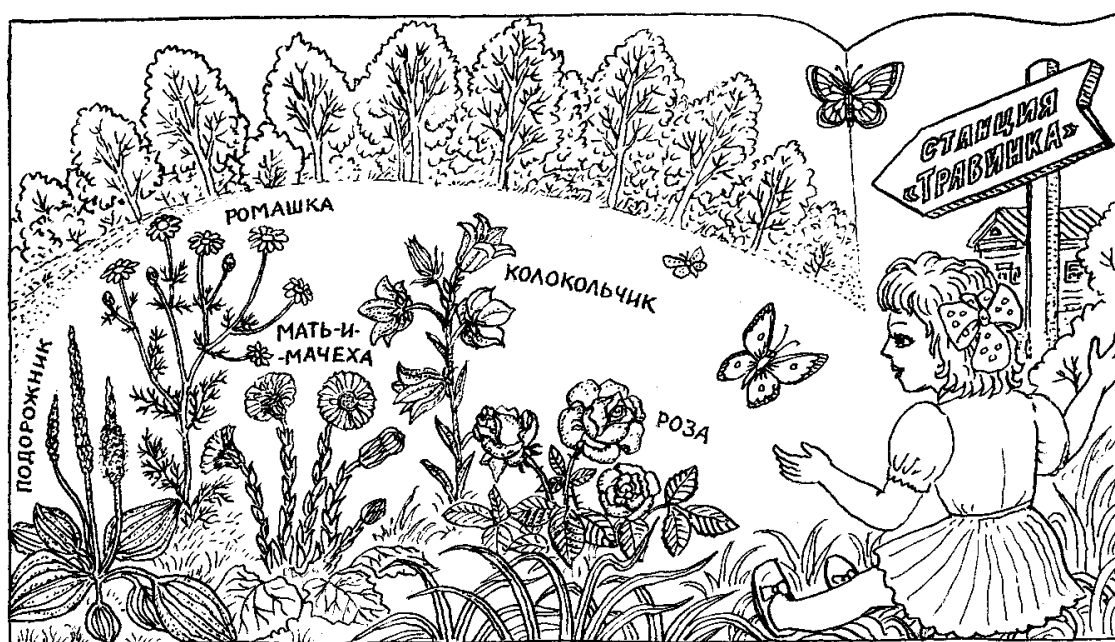
- Кого вы хотели бы иметь дома: птичку, собачку, хомячка или ...? Составь рассказ о своем любимом животном. Расскажи его своему другу.



ПУТЕШЕСТВИЕ ПО ЛЕСНОМУ ЦАРСТВУ



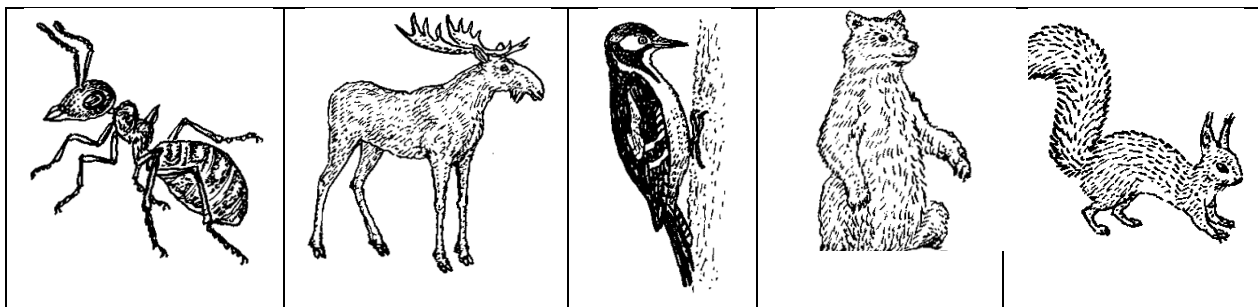
- Маше подарили волшебную книгу. Она открыла ее и оказалась в Лесном царстве. Давайте отправимся вместе с ней в путешествие.

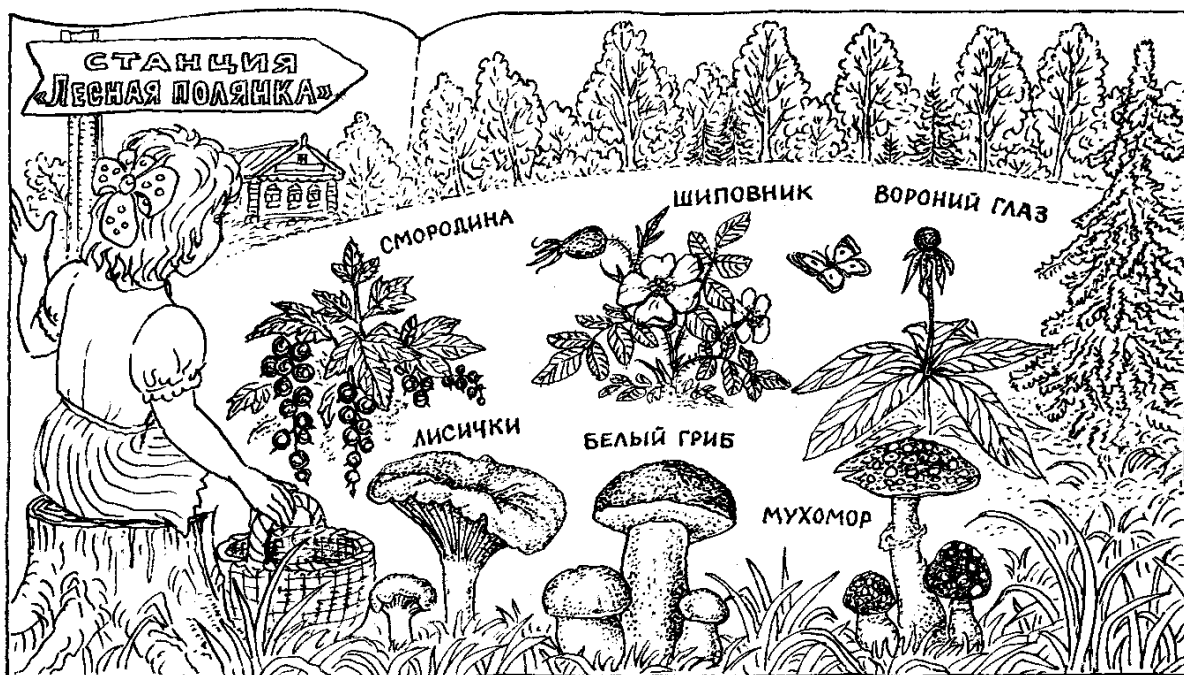


Помогите Маше собрать лекарственные растения. Назовите их и объясните, какую пользу они приносят людям.



- А еще в Лесном царстве живут разные животные. Назовите, кто изображен на рисунках. Чем каждое животное питается и какую пользу оно приносит лесу.





- Помогите Маше собрать в корзинку съедобные грибы. А какие съедобные грибы вы ещё знаете?



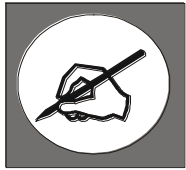
- Путешествуя по лесу, вы можете встретить ядовитые растения и несъедобные грибы. Назовите их. Нужны ли они в природе? Поясните свой ответ.



- Путешествуя вместе с Машей по Лесному царству, вы встретили много полезного и интересного. Расскажите об этом родителям.



КАК ВЕСТИ СЕБЯ В ЛЕСУ



- Рассмотрите внимательно картинки и расскажите, какие действия приносят вред природе.
- Какие ваши поступки полезны для нее.



ЧТО ТАКОЕ ДРУЖБА

*«Когда живется дружно,
что может быть лучше!»*

Русская народная пословица



- Ребята, давайте послушаем одну детскую песенку. Какие слова в ней, на ваш взгляд, характеризуют дружбу.

*Дружба крепкая не сломается,
Не расклеится от дождей и вьюг.
Друг в беде не бросит,
Лишнего не спросит,
Вот что значит —
Настоящий, верный друг!...*

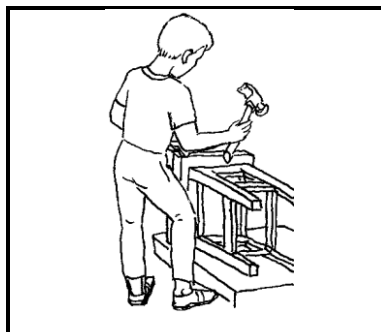
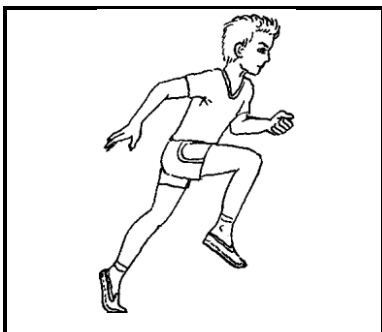
Я. Аким

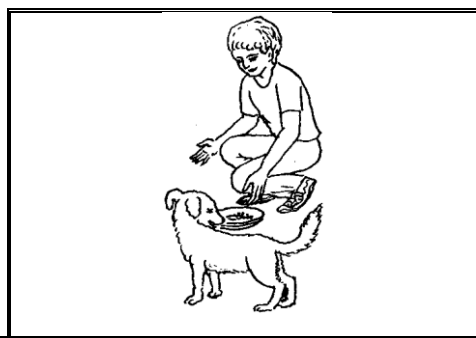
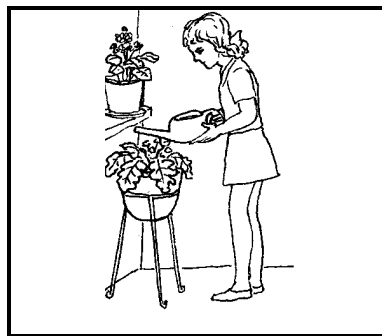


- Что значит дружить? Какими качествами, по-вашему, должен обладать настоящий друг?



- Внимательно рассмотрите картинки. Выберите себе друзей и поясните, почему вы хотите с ними дружить.





● Можно ли подружиться с животными, растениями, книгой? Нарисуйте такого друга.



● В слове «друг» четыре буквы. Подберите на каждую букву другие слова, раскрывающие это понятие.

Д _____

Р _____

У _____

Г _____



КАКИЕ НАРОДЫ ЖИВУТ НА УРАЛЕ



● Рассмотрите рисунки, на которых в их национальной одежде изображены представители разных национальностей, живущих на Урале.



Татарка



Башкир



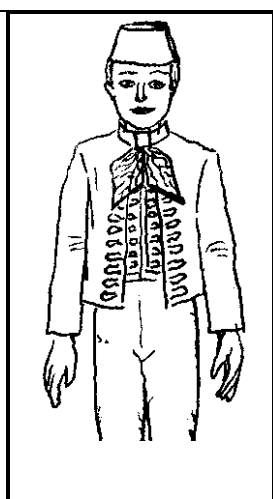
Русская



Украинка



Казашка



Немец



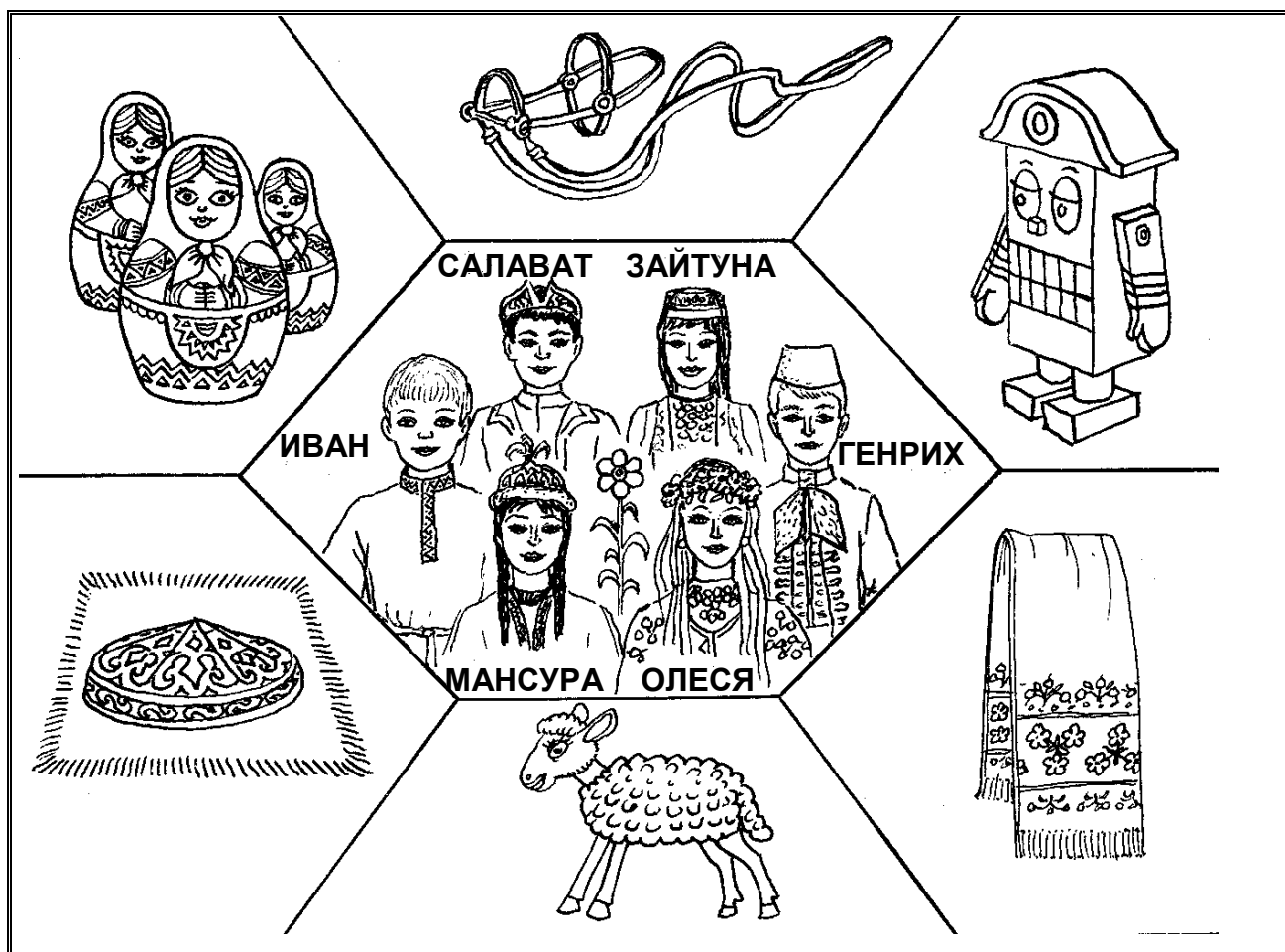
● Что помогает всем народам, живущим на Урале, понимать друг друга?

Каждый человек должен знать язык той страны, в которой он живет. В России – это русский язык.



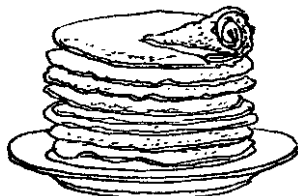
● Представь, что к тебе на день рождения пришли друзья: башкир Салават, татарка Зайтуна, казашка Мансура, русский Иван, украинка Олеся и немец Генрих.

● Угадай, какой подарок принес тебе каждый из них.





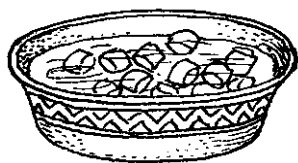
● У каждой национальности есть свои любимые блюда и кушанья. Чем ты угостишь каждого из своих друзей?



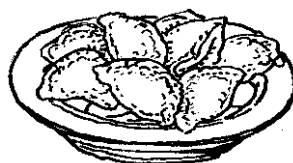
БЛИНЫ



КУМЫС



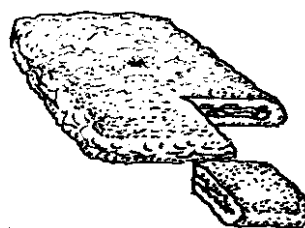
ГАЛУШКИ



МАНТЫ



БИШБАРМАК

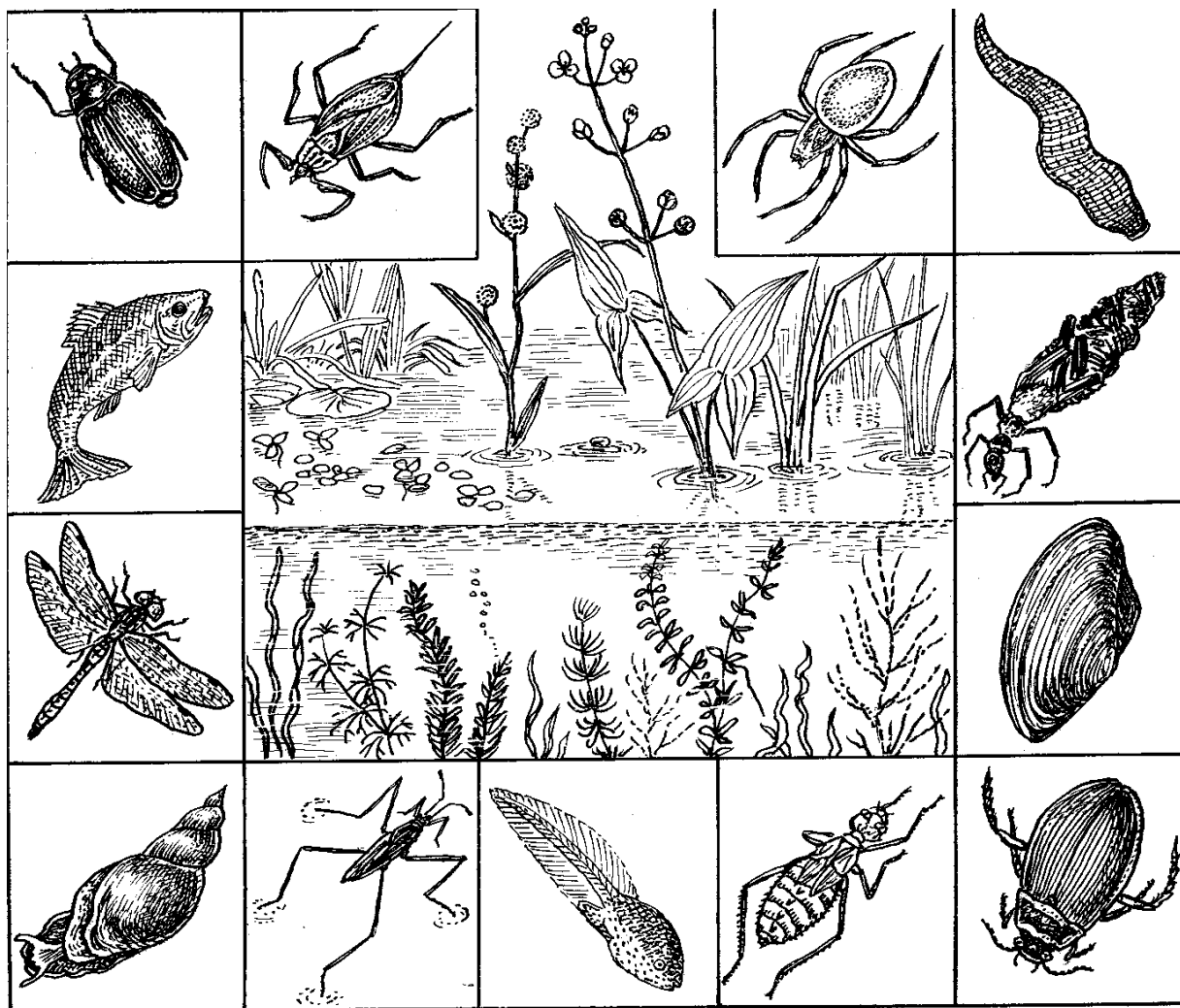
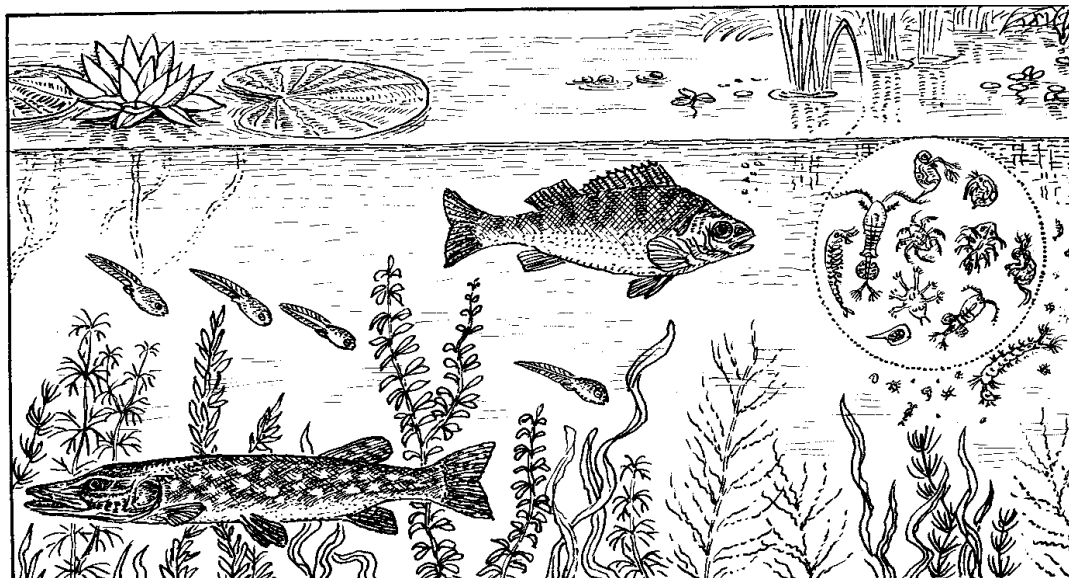


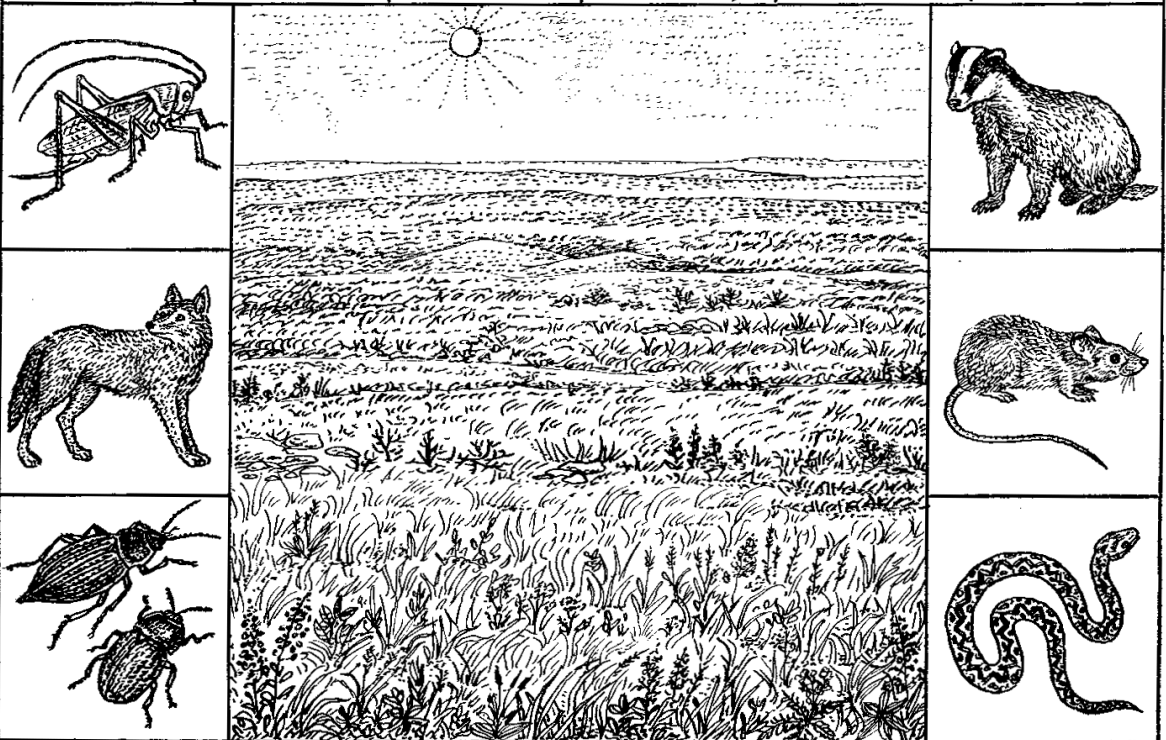
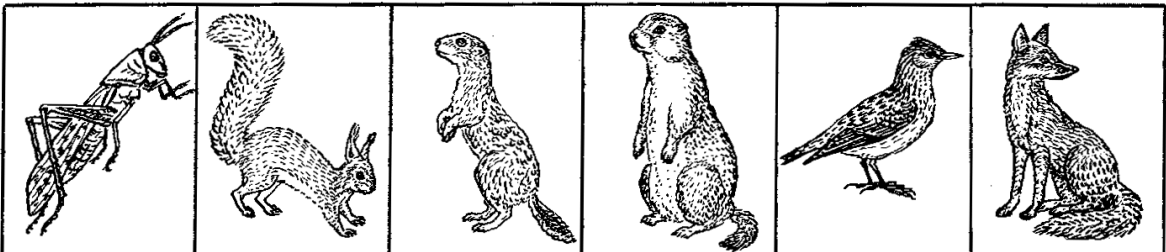
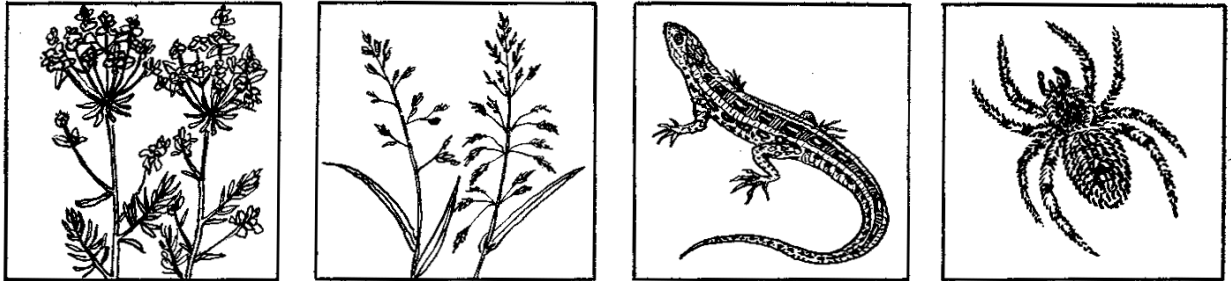
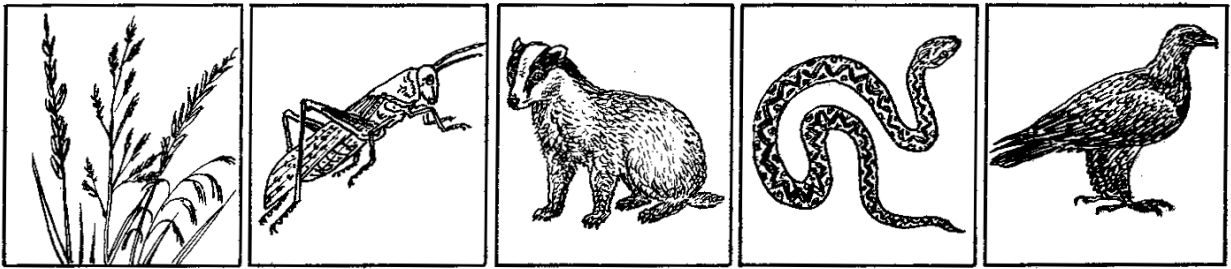
ПИРОГ

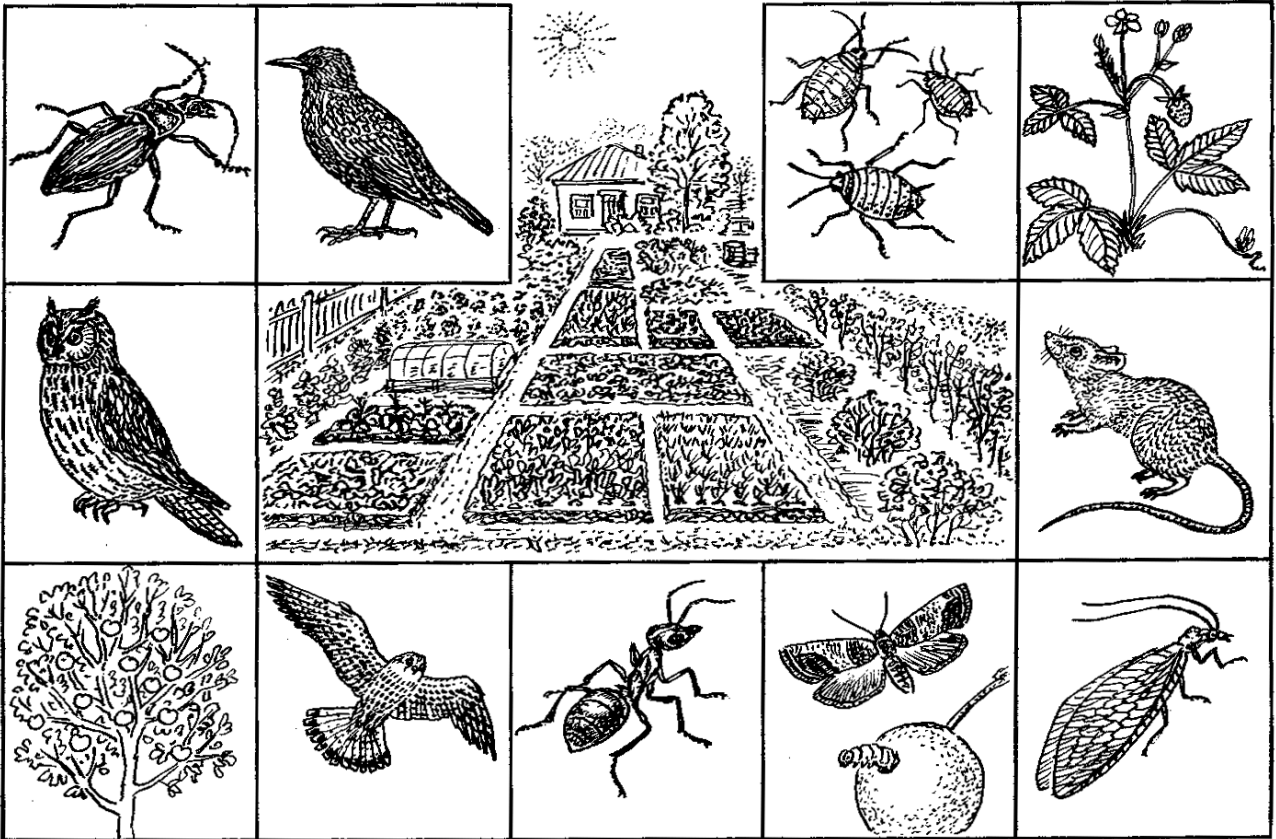
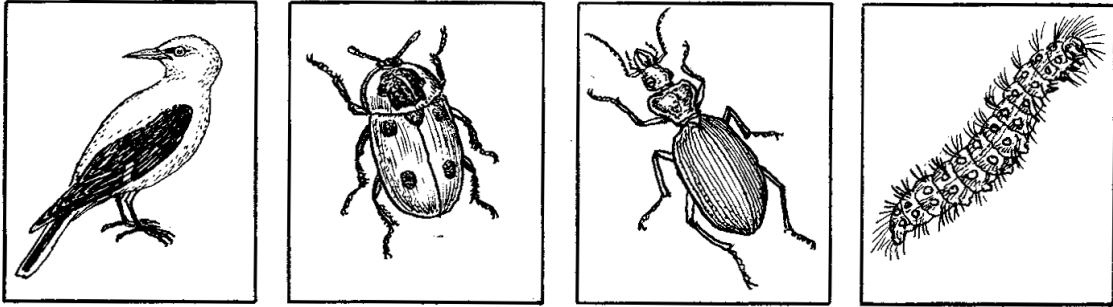
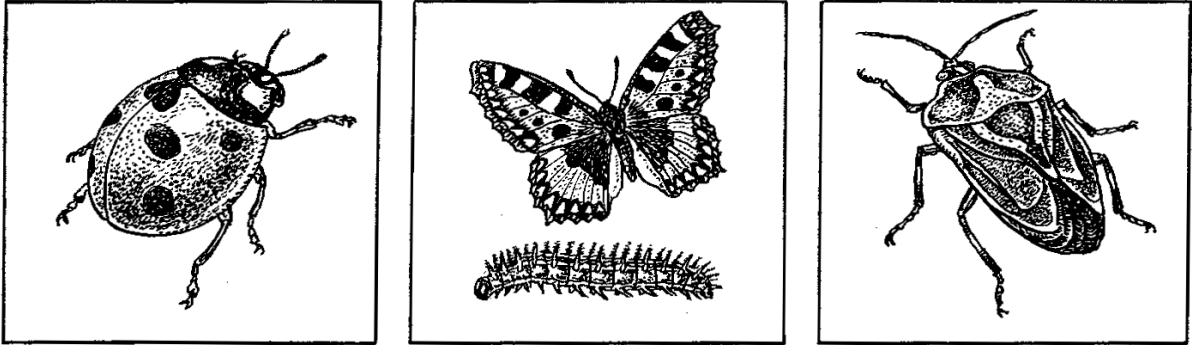
Когда живется дружно, что может быть лучше!

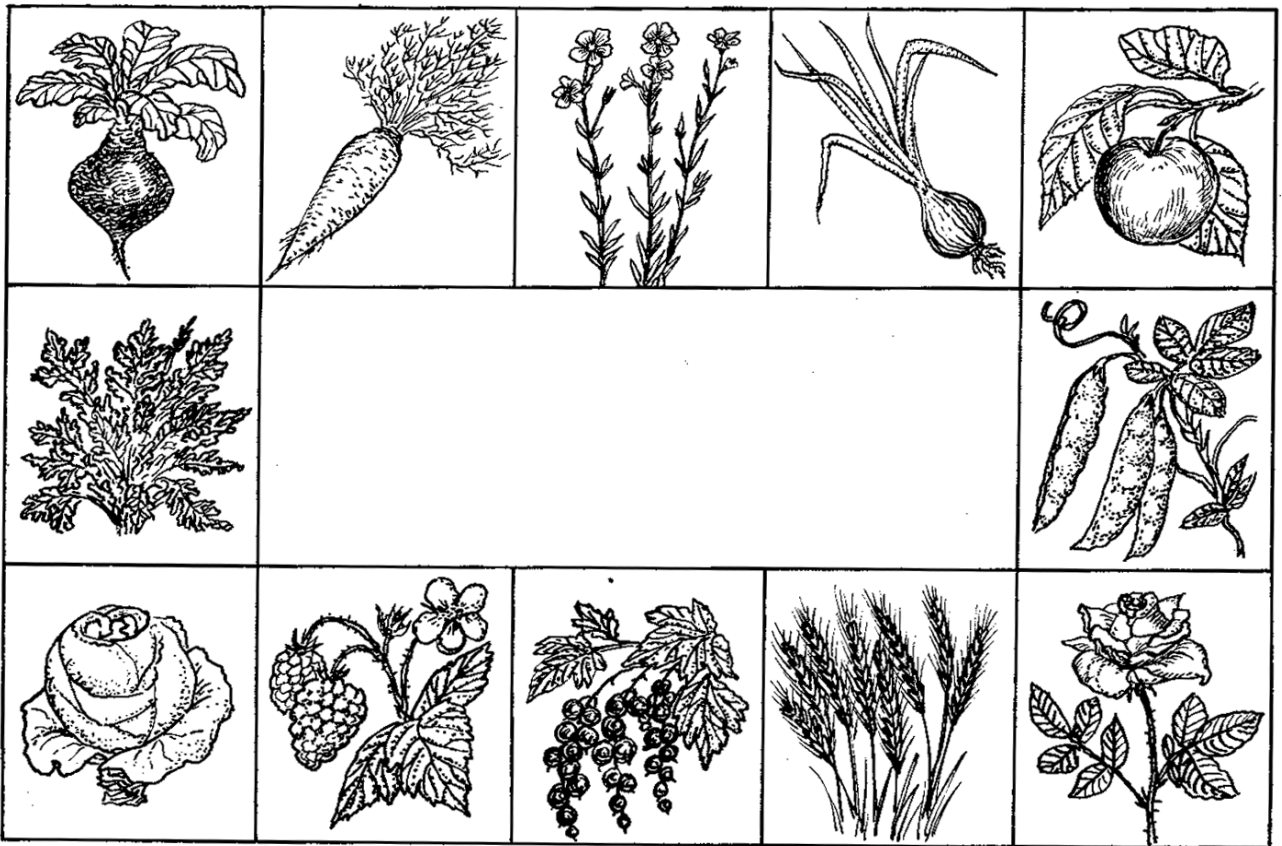
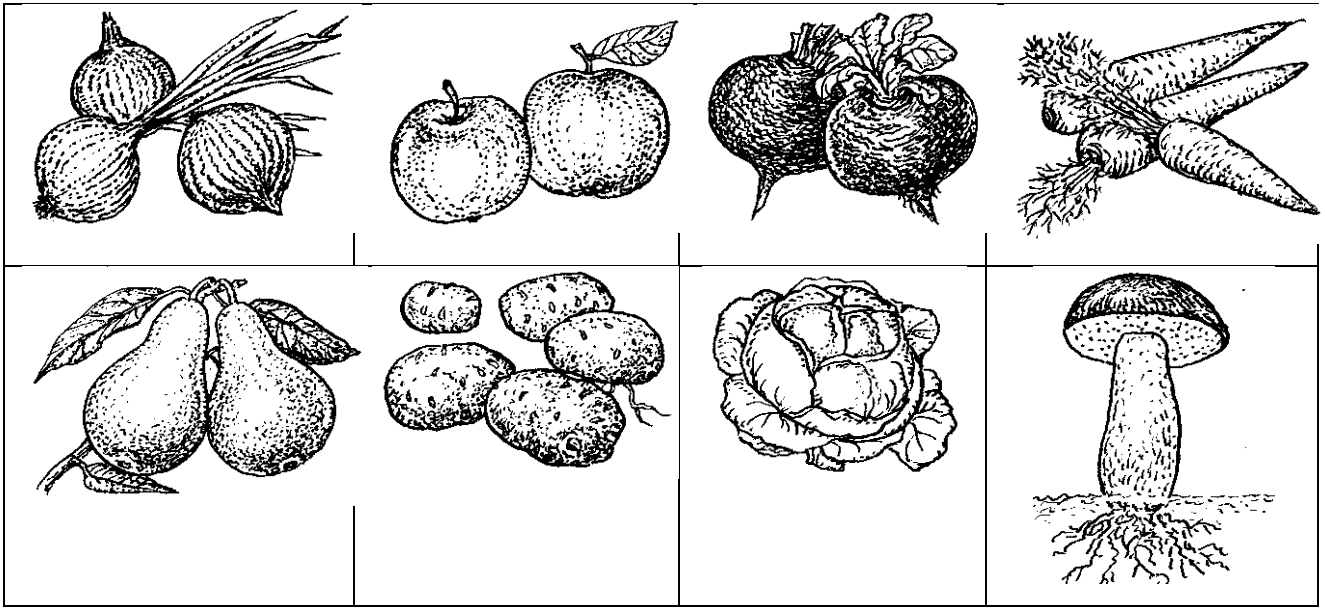
Русская народная пословица

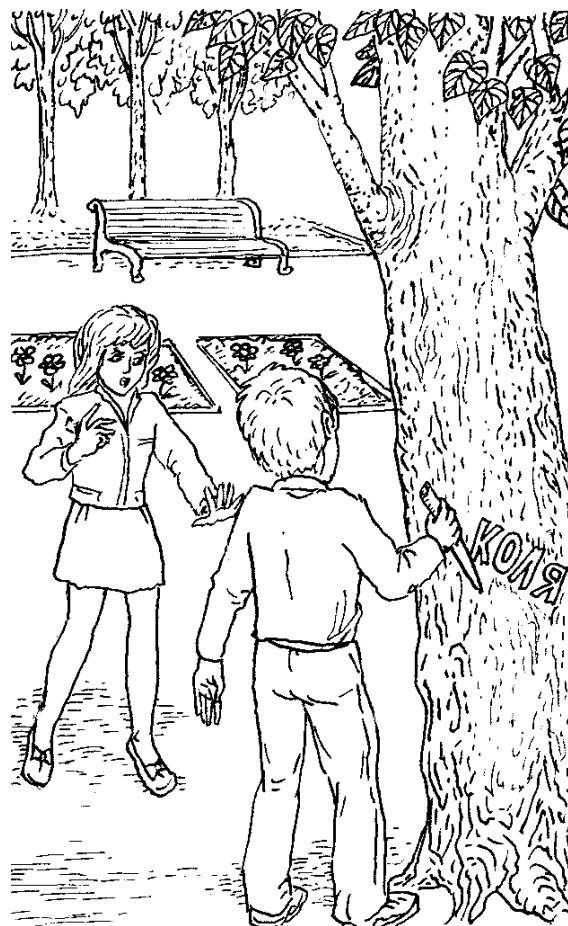
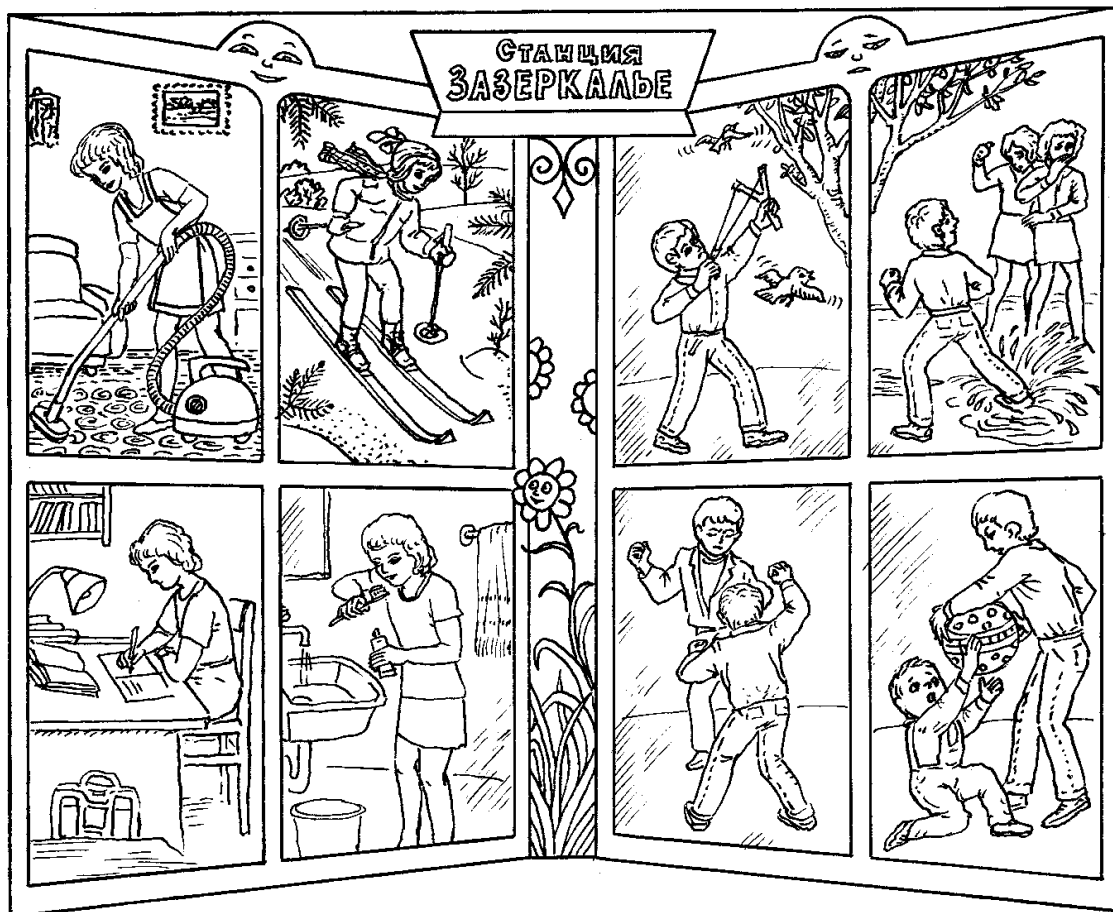
Рисунки, карточки для занятий с дошкольниками











Научное издание

**Тюмасева Зоя Ивановна
Орехова Ирина Леонидовна
Быстрой Елена Борисовна**

**Приоритеты
дошкольного образования: культура,
экология и здоровье**

Монография

ISBN 978-5-91283-841-5

Компьютерная верстка А.С. Шкитовой
Художник А.В. Разбойников

Издательство ЗАО «Цицеро»
454080, г. Челябинск, Свердловский проспект, 60

Объём 5,41 уч.-изд. л.

Формат 60x84 1/16

Тираж 1000 экз.

Подписано в печать 25.09.2017

Бумага типографская

Заказ _____

Отпечатано с готового оригинал-макета
в типографии ЮУрГГПУ
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69