

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ НИЖЕГОРОДСКОЙ ОБЛАСТИ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«НИЖЕГОРОДСКИЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»

ИНДИВИДУАЛЬНО-
ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ
ПОДХОД К ДЕТЯМ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА
при ПОДГОТОВКЕ к ШКОЛЕ



Программно-методическое пособие
«Филиппок»

Нижний Новгород
Нижегородский институт развития образования
2011

УДК 372.3/4
ББК 74.102
И60

Составители:

Г. Г. Григорьева, канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой теории
и методики дошкольного образования ГОУ ДПО НИРО;

О. В. Гурова, канд. психол. наук, доцент;

В. Р. Попова, канд. пед. наук, доцент;

В. Э. Семенова, канд. филос. наук, доцент;

М. В. Коробова, *Е. В. Стародубцева*, *Ю. А. Тишкина*,
ст. преподаватели

Научный редактор

Г. Г. Григорьева

И60 **Индивидуально-дифференцированный** подход к детям
старшего дошкольного возраста при подготовке к школе :
программно-методическое пособие «Филиппок» / сост.
Г. Г. Григорьева [и др.]; науч. ред. Г. Г. Григорьева. —
Н. Новгород : Нижегородский институт развития образо-
вания, 2011. — 202 с.

ISBN 978-5-7565-0475-0

В седьмой книге программно-методического пособия по подготов-
ке детей к школе «Филиппок» рассматривается один из важных аспек-
тов современного развивающего дошкольного образования — индиви-
дуально-дифференцированный подход при подготовке к школе в раз-
ных образовательных областях в соответствии с ФГТ. Издание адресовано
педагогам дошкольных образовательных учреждений, учителям началь-
ной школы, практическим психологам, научным работникам и аспи-
рантам, родителям и всем интересующимся проблемами готовности
детей к школе.

УДК 372.3/4
ББК 74.102

ISBN 978-5-7565-0475-0

© ГОУ ДПО «Нижегородский институт разви-
тия образования», 2011

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ИНДИВИДУАЛЬНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА К СТАРШИМ ДОШКОЛЬНИКАМ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ШКОЛЕ

Г. Г. Григорьева,
канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой теории
и методики дошкольного образования ГОУ ДПО НИРО



Подготовка детей к обучению в школе — проблема, имеющая исключительно важное значение. Уже на протяжении многих десятилетий она не теряет своей актуальности и вызывает повышенный интерес как среди психологов, педагогов, так и родителей. Особенно значимой данная проблема становится в условиях модернизации образования.

Общеизвестно, что поступление ребенка в школу, вхождение его в новое детско-взрослое сообщество, в новую деятельность, учебную, связано с большим физическим и психическим напряжением, что негативно может влиять на его здоровье. Поэтому столь важно обеспечить полноценное физическое и психическое развитие ребенка в период дошкольного детства и адекватную закономерностям развития физическую и психологическую подготовку его к школе (см. схему 1).

Предметом нашего рассмотрения в данном пособии является психологическая подготовка детей к школе.

Активная разработка и внедрение личностной парадигмы в образование, современная его стандартизация актуализирует решение проблемы преемственности в стандартах, программах, научно-методическом сопровождении образовательного процесса на ступенях дошкольного и начального общего образования.

Тем самым обеспечивается непрерывное преемственное развитие ребенка в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями.

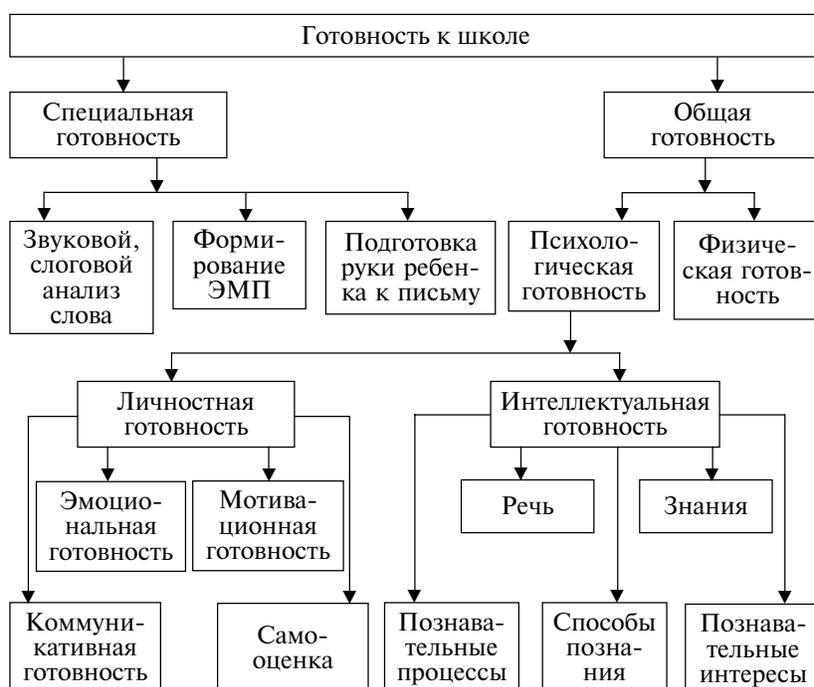


Схема 1. Компоненты готовности к школе

В Федеральных государственных требованиях к структуре основной общеобразовательной программы (в дальнейшем ООП) определено, что обязательная часть программы, а это составляет 80 % времени, затрачиваемого на ее усвоение, «...обеспечивает достижение воспитанниками готовности к школе, а именно: необходимый и достаточный уровень развития ребенка для успешного освоения им основных общеобразовательных программ начального общего образования» (п. 2.6).

В соответствии с психолого-педагогическими позициями, на которых базируется дошкольное образование, под психологической готовностью к школе понимается уровень общего целостного развития ребенка, его интеллектуальной, эмоциональ-

но-волевой сфер, предпосылок учебной деятельности ребенка. Эта готовность рассматривается в контексте общего развития ребенка в специфических, детских видах деятельности (игра, рисование, конструирование и др.). Подчеркивается необходимость методов, форм образования, адекватных возрастным закономерностям, особенностям развития ребенка. Этот период рассматривается как самоценный этап жизни человека, а не только как этап подготовки к следующему периоду жизни. Идея А. В. Запорожца об амплификации развития ребенка в детских видах деятельности в противовес идее акселерации — один из постулатов современного дошкольного образования.

Однако при всех попытках создать равные стартовые возможности к обучению в школе каждый ребенок неповторим, уникален и мера готовности его будет различной. Важно решать эту задачу с учетом возрастных и индивидуальных особенностей ребенка. Это оптимальный путь решения проблемы в рамках образовательного процесса ДОУ и семьи.

Индивидуально-дифференцированный подход в образовательном процессе актуален во все времена. В контексте личностно ориентированной парадигмы образования он особенно актуален и претерпел некоторые изменения, поэтому важно рассмотреть эту проблему в контексте более широких теоретико-методологических позиций, на которых базируется современное образование.

Система образования в России во всех ее звеньях ориентирована на развитие личности человека. Существуют разные подходы к определению этого понятия. Развитая, зрелая личность — это человек, свободно, самостоятельно и ответственно определяющий свое место в жизни общества, в культуре [4]. Личность — это человек, взятый в системе таких его психологических характеристик, которые социально обусловлены, проявляются в общественных по природе связях и отношениях, являются устойчивыми, определяют нравственные поступки человека, имеющие существенное значение для него самого и окружающих [3]. В этих определениях ярче выражен социологический подход к пониманию личности. «Личность — это человеческая индивидуальность, выступающая как субъект познания и преобразования мира» [2]. В данной формулировке в большей степени выражен психологический подход к определению сущности понятия. Личность — не просто представитель общества, но и уни-

кальный, самобытный деятель, творческий человек. Он самостоятельно ставит цель и выбирает средства ее достижения в соответствии с ценностными ориентирами, усвоенными им в обществе; принимает на себя ответственность за свои решения и последствия поступков; может отстаивать свои позиции в жизни. Личность не подчиняется слепо обстоятельствам, а учитывает их в своей деятельности. Более того, личность способна изменять, преобразовывать обстоятельства. То есть в личности ярко проявляются самостоятельность, инициативность, волевой момент. Активная позиция личности в жизни немыслима без преодоления трудностей. По определению В. И. Слободчикова, личность — это способ действия, образ бытия; это субъект поступания. Пространство личности — это пространство социального поведения человека, его поступки. Устойчивость ценностных ориентаций личности, самостоятельность и ответственность человека в социальном поведении — самые существенные характеристики личности. Совесть — способность личности осуществлять нравственный самоконтроль в процессе жизнедеятельности, в саморазвитии.

Таким образом, личность рассматривается как субъект в системе общественных отношений, субъект предметной деятельности (практической и познавательной), деятельности общения, деятельности самосознания (познание, осознание и преобразование человеком своего «Я»).

При всем множестве теорий личности в них есть общие положения, в частности, касающиеся условий ее развития. Личностью человек становится в обществе, вступая в общественные отношения; личность зарождается и развивается в деятельности. Процесс освоения деятельности, процесс взаимодействия ребенка со взрослым или с детьми в коллективно-распределенной деятельности есть и одновременно процесс личностного развития. И социологический, и психологический аспекты в трактовке личности важны для образовательной практики.

Поэтому в основу развивающего дошкольного образования положен *лично ориентированный подход* к детям, реализация которого проявляется в следующем:

Во-первых, в определении цели воспитания и обучения как содействие развитию личности и тех качеств, которые обуславливают успешное обучение ребенка в школе, а следовательно, и совершенствование их в условиях новой со-бытийной общно-

сти (ребенок — учитель, ребенок — одноклассники, ребенок — родители) и новом виде деятельности — учебной.

Во-вторых, в способах взаимодействия с детьми (принятие ребенка таким, каков он есть, сотрудничество с ним; вера в его позитивное развитие; понимание его эмоционального состояния, сопереживание и поддержка; учет индивидуальных особенностей; признание права ребенка на свободу, инициативу, право выбора; обеспечение потребности ребенка в безопасности, свободе, эмоциональном благополучии, доверии к миру; создание ощущения собственной ценности, нужности людям, позитивного самовосприятия). Реализация этого принципа — неперемнное условие дальнейшего становления субъективности ребенка в младшем школьном возрасте.

Развивающее дошкольное образование базируется и на идее главенствующей *роли деятельности* в развитии ребенка (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец); подготовке его к школе в специфических для дошкольника видах деятельности, особенно в условиях ведущего вида — игры (Е. Е. Кравцова, Н. И. Гуткина, Е. О. Смирнова, Д. Б. Эльконин и др.); положении о формировании самой деятельности и превращении ее в самостоятельность (А. В. Запорожец), то есть постановке и реализации задачи развития ребенка как субъекта специфических для дошкольников видов деятельности.

Для современного развивающего образования важно и учение о психологическом возрасте, который характеризуется социальной ситуацией развития — особенностями отношения ребенка со взрослыми и детьми (Л. С. Выготский). Полноценное проживание возраста заканчивается появлениями новообразований — новых, существенных качеств, на которые опирается последующее развитие.

Дальнейшее развитие эти идеи получили в *теории периодизации психического развития* Д. Б. Эльконина, в основе которой — гипотеза о чередовании типов деятельности в онтогенезе. Каждый период психического развития человека включает или отношение «ребенок — общественный предмет», в котором человек ориентирован на освоение предметов и способов действия с ними в предметной деятельности, или отношение «ребенок — общественный взрослый», в котором главная ориентация на освоение взаимоотношений реализуется в деятельности общения, игре. В предлагаемой ниже таблице, составленной на основе

работы Д. Б. Эльконина, в самом общем виде представлены структура и содержание основных компонентов, характеризующих психологический возраст (см. таблицу 1). Очевидно, что смена ведущего типа и вида деятельности — явление не случайное, а закономерное. Ведущая потребность, опредмеченная в мотиве, удовлетворяется в соответствующем виде деятельности и в ней продолжается дальнейшее развитие ребенка. Новообразования в психическом развитии и последующий кризис требуют смены социальной ситуации развития ребенка.

Таблица 1

Структура психологического возраста

Основные характеристики	Ранний возраст (преддошкольный)		Дошкольный возраст	Младший школьный возраст
	Младенческий (до 1 года)	Ранний (1—3 года)		
Социальная ситуация развития	Единство ребенка и взрослого — «мы»	Распад единства. Ситуация совместной деятельности	Отношения: ребенок — взрослый, ребенок — ребенок. Главная потребность — жить одной жизнью со взрослыми, понять отношения в мире взрослых. Взрослый — образец для подражания	Ребенок — учитель. Ребенок — сверстники. Ребенок — родители
Ведущий вид деятельности	Непосредственное эмоциональное общение	Предметная	Игра. Моделирование действий, отношений взрослых по определенным правилам	Учебная
Новообразования	Ходьба, речь	«Я сам»	Соподчинение мотивов, произвольное поведение, личное сознание; мотивационная готовность к школе, воображение	Произвольность всех психических процессов. Овладение учебной деятельностью

Окончание табл. 1

Основные характеристики	Ранний возраст (преддошкольный)		Дошкольный возраст	Младший школьный возраст
	Младенческий (до 1 года)	Ранний (1—3 года)		
				стью, осознание своих изменений
Кризис	Кризис 1-го года, кризис 3 лет		Кризис 7 лет. Потребность в перестройке отношений со взрослым, изменении позиции в обществе взрослых, занятии общественно-признаваемой деятельностью — учением	

Если в раннем возрасте основная потребность — освоение предметного мира и соответственно появление предметной деятельности как ведущей, в дошкольном возрасте ребенку важно изжить потребность осмыслить, понять связи, отношения в мире взрослых. Она удовлетворяется в игре через инициативное моделирование ребенком этих связей и отношений. Раннее введение учебной деятельности, при неизжитой ребенком потребности в игровом познании мира — это и есть организация жизни ребенка взрослым вопреки объективным закономерностям его развития.

Объективная непрерывность развития человека на разных ступенях онтогенеза, с одной стороны, и необходимость целенаправленного воспитания и обучения, с другой, требует от взрослого сообщества установления преемственности и в направлениях, и в задачах развития, и в способах взаимодействия с детьми в соответствии с закономерностями их психического развития. Такая позиция взрослого сообщества по отношению к ребенку обеспечивает нормальное развитие малышей в стабиль-

ные периоды и служит профилактике «революционного» развития его в кризисные периоды жизни, а значит и сохранению здоровья малыша и здоровья близких. Важно, чтобы подготовка детей к школе проводилась в соответствии с возрастными особенностями ребенка, с нормой развития человека в этот период жизни.

Однако, по замечанию В. И. Слободчикова, в педагогике нет представления о нормах индивидуально-личностного развития. Ученый вводит понятие «возрастно-нормативная модель развития на ступени образования». Данное понятие он объясняет как педагогическую интерпретацию психологического понятия «нормы развития» [5]. При этом определяет, что «норма — это не то среднее, что есть, а то лучшее, что возможно в конкретном возрасте для конкретного ребенка при соответствующих условиях» [5]. Построение возрастных нормативов развития, по мнению ученого, — это поиск модели, которая учитывает максимальные *возможности* развития детей на определенной ступени образования. При отсутствии таких нормативов образовательная практика ориентируется на максимальные *достижения* ребенка. Возрастно-нормативная модель развития служит основой, ориентиром для возрастнo-ориентированной образовательной деятельности по реализации модели развития. Ученый определяет структуру возрастнo-нормативной модели развития: главные *линии* развития, *ситуации* развития и *новообразования* развития.

В современной системе стандартизации образования, в том числе дошкольного, впервые представлена своеобразная модель возрастнo-нормативного развития дошкольника в виде «социального портрета», который не утвержден в качестве жестко зафиксированного результата дошкольного образования, в связи с чем в рамках стандартизации используется термин ФГТ, а не ФГОС. В современных публикациях даются обоснования данной ситуации. Однако, независимо от продолжающейся дискуссии по объему, составу и другим аспектам возможного нормативного портрета ребенка семи лет, само по себе наличие впервые заявленной нормы развития ребенка в период дошкольного детства важно и служит целевым ориентиром, вектором направленности образовательного процесса.

В современных ФГТ к дошкольному образованию целостное развитие ребенка оформлено в виде системных интегративных

качеств («социального портрета») старшего дошкольника, освоившего программу дошкольного образования. Это такие качества, как любознательность, активность, коммуникативность, способность к произвольному поведению (управлению своим поведением), планированию своих действий, направленных на достижение цели; способность решать интеллектуальные и личностные задачи на репродуктивном, репродуктивно-вариативном и творческом уровнях; наличие первоначальных представлений обо всех сферах и областях жизни; владение универсальными предпосылками учебной деятельности.

Все эти качества можно рассматривать как критерии полноценного всестороннего развития человека в дошкольный период жизни. В то же время этот уровень развития рассматривается как достаточный для успешного обучения в школе. Однако полагаем, что в соответствии со спецификой предстоящей учебной деятельности и необходимостью ее успешного освоения, требуется конкретизация заявленных качеств. В отечественной дошкольной психологии и педагогике основные позиции по вопросам готовности дошкольника к школе исследованы достаточно глубоко, а показатели сформулированы более широко, системно и в то же время конкретно. На основе исследований позиций разных авторов мы систематизировали, обобщили наиболее общепризнанные универсальные критерии, показатели готовности детей к успешному обучению в школе [1].

Мы соотнесли эти показатели с «социальным портретом» дошкольника, освоившего ООП, заданном в ФГТ (см. таблицу 2).

Таблица 2

Структура психологической готовности к школе
(6—7 лет)

Компоненты и критерии	Показатели готовности	
	ФГТ	Программно-методическое пособие «Филиппок»
Интеллектуальная готовность	1. Знания: — имеет первичные представления о себе, семье, обществе, государстве; — знает свой пол, состав семьи, родственные	1. Наличие <i>системных</i> знаний об окружающем мире: — природе, обществе, предметном мире, о себе

Продолжение табл. 2

Компоненты и критерии	Показатели готовности	
	ФГТ	Программно-методическое пособие «Филиппок»
	отношения, традиции, культурные ценности общества, принадлежность к государству	
	2. Способность решать интеллектуальные задачи: — применяет самостоятельно знания, умения для решения новых задач; — преобразует способы решения; — действует по собственному замыслу	2. Владение <i>способами</i> познания: — умеет слушать, задавать вопросы, отвечать, экспериментировать, пользоваться знаками, схемами, моделями и т. п.
	3. Любознательность, активность: — интересуется новым, задает вопросы; — обращается за помощью; — действует самостоятельно; — любит экспериментировать; — с заинтересованностью участвует в образовательном процессе	3. Достаточный уровень развития познавательных <i>интересов</i> — интереса к новому, к самому процессу познания
		4. Определенный уровень развития познавательных <i>процессов</i> : — достаточный уровень развития восприятия (освоение перцептивных действий, сформированность сенсорных эталонов, соотнесение признаков предметов с сенсорными эталонами);

Продолжение табл. 2

Компоненты и критерии	Показатели готовности	
	ФГТ	Программно-методическое пособие «Филиппок»
		<ul style="list-style-type: none"> — достойный уровень развития мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение, сериация); — определенная степень децентрации мышления; — высокий уровень развития наглядно-образного мышления; — начало становления логического мышления (умение рассуждать, устанавливать причинно-следственные связи, делать выводы, умозаключения); — сформированность символической функции и воображения
	5. Вербальные средства общения (диалог)	5. Развитие связной речи (монологической, диалогической, фонематического слуха)
	6. Способность решать интеллектуальные и личностные задачи, применяя самостоятельно усвоенные знания и способы деятельности для решения новых задач; преобразовывать способы решения задач	6. Обучаемость: <ul style="list-style-type: none"> — усвоение нового правила работы; — перенос усвоенного правила выполнения задания на аналогичные, но не тождественные ему, обобщение способа действий
Личностная готовность: эмоционально-волевая готовность	1. Произвольность поведения: <ul style="list-style-type: none"> — управляет своим поведением на основе целостных представлений, норм, правил 	1. Произвольность <i>поведения</i> : <ul style="list-style-type: none"> — знание правил и умение регулировать свое поведение в соответствии с ними

Продолжение табл. 2

Компоненты и критерии	Показатели готовности	
	ФГТ	Программно-методическое пособие «Филиппок»
	<p>2. Произвольность в деятельности:</p> <p>2.1. Планирует свои действия, направленные на достижение цели.</p> <p>2.2. Овладевает универсальными предпосылками учебной деятельности (умение работать по образцу, по правилу, по инструкции)</p>	<p>2. Произвольность в деятельности:</p> <p>2.1. Формирование волевого действия: умение работать по зрительному образцу и словесной инструкции.</p> <p>2.2. Становление <i>саморегуляции</i> в деятельности: — самостоятельная постановка цели/принятие и удержание инструкции взрослого; — построение плана действий, выполнение его; — самоконтроль в процессе планирования деятельности; — самоконтроль по ходу работы; — преодоление препятствий в процессе достижения цели; — адекватная оценка результата деятельности.</p> <p>2.3. Начало формирования произвольности психических <i>процессов</i> (внимания, памяти, воображения).</p> <p>2.4. Начало развития волевых <i>качеств</i> (целеустремленности, организованности, дисциплинированности, выдержки, решительности, настойчивости)</p>
	<p>3. Эмоционально-отзывчивый (определен предмет эмоций, на что направлены эмоции): — откликается на эмоции близких людей; — сопереживает персонажам сказок, историй; — реагирует на произ-</p>	<p>3. Произвольность эмоциональной <i>регуляции</i>: — сдержанность в проявлениях эмоций (умение ограничивать эмоциональные порывы, сдерживать ситуативные эмоции); — осознанность в проявлениях эмоций (осмысленные переживания);</p>

Продолжение табл. 2

Компоненты и критерии	Показатели готовности	
	ФГТ	Программно-методическое пособие «Филиппок»
	ведения изобразительного, музыкального искусств мир природы	— умение произвольно и подражательно «воспроизводить» или демонстрировать эмоции по заданному образцу; — становление эмпатии, способности к сопереживанию, эмоциональной децентрации; — развитие «эмоционального предвосхищения» (предчувствие и переживание последствий своего поведения)
Само-оценка		Зарождение адекватной самооценки
Коммуникативная готовность	1. Овладевший средствами общения; адекватно использует вербальные и невербальные средства общения, диалоговую речь	1. Развитие связной речи (монолог, диалог)
	2. Способы взаимодействия с детьми и взрослыми: — договор, обмен предметами; — распределяет действия при сотрудничестве; — изменяет стиль общения в зависимости от ситуации	2. Произвольное общение ребенка со взрослым: — понимание условности учебного общения; — умение воспринимать взрослого в роли учителя и занимать по отношению к нему позицию ученика. Общение со сверстниками: — умение строить деловое сотрудничество со сверстниками (действовать совместно, согласовывать свои действия); — начало овладения конструктивными способами выхода из конфликтных ситуаций
Мотивационная готовность	1. Любознательный, активный, интересуется новым неизвестным,	1. <i>Познавательная</i> мотивация: познавательные интересы детей, потребность в интеллек-

Окончание табл. 2

Компоненты и критерии	Показатели готовности	
	ФГТ	Программно-методическое пособие «Филиппок»
	принимает живое заинтересованное участие в образовательном процессе	туальной активности и в овладении новыми умениями, навыками и знаниями. 2. <i>Социальная</i> мотивация: потребность в общении со взрослым на новом уровне, предполагающем оценку и одобрение с его стороны, потребность занять новую социальную позицию в обществе людей. 3. Формирование готовности к принятию «внутренней позиции школьника», которая представляет собой новое отношение ребенка к окружающей среде, возникающее в результате сплава (слияния) познавательного и социального мотивов

Как же соотносятся критерии и показатели готовности детей к школе с социальным портретом старшего дошкольника, заданного в ФГТ? Сопоставление материалов показывает: в психолого-педагогических работах по существу определены, конкретизированы показатели психического (интеллектуального и личностного) развития ребенка, готового к школе, по всем системным интегративным качествам, заданным в «социальном портрете» старшего дошкольника. То есть это своего рода социальный портрет ребенка-дошкольника, готового к освоению учебной деятельности и всестороннему развитию в ее условиях по тем же направлениям, что и в дошкольном возрасте. Это основа для преемственности образовательной деятельности детей дошкольного и младшего школьного возраста. Иными словами, это платформа, базис развития ребенка, на который учитель начальной школы опирается и развивает далее на новом содержании, в адекватных технологиях.

В этом социальном портрете ребенка, готового к школьному обучению, обнаруживается и зона актуального развития, и

зона ближайшего развития в виде новообразований, как бы «зародышей» тех интегративных качеств, которые будут развертываться в учебной деятельности.

Перспективы такого непрерывного развития были сформулированы в Концепции дошкольного воспитания (В. В. Давыдов, А. В. Петровский). Так, на основе любознательности дошкольника в начальной школе развивается интерес к учению. На основе познавательных способностей развиваются начала теоретического мышления. Умение общаться с детьми и взрослыми оформляется в учебное сотрудничество с учителем и со сверстниками в школе. Развитие произвольности у дошкольников определяет развитие способности преодолевать трудности при решении учебных задач. Основы знаний в разных областях обогащаются и преобразуются при освоении предметного содержания в начальной школе.

Критериями выделения этих особенностей, в первую очередь, являются те, которые характеризуют развитие познавательной, коммуникативной, эмоционально-волевой сфер личности ребенка.

Подготовка детей к школе обеспечивается освоением программы по разным образовательным областям, в каждой из которых представлен определенный вид деятельности (в схеме 2 они условно обозначены: *д* — двигательная, *и* — игровая, *т* — трудовая, *п-и* — познавательно-исследовательская, *р* — речевая, *с* — слушание, *пр* — продуктивная, *м* — музыкальная).

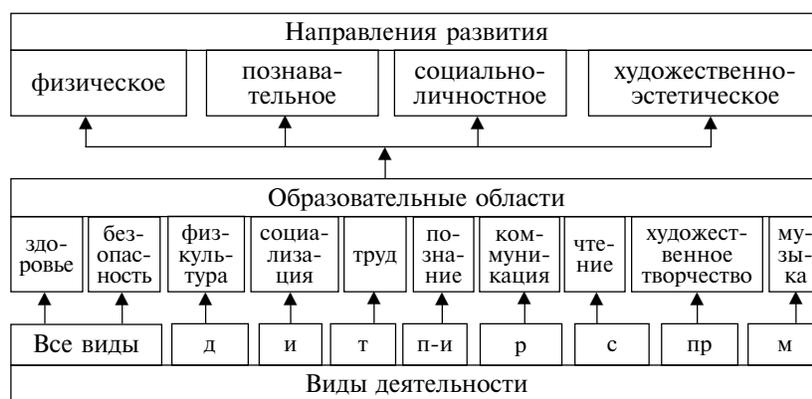


Схема 2. Подготовка детей к школе в современном содержании дошкольного образования

В дошкольной педагогике всегда была общепризнана необходимость *учета* в педагогической деятельности *возрастных закономерностей физического, психического, личностного развития* ребенка. Эта позиция реализуется в конкретизации задач, содержания, методов, форм воспитания и обучения в соответствии с данными закономерностями. При этом содержание образования ориентировано на возможную меру развития у ребенка того или иного качества, способа действия, то есть особое внимание обращается на профилактику «искусственной акселерации» (А. В. Запорожец) развития детей и признание этого периода в жизни человека как самоценного и сензитивного для сенсорного, эмоционального развития ребенка, развития его речи, наглядно-действенного мышления, воображения.

Личностно ориентированная концепция дошкольного образования постулирует признание неповторимости, уникальности каждого ребенка, что требует во взаимодействии с ним учета не только возрастных, но и индивидуальных особенностей. Соответственно динамика развития каждого ребенка обусловлена многими факторами: генетическими особенностями, развитием ребенка в перинатальном периоде, условиями семейного воспитания, стихийным опытом ребенка, как следствие всего, особенностями темперамента, характера, настроения и т. п. Это влияет и на темпы развития, на способы присвоения опыта, на эффективность освоения того или иного содержания и, конечно, на уровень развития. Дети отличаются друг от друга способностями, интересами, наклонностями, эмоциональным и умственным складом, характером, привычками.

Признание неповторимости каждого ребенка требует индивидуально-дифференцированного подхода к детям. Это означает в первую очередь *обучение и воспитание ребенка в зоне ближайшего развития* — принцип, вытекающий из предыдущего. Его реализация предполагает коррекцию содержания, методики воспитания и обучения с учетом степени затруднения ребенка в освоении материала. Поэтому крайне важно определение взрослым меры и способа помощи малышу со стороны взрослого, необходимых для освоения им данного содержания и перевода ребенка в этом направлении из зоны ближайшего в зону актуального развития. Адекватность помощи взрослого реальным потребностям и возможностям ребенка обеспечивает позитивную динамику в его развитии, исключая при этом ситуацию неус-

пеха в деятельности. Наоборот, у детей возникает чувство уверенности в себе, удовлетворения от успехов, интерес к содержанию деятельности и взаимодействию со взрослым, то есть обеспечивается эмоционально комфортное состояние ребенка, тем самым оптимизируется его психическое и личностное развитие. Вслед за Л. С. Выготским Н. Ф. Талызина, говоря о подготовке к школе, подчеркивает, что ориентироваться следует на новообразования, на то, что только зародилось и составляет завтрашний день развития, а не на то, что уже сложилось, что ребенок может сделать самостоятельно.

В рамках личностно ориентированной парадигмы расставляются новые акценты в индивидуально-дифференцированном подходе, а именно: предлагается идти не от предмета к ребенку, а от ребенка к предмету, от возможностей, которыми располагает ребенок и которые нужно развивать, совершенствовать, обогащать. При этом нужно отказаться от ориентира на средний уровень развития. Учитывая интересы, способности, качества характера, особенности познавательной сферы (зрительный или слуховой тип памяти, или зрительно-двигательный; преобладающий тип мышления; тип нервной системы, особенности «Я»-концепции и др.), нужно выстраивать совместную с ним деятельность в соответствии с возможностями данного ребенка, обеспечивая позитивную динамику его развития. Важно в идеале проектировать индивидуальную программу развития ребенка, исключая принуждения. Личностная ориентация в обучении — обеспечение развития воспитуемых инициативными, активными субъектами, способными к самостоятельному целеполаганию и самореализации (В. И. Загвязинский). Педагогу важно овладеть методами индивидуального подхода к ребенку (П. И. Пидкасистый). В целом, совершенствование системы образования *требует обеспечения каждому ребенку адекватных условий для его развития.*

Дифференцированное обучение предполагает форму организации образовательного процесса с группой (подгруппой) детей, объединенных с учетом наличия у них каких-либо значимых для успешного развития *общих* качеств. Это могут быть возрастные характеристики, половой признак в рамках гендерного подхода, общность интересов, примерно одинаковый уровень развития, психологические характеристики, уровень здоровья и другое. Однако и дифференциация требует изначального

анализа *индивидуальных* особенностей и последующей ориентации на них в условиях подгруппового обучения. Соответственно дифференцированное обучение реализуется в постановке задач, отборе содержания, превалирующих методов взаимодействия с детьми (информационно-рецептивных, репродуктивных, эвристических, исследовательских), адекватных психофизическим особенностям данной подгруппы детей.

На основании вышеизложенного можно выделить в качестве выводов ряд принципиальных позиций, которые необходимо учесть при подготовке детей к школе:

1. В нормативных документах задана возрастнo-нормативная модель готовности ребенка к школе — *возможная* для достижения каждым ребенком к концу дошкольного возраста при условии освоения ООП дошкольного образования. Это целевой ориентир деятельности педагога. Наличие нормативной модели позволяет выстраивать обоснованную систему организации педагогического процесса, педагогической деятельности с учетом индивидуальных особенностей ребенка в рамках детско-взрослой событийной общности в совместно распределенной деятельности ее соучастников в соответствии с принятыми ценностно-смысловыми ориентациями.

2. В настоящее время в дошкольном образовании разработано содержание, освоение которого в совместно-распределенной деятельности соучастников образовательного процесса обеспечивает необходимое для обучения в школе развитие ребенка.

3. В Федеральных государственных требованиях планируемые итоговые результаты освоения детьми ООП, а значит и готовности к школе, в виде интегративных качеств трактуются как *возможные* для приобретения, а не должны (п. 3.5). Поэтому к настоящему времени жестко заданного результата к дошкольному образованию нет. Эта позиция, на наш взгляд, распространяется и на заданный образ ребенка, готового к успешному обучению в школе. Следовательно, мера приближения каждого ребенка к заданному идеальному образу дошкольника, готового к успешному обучению в школе, индивидуальна.

4. В теории и практике дошкольного образования имеются разработанные психологами адекватные методы диагностики, мониторинга готовности детей к школе по разным компонентам. Наиболее простые и информативные из них отобраны и

представлены в программно-методическом пособии «Филиппок». Они позволяют определить динамику развития детей в данном направлении в шесть и семь лет.

С учетом этих позиций в последующих главах данного пособия рассматриваются возможные задачи, содержание, методы, формы индивидуального взаимодействия с ребенком при подготовке его к школе в разных образовательных областях.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Григорьева, Г. Г.* Подготовка к обучению в школе детей старшего дошкольного возраста : программно-методическое пособие «Филиппок» / Г. Г. Григорьева, С. Ю. Касаткина, Ю. А. Тишкина. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2009. — С. 30—35, 43—45.
2. *Кузин, В. С.* Психология / В. С. Кузин. — М., 1997.
3. *Немов, А. С.* Психология / А. С. Немов. — М., 1998. — 336 с.
4. *Слободчиков, В. И.* Психология человека / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. — М., 1995. — 346 с.
5. *Слободчиков, В. И.* Антропологическая перспектива отечественного образования / В. И. Слободчиков. — Екатеринбург, 2010. — С. 196—198.

ИНДИВИДУАЛЬНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД ПРИ ПОДГОТОВКЕ ДЕТЕЙ К ШКОЛЕ В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

О. В. Гурова,
канд. психол. наук, доцент кафедры теории
и методики дошкольного образования ГОУ ДПО НИРО



Изучение и формирование психологической готовности детей к школе — одно из основных направлений работы педагогов и психологов ДОУ.

В периодизации психического развития Л. С. Выготский выделяет определенные этапы развития на основе возрастных психологических новообразований. Такой этап с соответствующим ему новообразованием называют психологическим возрастом. У ребенка можно выделить два типа возраста: психологический и календарный. Их совпадение или расхождение является важным критерием общего психического и личностного развития воспитанников.

В последнее время ряд психологов (Е. Е. Кравцова, М. Н. Костикова и др.) указывает на запаздывание психологического возраста детей по сравнению с их календарным возрастом. Например, они отмечают, что кризис семи лет стал кризисом восьми лет, поэтому дети испытывают трудности при переходе в школу в силу того, что они не прошли кризис семи лет. Успешное формирование дошкольниками кризиса семи лет связано с формированием у них психологических новообразований — воображения, произвольных форм общения с окружающими, развития ведущей деятельности — игры.

Закономерно возникает ряд вопросов, связанных с тем, как успешно подготовить детей к школе в игровой деятельности,

реализуя индивидуально-дифференцированный подход к воспитанникам, имеющим разный психологический возраст.

Опираясь на основные положения культурно-исторической концепции Л. С. Выготского, необходимо учитывать, что обучение и воспитание ребенка должны быть ориентированы на зону ближайшего развития личности, развитие возрастных новообразований во взаимосвязи с ведущей деятельностью. При этом, по мысли ученого, само понятие зоны ближайшего развития связано с развитием общения ребенка со взрослым.

Изучение особенностей общения ребенка с окружающими людьми показало, что оно неоднородно и имеет несколько видов и форм. По мере овладения общением, как отмечает психолог Е. Е. Кравцова, ребенок осваивает в определенной логике разнообразные произвольные, то есть сознательно занимаемые и управляемые позиции в общении со взрослым: «*пра-мы*», «*над*», «*под*», «*на равных*», «*независимая*».

Доказано, что существующая логика в освоении ребенком позиций в общении может, с одной стороны, стать методическим принципом изучения ЗБР (зоны ближайшего развития), а с другой стороны, выступить критериями и показателями величины ЗБР.

Экспериментальное изучение психологом Ж. П. Шопиной ЗБР детей разных возрастов показало, что она имеет некоторую величину, которая определяется видами общения ребенка со взрослым. Так, один ребенок может принять помощь от взрослого только тогда, когда последний все детально покажет и разжует ему (то есть педагог находится по отношению к ребенку в позиции «*пра-мы*») или когда взрослый через вопросы пытается помочь ребенку выполнить задание (то есть педагог находится по отношению к ребенку в позиции «*над*»). В этом случае можно говорить о том, что эти дети имеют крайне маленькую величину ЗБР. Способность ребенка принимать помощь взрослого, находясь по отношению к нему в позиции «*на равных*» (совместно с педагогом решать задачу), говорит о том, что величина ЗБР у этого воспитанника несколько больше (средняя), чем в предыдущем случае, и может быть определена как более высокий уровень ее развития. Наконец, способность дошкольников принимать помощь взрослого, находясь по отношению к нему в независимой позиции, характеризует максимально высокий уровень ЗБР и свидетельствует о том, что все другие формы

общения (в отношении изучаемого свойства) освоены и дети имеют большую величину ЗБР.

Практика показывает, что у дошкольников с малой и средней ЗБР наблюдаются различной степени трудности в обучении. Как помочь им преодолеть эти трудности? С одной стороны, психологи доказали, что целенаправленное развитие общения таких ребят со взрослым обеспечит им не только актуальное развитие, но и значительную величину ЗБР. С другой стороны, реализация индивидуально-дифференцированного подхода в оказании помощи детям, имеющим расхождение календарного и психологического возраста, будет способствовать тому, что они овладеют каким-либо качеством на более высоком уровне.

Исходя из вышеизложенного, необходимо отметить, что ЗБР может служить как показателем индивидуального, так и психологического возраста детей. Например, дети старшего дошкольного возраста имеют низкий уровень развития игровой деятельности. Коррекция их психического развития будет связана с тем, что взрослому необходимо создавать условия как для обучения воспитанников игровой деятельности, так и разных форм общения. Главным результатом такого обучения будет то, что дети смогут освоить игровую деятельность. Причем одному ребенку для этого будет достаточно только некоторого толчка в виде проблемной ситуации, заданной педагогом. Для других детей будут необходимы организация совместной игры с педагогом, обучение их предметным и ролевым способам отображения окружающего в обучающих играх, где взрослый будет учить этих детей разным формам общения.

Рассмотрим более подробно, как может быть реализован индивидуально-дифференцированный подход к детям старшего дошкольного возраста при подготовке их к школе в игровой деятельности.

Анализ литературы по проблеме психологической готовности к школе позволяет условно выделить две большие группы детей. Одна из них — психологически готовые к школе воспитанники ДОУ. Другая группа — дети, психологически не готовые к школе. Среди них выделяют группу докризисных и группу кризисных дошкольников, испытывающих трудности при переходе из детского сада в школу. Докризисные дети, по мнению ряда психологов (Д. Б. Эльконин, Е. Е. Кравцова, Г. Б. Хов-

рина), — это дети, которые не прожили в полной мере дошкольный период развития и в силу этого не вступили в кризис семи лет. У них явно прослеживаются особенности дошкольного периода развития, несмотря на то, что им исполнилось семь и больше лет.

Главной отличительной особенностью детей, принадлежащих к этой группе, является то, что они все время играют, но играют весьма примитивно. Им необходим взрослый или сверстник, который организует игру и будет руководить их действиями. Наблюдения показывают, что в сюжетно-ролевой игре они стараются занять только социально одобряемые активные роли (врача, мамы, парикмахера) и обращают внимание на те внешние атрибуты, которые выделяют их из остальных детей (фонэндескоп, расческа). На занятиях в детском саду они очень послушны, но испытывают значительные трудности в понимании условной позиции педагога. Например, когда он учит их решать арифметические задачи, воспитанники подменяют их решение общением с педагогом. Они не выделяют условий задач, соответственно не могут их принять и найти адекватный способ их решения. Поэтому у них, как правило, обнаруживается очень низкий уровень развития произвольных форм общения с окружающими людьми, завышенная самооценка, низкий уровень развития воображения.

Докризисные дети не умеют учить других, занимать в общении, совместной деятельности позицию «учителя». Обучая сверстников, к примеру, как выполнять постройку из конструктора, они подражают в объяснении воспитателю, маме, мало заботясь о том, поймет ли их сверстник, успеет ли он за их объяснениями.

При организации работы по формированию у докризисных детей психологической готовности к учебной деятельности, по мнению Г. Б. Ховриной, следует исходить из того, что они не прожили в полной мере дошкольный период развития. Поэтому необходима целенаправленная работа по развитию у них произвольных форм общения с окружающими, воображения в разных видах игры, что обеспечит им безболезненный переход из детского сада в школу.

В работе с детьми предлагаем руководствоваться системой обучения игре, предложенной психологом Е. Е. Кравцовой. Сначала педагогу целесообразно обучать детей режиссерской игре,

затем образно-ролевой, сюжетно-ролевой, игре с правилами и, наконец, режиссерской игре на новом высоком уровне, в которой основное свойство воображения видеть целое раньше частей совпадает с позицией «режиссера в режиссерской игре». Работа по обучению детей разным видам игр будет включать в себя несколько этапов, внутри которых выделяются различные промежуточные ступени работы с ними.

На первом этапе в повседневной жизни, развивая воображение детей, педагог может побуждать детей использовать нарисованные, многофункциональные предметы (кубики, коробки, части конструкторов), которые будут заменять разные вещи в зависимости от ситуации. Например, нарисовать палочкой узор на песке, снегу; поговорить с мамой, другом по нарисованному телефону.

Предлагая детям задания «Оживи картинку», то есть изобрази то, что нарисовано на картинке, «Придумай по картинке сказку, историю», воспитатель учит детей понимать смысл картинок, изображений. Так, например, одному ребенку, имеющему маленькую величину ЗБР, он может задавать вопросы, связанные с тем, что изображено на картинке, обучая другого ребенка с большей величиной ЗБР, сам педагог может демонстрировать выполнение этого задания с другим ребенком. Придумывая совместно со способным воспитанником рассказ по картинке (действуя «на равных» с ним) отвечать на вопросы, задаваемые другим ребенком-«учителем».

Индивидуальная режиссерская игра

Следующим шагом должна быть работа, направленная на организацию индивидуальной режиссерской игры, способствующей развитию у детей умений подыгрывать партнерам, включаться в игру, начатую сверстниками и взрослыми. Сначала организатором игры выступает взрослый. Он учит детей соединять по смыслу предметы. Ребенок сначала привлекается к игре в качестве зрителя, постепенно переходит на позицию активного участника. Например, педагог предлагает ребенку рассмотреть содержимое коробки, в которой могут находиться разные предметы: набор кубиков с личиками, пластмассовые крышки из-под бутылок, магниты, детали конструктора «Лего», большие пуговицы, значки и прочие вещи. Педагог говорит: «У меня в руках волшебная коробка и предметы, которые попали в нее и

тоже стали волшебными. В этом ты очень быстро убедишься сам. Я открою коробку, и мы попадем в чудесную страну». Педагог вынимает магнит и говорит: «Я маленький гном, зовут меня Бим. Живу я в этой пещере (при этом воспитатель сооружает с помощью конструктора пещеру). Очень люблю путешествовать, но у меня нет друзей. В пещере темно и ничего не видно, поэтому у меня их нет. Поброжу по лесу, может быть, встречу кого-нибудь, кто станет моим другом». Воспитатель разыгрывает историю, одновременно показывая ее с помощью мелких игрушек, говоря за разных персонажей разными голосами. На следующий день педагог начинает рассказывать и показывать знакомую историю, а закончить ее просит ребенка, предлагая ребенку заглянуть в коробку и найти друзей гнома Бима, придумать, что с ними может произойти. На третий день воспитатель побуждает ребенка самостоятельно рассказать и показать любую знакомую ему сказку, историю. Игра продолжается до тех пор, пока в коробке не останется ни одного неиспользованного предмета.

Совсем не обязательно со всеми детьми проходить все три ступени обучения режиссерской игре. С воспитанниками, которые достаточно быстро учатся придумывать, реализовывать сюжет, подыгрывая педагогу из разных позиций, можно перескакивать через отдельные этапы игры, постепенно усложняя задания. В зависимости от степени успешности освоения детьми режиссерской игры количество заданий может быть разным. Для некоторых детей достаточно принять участие в пяти—десяти играх, при условии, что и сами дети могут выступать инициаторами режиссерских игр, то есть обучать им сверстников или более младших детей или взрослых. Для других ребят количество таких игр варьируется в зависимости от их индивидуальных особенностей, способностей обучаться игре (зоны ближайшего развития).

На других занятиях для организации режиссерской игры для разных детей нужно создавать разные условия (на полу, на стене, на макете) и использовать разнообразный игровой материал (игрушки, мелкие предметы, конструктор «Лего», строительный материал). Когда дети пройдут все три этапа режиссерской игры и самостоятельно научатся играть, в их поведении будут наблюдаться изменения. Практика показывает, что их игры станут более длительными и разнообразными, появится инди-

видуальная режиссерская игра, вместе с тем, ситуации, где требуется игровое взаимодействие с окружающими людьми, будут вызывать у них трудности.

Образно-ролевая игра

Поэтому в т о р ы м э т а п о м в работе будет обучение детей образно-ролевой игре. Для этого в старшей, подготовительной группах в игровых уголках целесообразно иметь различные костюмы, зеркала разного размера, «волшебные» предметы: колокольчик, звонок, корону.

На первых занятиях взрослый может предложить детям поиграть в игру «Угадай, кто это». Воспитатель, а в дальнейшем дети изображают какой-нибудь предмет или животное, а ребята-зрители должны догадаться, кто изображается. Затем зрители и участники меняются местами. Целесообразно постепенно усложнять задания: показать эмоциональные состояния персонажей, включиться в коллективную игру (звери в зоопарке или джунглях, снежинки, мой веселый звонкий мяч), изобразить небольшие сценки из известных сказок, мультфильмов. Важно, чтобы каждый ребенок группы неоднократно побывал и в роли зрителя, и в роли участника образной игры, научился организовывать игры-загадки «Кого я показываю» с детьми и взрослыми других возрастных групп. Принимая участие в КВНах, конкурсах, театрализациях песен, постановках спектаклей, дети учатся не только искать выразительные средства для воплощения того или иного образа, но и советоваться или принимать советы от взрослых и детей, если они не расходятся с их собственным внутренним ощущением роли.

По окончании второго этапа работы поведение и деятельность докризисных детей будут претерпевать большие изменения. Они не только станут охотно браться за воплощение разных образов (ролей), но и будут способны подолгу оставаться в одной и той же роли, внося в нее существенные изменения по ходу реализации.

Сюжетно-ролевая игра

Т р е т ь и й э т а п работы по формированию психологической готовности детей к школе должен быть посвящен обучению их сюжетно-ролевой игре, для организации которой необходимо соблюдение следующих условий. Это ознакомление ребенка

с различными сферами действительности, специфический процесс обучения игре как передача игрового опыта, адекватные воображению ребенка игрушки. Обучение детей сюжетно-ролевой игре состоит из пяти ступеней.

На *первой ступени* взрослый может использовать разные формы работы для ознакомления детей с трудом людей: экскурсии, прогулки, рассматривание картинок, составление буклетов. Дошкольникам рассказывают, кто и чем занимается в музее, ателье, на почте. На *второй ступени* вместе с детьми можно поиграть в особый вид сюжетной игры — отобразительную игру. После просмотра мультфильма нужно попросить детей показать, что они видели несколько минут назад.

На *третьей ступени* дошкольники с помощью взрослого могут освоить еще один вид сюжетно-ролевой игры — игру-драматизацию. Им предлагается по своему желанию обыграть любимый фрагмент сказки, изменить ее сюжет, характер героев.

На *четвертой ступени* педагог создает условия для организации самостоятельной игры. Задачами его работы являются создание различных ситуаций вхождения детей в роль, показ детям различных моделей поведения персонажей в играх, обучение их пониманию и реализации разных ролевых отношений, созданию и разрешению конфликтных ситуаций. Например, играя с одним ребенком в «больницу», педагог берет на себя роль больного человека. Он очень «боится» врача и своим поведением всячески это демонстрирует. В другой раз взрослый — это капризный больной, которому не нравится, как его лечат. Потом в этой же игре с этим же ребенком педагог принимает на себя роль врача, обучая дошкольника согласовать с врачом роли с разным, одинаковым по смыслу содержанием, а также роли, внешне не связанные между собой (врач-шофер). Обыгрывая различные ситуации, дети видят перед собой несколько образов, могут выбрать понравившийся и в то же время сами придумать новых героев, сюжет, то есть научиться играть в одну и ту же игру по-разному.

В зависимости от имеющихся у ребенка проблем в овладении навыками сюжетно-ролевой игры, той или иной позицией общения педагог, играя с разными детьми в сюжетно-ролевые игры, учит их согласовывать собственные действия с действиями других персонажей. Большое значение для психологической подготовки детей к учебной деятельности имеет сюжетно-роле-

вая игра «Школа». Важно, чтобы каждый ребенок обязательно побывал и в роли ученика, и в роли учителя. Вторая роль даст ребенку возможность понять позицию настоящего учителя, что очень важно для успешного обучения в школе. Например, в игре «Школа» принимают участие несколько детей и взрослых. У воспитателя роль «учителя», а ребенка, с которым проводится психолого-педагогическая работа, он побуждает принять роль «ученика». Взрослый так ведет свою роль, что ребенку все время приходится ему подыгрывать.

В другой раз, играя в «Школу», у ребенка, с которым проводится коррекционно-развивающая работа, будет роль «учителя». Взрослый в роли ученика, с одной стороны, помогает ребенку строить сюжет, а с другой стороны, подыгрывает ему, другим детям и учит согласованию ролей. Через некоторое время можно снова поиграть в игру «Школа», но теперь ребенку в роли учителя необходимо согласовывать свои действия с другими детьми, исполняющими роли учеников.

На последней, *пятой ступени* развития сюжетно-ролевой игры педагог может учить детей обыгрывать различные ситуации, но уже не с реальными партнерами, а с воображаемыми или с игрушками. Игра на этом этапе очень напоминает режиссерскую игру, где ребенок играет одновременно все роли. Например, он — парикмахер, кукла-клиент, которая может быть капризной или сердитой. Ребенок должен быть одновременно и мастером и клиентом. Такая игра учит детей взаимопониманию, соподчинению ролей, общению с реальным партнером. Во время игры игрушечные инструменты заменяются кубиками, карандашами, палочками, которые могут быть использованы вместо расчески, ножниц и т. д.

По мере развития сюжетно-ролевой игры ребенок учится не только решать стоящие перед ним задачи, но и сам себе их задавать. Дети на более высоком уровне способны общаться со взрослыми и сверстниками, подолгу развивать один и тот же сюжет, могут подчиняться правилам ролевого поведения.

Однако после окончания этой ступени работы дети еще не имеют учебной мотивации. Педагоги отмечают, что в процессе той или иной игры, продуктивных видах деятельности дети не всегда удерживают во внимании задачу (правило игры). Воспитатели подчеркивают, что такие дети проявляют активность лишь в игровой ситуации, как только игра заканчивается, они отвле-

каются от работы на занятии, начинают мешать другим детям. Поэтому следующим, четвертым этапом в работе с этой группой детей является целенаправленное формирование у них игры с правилами.

Игра с правилами

Психологи отмечают, что подчинение детей игровым правилам — важный показатель их психического развития, который обеспечивается всем предшествующим ходом их воспитания и обучения. Обучение дошкольников игре с правилами — процесс неоднородный и предполагает пять ступеней.

На *первой ступени* педагог может обучать детей объединять как можно больше предметов (или игрушек маленького размера, кубиков, переводных картинок) в единый сюжет. Очень полезным материалом для таких заданий оказываются кубики, на которых рядом с буквой изображен определенный предмет или персонаж. Чтобы детям легко и интересно было выполнить задание, вначале можно ввести в игру прием «волшебника». Например, воспитатель говорит: «Жил-был волшебник. С помощью волшебной палочки он замораживал разные предметы, вещи и уносил их к себе в ледовый дворец. Но волшебник замораживал только те вещи, которые были одни и ни с кем не хотели дружить. Если же предметы или герои объединялись, волшебник не мог унести их к себе во дворец».

Задача педагога на этом этапе — научить ребенка объединять в игре как можно больше предметов (до десяти и больше). Если дети будут испытывать трудности, педагог может оказать помощь воспитанникам. Так, к примеру, детям, которые не умеют самостоятельно придумывать сюжет, он может предложить несколько игрушек, кубиков и попросить подобрать им подходящие пары. Если объединение двух предметов уже не будет представлять для воспитанников трудности, взрослый может предложить им более сложное задание. Он может рассказать и показать историю. Например, педагог берет два кубика. На одном кубике нарисована буква «Л» и изображена лиса. На втором кубике нарисован колобок и изображена буква «К». Педагог рассказывает историю и показывает ее, как в кукольном театре. Он говорит: «Жила-была лисичка. Однажды она встретила колобка и захотела его съесть. Колобок ловко увернулся от лисички и покатился по дорожке. Только лисичка побежала за

колобком и хотела его съесть, как навстречу колобку выскочил зайка (показывает новый кубик с буквой «З»). Колобок и зайчик подружились. Они стали петь песенки, играть в догонялки. Лисичка подумала, что зайчик маленький, ей бояться его нечего. Она притаилась в кустах, хотела съесть зайчика, но вдруг увидела, что к малышам подошел утенок (показывает кубик с буквой «У») и позвал всех на речку купаться».

На этом история не заканчивается, педагог побуждает детей подыграть, включая в сюжет новых героев. Детям, которые успешно справляются с придумыванием историй с помощью кубиков, необходимо дать другой материал, более сложное задание, рассказать, что прилетел колдун, который умеет заколдовать сразу два предмета, а вот три не может. Наконец, предложить дошкольникам научить других детей придумывать истории, то есть выступить «учителями» по отношению к другим воспитанникам. Количество предметов последовательно увеличивается.

Если все дети всей группы справляются с этими заданиями, то можно переходить ко *второй ступени* работы, предложить дошкольникам самостоятельно придумать правила игры и научить им кого-либо (взрослого, другого ребенка). Получается игра с правилами с элементами сюжета. Элементы сюжета могут превращаться в правила. Например, воспитатель рассказывает группе детей, что во время отпуска она отдыхала на турбазе, и там ребята очень увлеченно играли в одну очень интересную игру, правил которой она не запомнила. Помнит, что там была мама-кошка, она принесла двум котяткам мышку. Котятки долго спорили, кому достанется мышка, а потом один котенок выхватил мышку и стал победителем.

Некоторые дети могут не справиться с заданием. Тогда воспитатель может задавать наводящие вопросы: «Сколько персонажей будет участвовать в игре? Что они будут делать?» Вместе с другими «на равных» педагог придумывает правила игры: «Жила на свете мама-кошка и было у нее два котенка — мальчик и девочка. Ребята, кто у нас будет мамой-кошкой, а кто котятками? Как ведет себя мама-кошка?» Дети принимают на себя образы героев рассказа, подхватывают инициативу и далее уже самостоятельно придумывают свои правила игры. Введение в игру взрослого или другого ребенка, незнакомого с игрой, — необходимое условие для развития игры по правилам. Введение

в игру такого субъекта помогает детям чувствовать себя более свободными и придает заданию доступную и адекватную данному возрасту форму. Постепенно в игру с правилами можно превращать любое содержание, придуманные детьми истории, рассказы, сказки, арифметические задачи.

После того, как дети научатся формулировать правила, выделяя их из сюжета, педагогу целесообразно учить детей общаться со взрослым из другой позиции — «учителя» («над»). В этом случае они будут учиться переосмысливать правила, превращать игру с правилами в игру с правилами с элементами сюжета.

Для решения этих задач на *третьей ступени* взрослый играет с детьми в любую игру с правилами, например в «вышибалы». Воспитанники рассказывают взрослому правила, а он, пересказывая эти правила, нарочно их путает, тем самым помогает детям их осмысливать. На следующий день с другими детьми педагог правильно пересказывает правила, но все время их нарушает во время игры: ловит мяч, а не убегает от него. Чтобы помочь незадачливому игроку не нарушать правила, дошкольники придумывают сюжет. Они объясняют взрослому: «Вы — заяц. Охотники целятся в зайцев, мяч — это пуля. Зайцу надо убегать от пули. Иначе охотники убьют зайца». Это задание учит детей находить смысл и контекст в любой ситуации.

На *четвертой ступени* воспитатель должен научить детей общаться, взаимодействовать по правилам, занимая разные позиции в общении и совместной деятельности. Для решения этой задачи необходима целая система игр-занятий, которая предполагает варьирование педагогом разных позиций в общении с детьми. Например, двое детей играют в игру «Футбол», в которой они с помощью фигурок-футболистов забивают мяч в ворота соперника. Так, в одних играх педагог может занимать позицию активного советчика и помощника. Его советы направлены на соотнесение действий ребенка с действиями его партнера по игре. В других играх взрослый может стать партнером ребенка по совместной игре, стараясь предоставить ему как можно больше инициативы и самостоятельности в установлении соревновательных отношений и отношений сотрудничества. Теперь ребенок своими действиями, советами, высказываниями помогает строить совместную со взрослым игру. Или воспитатель в игре может занять позицию болельщика. Он не играет,

а лишь болеет за одного из играющих детей. Коррекционной является позиция играющего ребенка. Прислушиваясь к советам взрослого-болельщика, учитывая позицию своего соперника, ребенку нужно суметь договориться и согласовать свои действия с соперником по игре. В других заданиях ему может быть противопоставлен другой ребенок (или взрослый) в качестве болельщика. Постепенно задания усложняются. Ребенок, которого учат играть в игру с правилами, ставится в позицию болельщика. Коррекционной является позиция ребенка-болельщика. Ему обязательно должен быть противопоставлен другой такой же болельщик.

На этих занятиях дети учатся самостоятельно без помощи взрослых устанавливать соревновательные отношения. Дошкольникам, которые успешно справляются со всеми вышеописанными заданиями, можно предложить эту же игру, но ввести в нее еще одного участника. Он не двигает непосредственно фигурки футболистов, а управляет ими через своих товарищей, то есть, условно говоря, является управляющим. Коррекционной является позиция управляющего. Чтобы справиться со своей задачей, он должен договариваться с ребенком, который слушает его команды, а также со своим соперником, который двигает фигурки футболистов. В качестве усложнения задания в игру вводится еще один управляющий. И теперь дошкольнику, чтобы согласовывать свои действия с партнером и сохранять устойчивое отношение к нему как к противнику по игре, кроме учета вышеперечисленных позиций, надо договориться с другим управляющим, а также с тем ребенком, который двигает фигурки футболистов согласно инструкции второго управляющего. Это очень важная и трудная ступень работы, которая требует особого внимания, некоторое время на ней необходимо задержаться. Если ребенок испытывает трудности, помощь ему может оказывать взрослый, выступая последовательно то в роли одного управляющего, то в роли другого управляющего.

Такая система игр-заданий может проводиться как с одним ребенком, так и с разными детьми, не владеющими играми с правилами, а также той или иной позицией в общении.

На *пятой ступени* необходимо учить детей договариваться о том, во что и как играть, вырабатывать совместный способ игры, распределять участников. Для этого один из детей (с которым педагог заранее договаривается) предлагает нетрадиционную

версию игры. После обсуждения разных правил дошкольники должны выбрать понравившийся всем вариант игры. Можно предложить им придумать новые правила к играм, уточнить старые, использовать старые правила в новой игре, причем эту работу можно проводить и на прогулках, и в часы досуга, праздников, обучая правилам персонажей из сказок, школьников, родителей.

Итогом этой части работы станет появление у детей деловой мотивации, развитие умений действий от замысла.

Режиссерская игра на новом уровне

На последнем, пятом этапе работы необходимо учить детей играть в режиссерскую игру. Обучение детей режиссерской игре на новом уровне включает в себя пять ступеней.

На *первой ступени* педагог может учить детей объединять как можно больше предметов, мелких игрушек. Для решения этой задачи взрослый может предложить нескольким детям объединиться в две команды. В состав команды могут входить воспитанники, имеющие разный игровой опыт. Им предлагается «подружить» кубики. Выиграет та команда, которая сможет «подружить» как можно больше предметов. Важно отметить, что объединение детей в команды имеет под собой ряд преимуществ: во-первых, дошкольники имеют возможность выслушивать разные точки зрения, во-вторых, обучать друг друга. Если задание будет вызывать у них затруднения, педагог может использовать методические приемы, которые были описаны на предыдущих этапах и ступенях работы. Главным итогом работы на этой ступени становится развитие у детей умения объединять по 20—25 предметов, картинок в единый сюжет. На *второй ступени* взрослый может проводить индивидуальные режиссерские игры.

Условиями для организации режиссерских игр могут служить игровые поля, выполненные из оргстекла, различные макеты, листы бумаги разных форматов. Материалом для игр детей могут стать как отдельные предметы, так и наборы предметов, фигурок, вырезанные детьми из бумаги (или других подручных материалов), карандаши, фломастеры.

Обучая детей режиссерской игре, воспитатель может предлагать детям с разной величиной ЗБР следующие задания: показать историю, рассказанную им самим или другим ребенком,

продолжить начатую взрослым, сверстником (школьником) сказку, побуждать ребят включиться в сюжет игры, начатой взрослым в образе персонажа сказки (Бабы-Яги), предложить самостоятельно разыграть историю со сверстниками с помощью мелких игрушек и предметов. На *третьей ступени* педагог может учить детей совместному сочинению сказок. Взрослому надо начинать рассказ, а дети по очереди могут продолжать развивать сюжет.

На *четвертой ступени* обучения режиссерским играм воспитатель предлагает одному или нескольким детям придумать рассказ и с помощью кубиков (моделей) или игрушек изобразить его, например, с помощью выполненной детьми книжки-картинки. Пособие состоит из картонной основы, сложенной пополам. На одной половине книжки располагается файл, в который помещаются иллюстрации к знакомым детям сказкам. На другой половине (фланелевой основе) выкладывается модель какой-либо иллюстрации из сказки с помощью кружков, полосок разного размера и цвета. Воспитатель предлагает ребенку найти героев сказки, придумать сюжет, а затем обыграть его. Другой ребенок один или вместе с партнером может угадать или рассказать то, что показывают другие дети. Другой вариант этой игры заключается в том, что взрослый предлагает детям рассмотреть готовую модель, придумать по ней сказку и обыграть ее.

Смысл этих заданий заключается в том, чтобы ребенок не только смог создать и обыграть свой сюжет, но и угадать и показать чужой сюжет, то есть суметь предметно представить свой замысел и создать замысел по предметной ситуации, придуманной другими взрослыми и сверстниками.

Таким образом, результаты проведенной психолого-педагогической работы с этими детьми будут способствовать тому, что ребенок овладеет разными видами общения, игровой деятельностью на более высоком уровне. Некоторые дети смогут играть самостоятельно, а другие воспитанники будут нуждаться в помощи взрослого, но она будет ими приниматься уже быстрее и легче, что поможет им более успешно подготовиться и адаптироваться к школе.

Перейдем к рассмотрению индивидуально-дифференцированного подхода при подготовке к школе детей, принадлежащих к группе кризисных.

Анализ особенностей поведения этой группы детей показывает, что у них наблюдаются некоторые изменения в общении с окружающими людьми, что подтверждает вхождение этой группы в кризис семи лет, который они не смогли преодолеть из-за неравномерности процесса психического развития в дошкольном возрасте. Внутри этой группы психолог Г. Б. Ховрина условно выделяет две подгруппы детей — дошкольники, ориентированные преимущественно на процессуальную сторону деятельности, и дети, ориентированные на смысловую сторону деятельности.

Причиной низкого уровня психологической готовности к школьному обучению детей, ориентированных на *процессуальную сторону деятельности*, является то, что у них наблюдается искаженное развитие игровой деятельности. Практика показывает, что игры этих детей преимущественно ориентированы на деятельностную основу. Они все время «крутят руль машины, варят суп, воюют с врагами». Такое развитие игры отрицательно сказывается на развитии воображения. У этих детей оно ниже возрастных норм. На занятиях в подготовительной группе детского сада они слушают воспитателя, стараются выполнить все его указания. Вместе с тем, выполняя различные задания, воспитанники, принадлежащие к этой группе, часто не понимают того, что делают. Особенно трудно таким детям дается решение косвенных задач. Например, на ветке сидели птички. К ним прилетели еще две птички. Всего стало пять птиц. Сколько всего птичек сидело на ветке сначала? Решая подобные задачи, дошкольники ориентируются на глагол «прилетели», выбирая действие сложения. Иными словами, способ деятельности этих детей имеет малоосмысленный характер.

Условности позиции взрослого эти дети не видят. В общении со сверстниками они затрудняются взаимодействовать по правилам, действуют «рядом», то есть выполняют одинаковые с партнером действия. Если не надо закрашивать рисунок, решать задачи, то дети как будто друг друга не замечают. Очень часто они считаются невнимательными, так как не могут продолжить рассказ или стихотворение за товарищем.

Анализ поведения и деятельности детей, принадлежащих к этой группе, показывает, что основой психолого-педагогической работы, по мнению психолога Г. Б. Ховриной, является

формирование у них произвольности общения с окружающими, обучение их действиям в воображаемом плане.

Психолого-педагогическая работа с этими детьми будет включать в себя пять этапов.

На первом этапе педагог может учить детей действовать в воображаемом плане в сюжетно-ролевых играх. Например, сначала он может быть партнером ребенка по игре. Его роль заключается в провоцировании ребенка на разные поступки. Например, подыгрывая ребенку-«мастеру» в игре «Парикмахерская», воспитатель в роли капризного клиента показывает, что он всем недоволен. Ему не нравится, как его обслуживают. В другой раз, играя в эту же игру, он может быть любопытным клиентом, интересующимся у ребенка-«мастера», какая прическа считается самой модной в этом сезоне, в какой цвет покрасить волосы и т. д. В третий раз роль парикмахера принимает на себя взрослый, оставляя за ребенком роль клиента. «Парикмахер» может быть высокого, низкого роста, не понимающим «клиента» или таким, у которого все валится из рук. Взрослый так ведет свою роль, что побуждает ребенка-«клиента» подыгрывать ему.

Таким образом, ребенок приобретает возможность играть, ориентируясь на социальные отношения, учиться способам реализации такой игры. В следующих заданиях ребенку можно предложить поиграть с куклой или мишкой, символизирующими в данной игре партнера. Для чего ребенку необходима игрушка? Игрушка в качестве партнера привлекает внимание ребенка к «общенческой» стороне игры, отвлекая его от деятельностного процесса. Игра за двоих поможет ребенку удержать целостный контекст игры, что, по мнению психологов, является необходимым условием развития его воображения.

Какую индивидуальную поддержку может оказать педагог детям этой группы, обучая их действовать в воображаемом плане? Для этого воспитатель может использовать сюжетно-ролевую игру, обучая детей разным формам общения. Какие позиции в общении с детьми может занимать педагог? Педагог может выполнять одинаковые с воспитанниками роли в игре (позиция «на равных»), подыгрывать обучаемому ребенку (ребенок — продавец, взрослый — покупатель). Взрослый может создавать в игре условия, чтобы подыгрывал ребенок (занимает в общении позицию «над» по отношению к ребенку).

Главным результатом всей этой работы будет овладение детьми сюжетно-ролевой игрой, причем одному ребенку для этого будет достаточно только одного толчка, а другому необходим весь развернутый цикл смены форм общения. В сюжетно-ролевых играх главной задачей воспитателя является ориентация детей на социальные отношения между персонажами. Например, наблюдая за сюжетно-ролевыми играми детей и видя, что совместная игра распадается, педагог может включаться в общую игру, принимая разные роли в зависимости от контекста игры, обучая детей действовать в воображаемом плане, вербальным способом решения игровых задач.

Практика показывает, что наибольшие трудности дети испытывают в коллективной игре. Они затрудняются принимать и решать игровые задачи, поставленные другими детьми. Психологи отмечают, что ребенок должен уметь понять смысл деятельности, задаваемой другими людьми, и задать смысл совместной с партнером деятельности. Поэтому на втором этапе работы детям могут даваться задания, где сделанный ребенком продукт осмысливается педагогом. Это могут быть задания в виде образной игры, продуктивных видов деятельности: рисования, лепки, конструирования. Например, можно предложить детям перевоплотиться в какое-либо животное, сказочного героя и показать характерные черты, присущие им. Другие дети могут угадывать, кто это. В последующих заданиях дошкольники меняются местами, то есть педагог показывает персонажа, а дети его угадывают. Усложнение этих игр может быть связано с тем, что показ задуманного может быть осуществлен совместно педагогом и ребенком, а затем одними детьми. Для этого им надо договориться, понять друг друга. В этом случае взрослый может давать советы дошкольнику, в кого он может превратиться, спрашивать у него, какую фигуру ему изобразить. Или педагог, посвященный в замысел двух детей, при необходимости помогает им изобразить задуманное, а другие дети отгадывают. Потом они могут поменяться местами. В последующих заданиях целесообразно предложить воспитанникам что-либо нарисовать, слепить, а остальные дети будут угадывать, что получилось. Чтобы игры вызвали у детей интерес, можно использовать мозаику, конструктор, оригами, различные строительные наборы. По мере того, как все дети, принадлежащие к группе кризисных, будут справляться с заданиями, можно их посте-

пенно усложнять. Например, предложить совместное рисование. Каждый ребенок рисует что-либо по своему желанию, а потом все рисунки соединяют так, чтобы получилась одна картина. Осмысливая эту картину, дети фантазируют, а потом зарисовывают то, что может соединить все рисунки в один сюжет. При этом они советуются друг с другом, принимают точку зрения партнера, спорят, самостоятельно находят общий контекст.

На третьем этапе работы важнейшей задачей педагога является обучение детей умениям одновременно задавать контекст и встраиваться в контекст другого человека, что необходимо для успешного освоения учебной деятельности. Для решения этих задач дошкольников надо учить воспринимать разные фигуры в зависимости от контекста. Четыре фигуры разной формы предлагаются ребенку для угадывания. Вначале фигуры предъявляются отдельно, а потом последовательно на трех картинках. Затем дошкольнику можно предложить те же картинки и задать вопросы, отвечая на которые он должен ориентироваться не на изображение, а на контекст рисунка. Например: «Это зайчик большой или маленький? А где его мама? Что он кушал на завтрак?» Эту работу взрослый может вести с двумя-тремя детьми. Работа в микрогруппе даст возможность педагогу создавать основу для взаимообучения детей, а каждому ребенку услышать многообразие ответов на поставленные вопросы, то есть убедиться в том, что по одному вопросу у людей могут быть разные мнения.

В конце третьего этапа работы можно переходить к обучению детей рисуночному письму. Например, сначала взрослый с двумя-тремя детьми придумывает рассказ и графически изображает его в «письме». Затем письмо получает помощник воспитателя — няня с двумя-тремя детьми. Состав подгрупп обязательно должен меняться: можно увеличивать количество детей. Можно предложить детям научить взрослого «писать письмо». Занимая в общении с детьми позицию «ученика», взрослый должен общаться с ними каждый раз по-разному. Например, сначала взрослый-«ученик» не вступает в контакт с детьми в ситуации обучения (молчит), затем задает вопросы детям, пытаясь обратить внимание на себя и свой способ деятельности, пытаясь спровоцировать детей на формулирование правил выполнения деятельности.

Другая ситуация — взрослый-«неумеха» (своими ошибками) стимулирует объяснения детей, корректирует их позицию как обучающихся. Выполнение этих заданий будет обеспечивать условия для одновременного владения дошкольниками умениями задавать контекст и встраиваться в контекст другого человека.

Результаты работы на третьем этапе должны показать, что дети научились действовать в воображаемом плане. Учителя отмечают, что первоклассникам очень трудно планировать учебную деятельность, связно, грамотно рассказывать о предстоящей работе, понимать смысл задач.

Для преодоления этих трудностей воспитанникам можно предложить поиграть в любую игру, а потом рассказать про эту игру. Если выполнение задания вызывает затруднения, педагог может с помощью наводящих вопросов помочь детям выстроить рассказ. В дальнейшем воспитатель просит ребенка строить рассказ по рисунку, а потом, прежде чем нарисовать рисунок, рассказать о нем.

Обучать детей планировать будущую учебную деятельность помогает совместное сочинение воспитанниками и взрослыми сказок. Роль воспитателя в этой деятельности — быть активным помощником каждого ребенка. Мера оказания каждому ребенку помощи может быть разной. Для одних детей, имеющих трудности в освоении позиций общения «на равных», на фланелеграфе с помощью предметов-заместителей выкладываются последовательно эпизоды из знакомой сказки, а затем сказка рассказывается дошкольниками. Или могут быть приготовлены иллюстрации, на которых герои сказок изображены в необычных обстоятельствах (репку тянут заяц, волк, лиса и медведь). На следующих занятиях педагог может предложить этим детям домики, выполненные в разной цветовой гамме: белого и черного цвета, набор сказочных персонажей. Развивая воображение детей, педагог предлагает детям описать героев, подумать, где они будут жить. В игровые уголки детям можно предложить поместить различные игровые материалы, например, поле, выполненное из оргстекла, на котором изображена дорожка-лабиринт. На ней могут располагаться силуэты животных, птиц, героев из сказок, домики. А разноцветные магниты разных размеров могут выступать в роли персонажей. Играющий выбирает магнит и придумывает сначала вместе со взрослым, а потом со сверстником героев, возможные события, которые происходят

с ними. Взрослый может начать сказку, а ребенок добавить слово, потом предложение, потом кусочек текста. Впоследствии можно создавать условия для индивидуального сочинения сказок детьми.

Формируя психологическую готовность детей к школе, педагогу следует учитывать, что задачами его работы наряду с целенаправленным развитием воображения является формирование предпосылок учебной деятельности — умений детей следовать образцу, слышать, понимать и выполнять указания взрослых. Для решения этих задач педагогам необходимо уметь грамотно организовывать обучение детей в игровой форме. Важно продумать, как включить учебное содержание в игру, какую игру для этого подобрать, как ее организовать. Например, изготовление кубиков для малышей на занятиях по конструированию может стать подготовкой к будущей игре с ними. Игра определяет смысл работы воспитанников. Или, например, детям надо научиться ориентироваться в пространстве, действовать по образцу. Они получают письмо от Железного Дровосека. Он просит их помочь спасти Страшила, который оказался в Желтой чужой стране, в лабиринте, откуда не может найти выход. Для получения разрешения на выезд из России детям для путешествия на самолете надо оформить паспорта, заполнить анкеты. Каждому ребенку дается образец анкеты. Обращается внимание на то, что в анкете нельзя допускать помарок и исправлений. Правильность анкеты проверяется детьми-сотрудниками таможни. Если анкета заполнена правильно, пассажира пропускают на самолет.

Практика показывает, что результатами проведенной психолого-педагогической работы становятся более высокий уровень развития игровой деятельности, речи, воображения, гармонизация различных сторон общения ребенка с окружающими, что благоприятно скажется на формировании их психологической готовности к школе.

Другая группа кризисных детей (не прошедших кризис семи лет) ориентирована на *смысловую сторону деятельности*. Характерными психологическими особенностями детей, принадлежащих к этой группе, является уход от действительности в мир собственных фантазий.

Дети, принадлежащие к этой группе, не прошли все этапы развития игры в дошкольном возрасте, что отрицательно отра-

зилось на формировании их воображения и подготовке к школе. Основная причина их искаженного психического развития заключается в том, что эти дошкольники имеют серьезные трудности в общении со сверстниками и «выпадают» из общих дел. Наблюдения показывают, что на прогулке они бродят по участку или сидят на скамейке, не принимая участия в общих играх. Они имеют низкий уровень развития продуктивной деятельности: их рисунки, поделки отличаются от работ других детей отрывом от реальности. Их необыкновенные человечки или сказочные зверушки куда-то летят или что-то делают. С ними случаются необыкновенные истории.

Изучение психологами воображения этих детей показывает, что у них наблюдается низкий уровень развития предметной деятельности, общения со сверстниками, поэтому главными задачами психолого-педагогической работы с ними будет, по мнению психолога Г. Б. Ховриной, с одной стороны, обогащение опыта предметной деятельности, с другой стороны, обучение индивидуальной и совместной деятельности со взрослыми и сверстниками. Поэтому большинство заданий, которые могут использоваться в работе, будут носить совместный характер.

Работа включает пять этапов. На первом этапе дошкольникам могут предлагаться задания, направленные на включение их в разнообразные действия с предметами: покормить рыбок, подготовить материалы для занятий, навести порядок в уголке игрушек. Важно побуждать детей самостоятельно или с небольшой помощью взрослого действовать с предметами.

На втором этапе детей обучают создавать и осмысливать различные ситуации неспецифических действий с предметами. Например, можно попросить ребят нарисовать что-нибудь счетными палочками, а затем рассказать и показать, с помощью каких предметов можно производить подобные действия в отсутствие карандаша. Причем каждый ребенок этой группы выступает как в позиции выполняющего действия, так и в позиции осмысляющего действия, выполненные другими людьми. Постепенно взрослый может не только просить детей рассказать, как можно использовать в играх разные предметы (пробку от напитка, тюбик из-под зубной пасты), но и самим придумать содержание таких заданий для других детей и провести эти задания с ними. Например, назвать, отгадать предмет, описанный по двум-трем признакам. Начать такую игру-загадку может

взрослый. Он говорит: «Мой предмет сделан из дерева и квадратный. Что это за предмет? А какую загадку придумал ты?»

На третьем этапе воспитатель учит воспитанников осмыслять как свои, так и действия партнера с воображаемыми предметами, выполненными в совместной деятельности. В упражнениях типа «повтори без предмета» дети выполняют действия с воображаемыми предметами. Например, сначала они могут поиграть с реальным мячом, а затем с воображаемым. Или трое-пятеро детей объединяются, организуют круг и каждый задумывает и передает по кругу определенный предмет (огурец, горячий блин, колючего ежа, мяч, конфету). А один воспитанник выходит из комнаты, он должен угадать, какой предмет передают его товарищи. Постепенно меняются передаваемые предметы, а игроки меняются местами. Игра усложняется. Так ребенок «передавая предмет» другому, должен удержать образ, переданный партнером, и «передать» его дальше. Он не должен его копировать, а должен передать его, несколько видоизменив. Например, один ребенок «принимает яблоко», «моет его», «вытирает», «режет на половинки», «передает» дальше. Когда ребенок научится осмыслять действия с предметами в воображаемом плане, педагог может задать ему вопросы: «Как ты думаешь, понравилось Коле яблоко? Почему ты так думаешь?»

В дальнейшей работе воспитателю целесообразно учить ребят с помощью жестов осмыслять свои и показанные другими незамысловатые истории. Девочка встала с постели, потянулась, начала делать зарядку, потом стала чистить зубы, мыть лицо, руки. Большой интерес для дошкольников может представлять игра «Куклы-марионетки». Ребенок, с которым ведется работа по развитию воображения, может выполнять в ней роль марионетки, его движениями управляет другой ребенок.

На четвертом этапе задача воспитателя заключается в том, чтобы научить этих детей строить деятельность по замыслу и реализовывать ее в предметном плане. Для решения этих задач дошкольников учат сочинять истории и разыгрывать их с помощью многофункциональных предметов. К работе должны привлекаться и другие педагоги ДОУ. Например, воспитатель-специалист по изобразительной деятельности приносит в группу коробку (ведерко, сундучок) с разными предметами. Рассматривая содержимое сундучка, вынимая предметы, взрослый начинает рассказывать и показывать сказку, постепенно втяги-

вая в нее детей, предоставляя им инициативу и творчество. Вынимая из ведерка маркер, он говорит: «Жил-был уголек. Уголек раньше был деревом, он горел в печке и дарил людям тепло. Теперь ему грустно. У него нет друзей. Он никому не нужен. Лежит он в ведерке и мечтает... А что было дальше?» Воспитатель побуждает сначала одного, а потом другого ребенка продолжить историю, выбрать из ведерка тот предмет, который может стать другом уголька. В дальнейшем дети могут сочинять и показывать сказку без помощи взрослого, создавая мини-декорации, организуя из подручных материалов игровое пространство, где разворачиваются события.

На пятом этапе целесообразно обучать детей любой продуктивной деятельности, например конструированию из Лего-материалов (можно из любого другого материала). Это имеет под собой ряд оснований. Во-первых, многие дети любят конструировать, во-вторых, эта деятельность не требует от взрослого для своей организации никаких особых условий. В-третьих, конструирование наиболее полно предоставляет детям благоприятные возможности для развития воображения. Становление этой деятельности, по мнению ученых, в дошкольном возрасте предполагает специфику развития воображения (от предметной среды к внутренней позиции).

Таким образом, в психолого-педагогической работе с этой группой детей педагогам необходимо моделировать процесс развития самостоятельной индивидуальной и совместной деятельности ребенка с окружающими людьми.

Основной метод, который можно использовать при обучении детей конструированию, предложенный психологом В. В. Степановой, основан на функции воображения. Дети должны в деталях, элементах, предлагаемых конструктором «Лего», увидеть образ и предметно воплотить свой замысел.

Особое внимание отводится позиции педагога. Воспитатель — такой же участник совместной деятельности, что и дети. Он может предложить свой вариант выполнения, осмысления поделки, но только тогда, когда дети исчерпали свои. Взрослому важно помнить, что его участие в совместной деятельности с детьми должно давать новый толчок детскому творчеству. Например, если дети видят в поделках зверей, то взрослый предлагает машину, дерево, домик и т. п.

Сначала педагог побуждает детей строить самостоятельно

индивидуальную деятельность с предметами. С этой целью каждому ребенку можно предложить фигурки «Лего» разного цвета. Такие же фигурки должны быть и у взрослого. Педагог предлагает детям познакомиться со свойствами «Лего», открыть для себя способы соединения деталей, сделать разные поделки из них. Затем взрослый предлагает узнать, на что похожа конструкция, которая получается у ребенка, а потом достроить поделку, чтобы всем стало видно, что же получилось. При таком обучении педагог должен обратить внимание ребенка на реальные предметы, попросить детей осмыслить, что у них получилось. Добраивая домик, гараж, ребенок уточняет, где он находится, кто в нем живет. Очень важно побуждать детей к постройке разных моделей дома, гаража, так как поиск моделей постройки развивает фантазию ребенка и составляет основу индивидуальной деятельности.

В последующих заданиях педагогу целесообразно обучать ребенка связывать несколько деталей единым сюжетом. Например, ребенок построил домик, а педагог дорожку, но фигуры у него закончились. Воспитатель может поделиться своим замыслом с ребенком. Он хочет построить длинную-длинную дорожку, но не знает, как. Главная задача взрослого — вовлечь ребенка в совместную с ним деятельность. Теперь они могут строить одну дорогу по очереди, соблюдая договоренность. Затем взрослый может выразить несогласие с действиями ребенка. «Нет, мне так не нравится. Советую положить синий треугольник. Рядом лежит красный круг — две красные фигуры сливаются, получается не очень красиво. Ты согласен? Теперь я положу треугольник. Пусть дорога идет вниз. Машина спустится вниз, развернется и поедет опять к гаражу». По окончании строительства дороги, сооруженной общими усилиями, ребенок и взрослый могут рассмотреть постройку, отмечая самые интересные ее участки. Педагог должен обязательно отметить, что дорога получилась аккуратная и красивая, потому что они строили ее вместе. Дорога может обыгрываться. Можно построить машинку и покатать ее по дорожке. Можно пальцами побегать по ней, словно настоящая машина, да еще погудеть при этом. Таким образом, предложенное задание способствует самостоятельному поиску наиболее предпочитаемого в конкретной ситуации типа общения ребенка со взрослым для вхождения с ним в отно-

шения равноправного партнерства. При этом обогащается коммуникативный опыт ребенка введением двойной позиции взрослого «над» ребенком и «на равных» с ним. В совместной деятельности с другими детьми взрослый побуждает ребенка предложить тему для совместного строительства, например, парохода, машины. Стремления взрослого направлены на поддержание диалога с ребенком, в котором рождается определенный вариант постройки. Инициатива в ходе деятельности принадлежит ребенку. Взрослому необходимо умело строить отношения с ребенком, быть «над взрослым», не сразу соглашаться с коррекцией, проводимой ребенком по поводу действий взрослого. Завершив постройку, партнеры переходят к игре. Предложения идут и от ребенка и от взрослого. Необходимо наличие двух-трех вариантов сюжета игры для объединения в общий сюжет. Обучение детей совместной деятельности со сверстниками формируется в заданиях «Ракета». Взрослый предлагает детям вместе построить ракету (из крупного строительства). Предварительно обсуждается план совместной деятельности.

Строительство ракеты проходит по принципу очередности действий и выражения согласия/несогласия с действиями партнера, советов и просьб, обращенных друг к другу. Приступая к игре в «ракету», взрослый и дети обсуждают сюжет игры, кто кем будет в игре. Позиция взрослого заключается в том, чтобы через взятую на себя роль косвенно влиять на согласование детьми действий друг с другом. Когда подобные задания не будут вызывать у них трудности, нужно предложить им задания, где они должны предметно нарисовать предложенную им задачу.

Таким образом, ребенок должен закрепить навыки, полученные в ходе предыдущей работы, а с другой стороны, получить наглядное средство для создания воображаемой ситуации.

Анализ результатов выполнения задания детьми до и после проведения психолого-педагогической работы показывает, что у детей данной группы происходят изменения зоны ближайшего развития, существенные изменения в развитии воображения, общения с окружающими, продуктивной деятельности. Помимо этого дети легко вступают в совместную деятельность со взрослыми и сверстниками. У детей этой группы происходят существенные изменения в уровне психологической подготов-

ки к школе, что подтверждает правильность выбранных путей и способов работы с ними.

Таким образом, реализация индивидуально-дифференцированного подхода при проведении работы с детьми, психологически не готовыми к школьному обучению, позволяет обеспечить не только развитие возрастного психологического новообразования — воображения, но и самой зоны ближайшего развития. При этом общение воспитанников со взрослым и сверстниками является и условием развития воображения, и, одновременно, показателем уровня их психологической готовности к школе.

ИНДИВИДУАЛЬНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД К РЕБЕНКУ В ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Г. Г. Григорьева,
канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой теории
и методики дошкольного образования ГОУ ДПО НИРО



Процесс формирования личности ребенка в изобразительной деятельности — это, в первую очередь, процесс овладения им этой деятельностью, становление его как субъекта изобразительной деятельности. Это означает постепенное становление всех ее структурных компонентов: мотивов, целеполагания, комплекса действий, оформления результата. Одновременно это развитие всех структур личности: разума, чувств, воли, способностей характера, то есть это процесс целостного психического развития ребенка в данной деятельности. Таким образом, без освоения ребенком изобразительной деятельности нельзя говорить о его психическом (интеллектуальном), личностном развитии в условиях этой деятельности.

Признавая, что личность — всегда субъект деятельности, Б. Г. Ананьев отмечал, вместе с тем, что понятием «субъект» не исчерпывается понятие «личность», так как последнюю характеризует не только совокупность деятельностей и мера их продуктивности, но и совокупность общественных отношений (экономических, политических, нравственных и т. д.), которые и определяют положение человека в обществе.

В. В. Давыдов, уточняя понятие личности, анализируя исследования отечественных психологов и свои собственные, приходит к выводу, что личность — это не всякий субъект индивидуальной деятельности, включенный в систему отношений, а тот, кто действует творчески. Личность — это творчески дей-

ствующий индивид, творчески преобразующий окружающий мир, а через это творчески создающий самого себя.

Итак, одной из существенных характеристик личности является наличие у субъекта деятельности творческих возможностей, способности к творчеству.

В этом ключе В. В. Давыдов характеризовал индивидуальность. Индивидуальность выражает стремление отдельного человека быть в чем-то непохожим на других, иметь какие-либо своеобразные черты своего внешнего и внутреннего облика. Рассуждая далее о задачах педагогики, он писал: «Во все исторические эпохи подлинное образование стремится воспитать в человеке личность, способную к творческим делам и смелым поступкам. Педагогика как теория такого образования обсуждает пути и средства воспитания личности, индивидуальности человека» [2].

Применительно к художественной деятельности идеи о творческой как существенной характеристике личности особенно актуальны. Они определяют, наряду с игрой, особую роль и предпочтение детьми данного вида деятельности, а значит и значительную представленность ее в педагогическом процессе, направленном на развитие личности дошкольника. Это объясняется тем, что художественная деятельность в силу своей специфики (суть ее в творчестве) представляет собой естественную «школу творческого развития». Художественная деятельность по сути своей носит поисковый характер. Большому и маленькому художнику известны «муки творчества». Без творчества, без индивидуального видения и отражения впечатлений этот вид деятельности теряет смысл. За ним остаются только функции общения, языка, передающего информацию, что возможно и при обычном, вербальном общении.

Отечественными психологами (Р. С. Немов) признается, что в зарубежной психологии Э. Фромм дал философски наиболее правильную трактовку целей и задач личностного развития человека в условиях современного демократического общества, а именно: признание и уважение самобытности каждого человека, развитие его уникальности соответственно его природе и сообразно высшим духовным ценностям. Важно в обществе создать условия для самосовершенствования личности в этом плане. Однако главная цель развития личности (возможно более полная реализация человеком самого себя, своих способностей

и возможностей, возможно более полное самовыражение и самораскрытие) может не состояться. Известный философ Э. В. Ильенков писал: «В потенции каждый индивид универсален, то есть содержит в себе всю полноту развития всеобщих способностей. Реально же эта потенция осуществляется в нем очень фрагментарно, частично и весьма немногим индивидам удается развить в себе основные всеобщие силы (мышление, доведенное до степени научного мышления, продуктивную силу воображения, дозревшую до степени искусства, и т. д.) до того уровня, которого они уже достигли в качестве коллективно реализуемых сил» [3]. Полагаем, что одна из причин этого явления — позиция невмешательства окружающих в процесс развития человека. Взрослый человек всегда посредник между ребенком и окружающим его миром, он способствует присвоению им общественного опыта, а, по выражению Л. С. Выготского, «вращиванию» ребенка в культуру. Велика в этом роль, в первую очередь, родителей и педагогов.

Данное положение крайне важно, так как в теории, а вслед за ней и в практике, имеет место позиция, отрицающая так называемый «нормативный», «формирующий» подход к воспитанию человека. Тем не менее доказано, что без разумного обучения деятельность не осваивается ребенком должным образом, а значит, он полноценно не развивается в ее условиях. Теория «свободы» и «невмешательства» в деятельность детей уже имела место в истории педагогики. Крайние позиции в отношении к ней: от полного отрицания до безоговорочного принятия не оправдали себя. Следовательно, разумное обучение детей изобразительной деятельности — неперемное условие развития личности. Имеется в виду именно содействие самодвижению, саморазвитию личности, превращение ее в неповторимую индивидуальность в процессе развивающего взаимодействия взрослого и ребенка в данном виде деятельности.

В настоящее время психологами, педагогами разрабатывается и реализуется модель личностно ориентированного образования.

Одно из важнейших условий психического, личностного развития ребенка — это появление и совершенствование его деятельности в сочетании всех структурных компонентов, в частности, изобразительной.

✱ Каковы же мотивы этой деятельности в дошкольном возрасте?

Как правило, изобразительную деятельность направляет комплекс мотивов. Каждый из них актуализируется в тех или иных ситуациях, занимая иногда ведущее место. Например, введение новых материалов или способов изображения (рисование свечой и акварелью, «монотипия» и т. п.) стимулирует интерес к материалу. Стремление ребенка реализовать потребность общения с кем-то из детей актуализирует у него желание заниматься той же деятельностью, которой занят значимый для него ребенок. Поэтому возникает изобразительная деятельность по подражанию.

Однако ведущим, главным мотивом постепенно становится интерес к предметам, явлениям, событиям, которые ребенок и пытается изображать. В этот период ведущий мотив изобразительной деятельности и игры один и тот же — потребность «пережить значимые для него стороны действительности», потребность еще раз вернуться к тем предметам, явлениям, событиям, которые удивили, заинтересовали, поразили, порадовали ребенка в жизни. Наиболее ярко это проявляется не столько в объективных результатах деятельности, сколько в заявленных им темах рисунков. В процессе их выполнения дошкольник, используя дополнительные средства (речь, игра и другое), легко и эмоционально передает это содержание. По существу, этот мотив остается одним из ведущих на протяжении всего дошкольного возраста. Меняется только, как и в игре, его конкретное содержание: или это мир предметов и действия с ними; или это человек, его действия и взаимодействия, взаимоотношения с другими людьми; или это событие, волнующее ребенка, развитие которого он представляет в рисунке и лепке. Именно поэтому тематика (*содержание*) рисунка, лепки и игры у одного и того же ребенка нередко совпадают. И только изобразительная сложность, осознаваемая более старшим дошкольником, нарушает это совпадение, ограничивает разнообразие тематики его рисунков.

Это обстоятельство очень важно учесть, когда взрослый обращается к детям, предлагая тему изображения. Если видеть в ребенке не объект деятельности педагога, а в первую очередь субъект его (ребенка) деятельности, если взрослый хочет видеть ребенка заинтересованным, активным и инициативным, надо хорошо знать его интересы, то, что его волнует, чем он увлечен. Важно в разговоре с ним поддерживать темы, которые его ин-

тересуют, на этом содержании строится развивающее общение, взаимодействие с ребенком. На этой основе необходимо стимулировать у ребенка желание отразить волнующее его содержание в рисунке. Это можно сделать иногда косвенным предложением. Возможно рассматривать картины на эту тему. Например, предметные картины с изображением машин разных марок, но среди них нет той марки, о которой говорит ребенок. В этом случае можно сказать: «Ты так интересно рассказываешь о новой марке машины, хочется увидеть ее. У тебя нет такой картинки? Может быть, ее можно нарисовать?»

Если у ребенка недостаточно представлений об интересующем его явлении, событии, которые он хочет изобразить, важно содействовать обогащению его эмоционально-интеллектуального опыта путем наблюдений, рассматривания предметов, картинок, видеофильмов.

Дошкольник, побуждаемый к изобразительной деятельности увлеченностью тем или иным содержанием (как и в игре), долгое время может рисовать не для других, а для себя. Ребенок рисует машины и обыгрывает рисунок. Рисунок — своеобразная игрушка, полуготовая, несовершенная, но достаточная для развития игрового замысла. В рисунке, лепке ребенок прибегает к игровым способам действия, когда он не осознает необходимости выразительного воплощения образа или считает это не главным. Как правило, наскоро нарисовав, получив игрушки-изображения (чаще всего схематичные, «полуготовые») и опираясь на них, дошкольник развертывает игровой сюжет, как бы помечая его дальнейшее развитие на листке бумаги отдельными штрихами, зарисовками. Когда ребенок рисует для себя, его не беспокоит, похоже или непохоже он изобразил что-либо, понятно или нет для других. Игровой мотив сказывается не только на содержании изобразительной деятельности, теме, замысле, но и на форме проявления деятельности, а именно в наличии игровых действий, а не только изобразительных, в несовершенстве качества рисунка.

В этом случае изобразительная деятельность, вернее ее результаты, не направлены на других людей. Однако оценка, отношение взрослого к рисунку рано начинает интересовать детей, и ребенок обращается с рисунком к взрослому. В основе этого обращения — стремление поделиться своим переживанием со взрослым, установить с ним контакт, привлечь к сопер-

живанию по поводу содержания рисунка. Основой совместного переживания является *содержание* художественного образа, а не *форма* рисунка, понятная для других.

Такой ребенок оценивает рисунок за то, что он хотел передать, а не передал на самом деле, он ждет соответствующего отношения и от взрослого. Ребенок искренне не понимает, почему дети и взрослые не радуются его рисунку, как он сам. Он же нарисовал такую веселую картинку: Винни-Пух и его приключения. Ведь он так веселился, когда рисовал, играл с персонажем, а дети ничего не поняли. Малыш воплотил свои чувства и мысли и ждет адекватного сопереживания. В этом случае нужно активно сопереживать содержанию, которое волнует ребенка.

Однако художественная деятельность побуждается не только стремлением воплотить в образе то, что волнует художника (события, люди, идеалы, убеждения и т. п.), но и стремлением быть понятным и принятым зрителями, вызвать у них адекватные чувства, мысли. То есть стремление воздействовать на других людей органично входит в мотивационно-потребностную сферу личности художника. Направленность его деятельности на других людей является непременным компонентом его творческого сознания и движущей силой в поиске художником изобразительно-выразительных средств создания образа (П. М. Якобсон). Подобный мотив при соответствующих условиях появляется и в изобразительной деятельности дошкольника, хотя и не сразу.

Если ребенка беспокоит только содержание, а не форма, качество рисунка, следовательно общественно-нравственного мотива деятельности нет и поэтому деятельность ребенка процессуальна. Необходимо содействовать развитию этого мотива. Можно, используя игровую ситуацию, обратить внимание на достоинства и слабости в изображении, попытаться вступить в игровой диалог, обыграть изображение. Ваня П., увидев явное нарушение пропорций в своем рисунке (голова у цыпленка больше туловища) замечает: «Голова-то какая здоровенная!» На предложение взрослого исправить рисунок возмущенно заявляет: «Сколько я еще могу рисовать?» Однако после обыгрывания рисунка (курочка-хохлатка не узнала своего цыпленка) выполняет изображение и обращается к образной игрушке: «Курочка, а вот и твой цыпленок Петя. Иди посмотри». Воспитатель в

общении с ребенком, увлеченным темой «машины», рассматривает его рисунок. При этом берет на себя роль продавца машин и замечает, что в рекламный ролик надо дать такой рисунок машины, чтобы покупатели сразу узнали эту марку. Тем самым стимулирует у ребенка желание выполнить узнаваемое, выразительное изображение.

Наше наблюдение за детьми показывает, что у некоторых из них может быть сформирован общественно направленный мотив деятельности, и они при этом достаточно хорошо владеют способами изображения. Когда такому ребенку надо нарисовать понятно и интересно для других, он это делает очень неплохо. Но если тот же самый ребенок рисует для себя, то процесс рисования может превратиться в игру-рисование и рисунок будет беден и схематичен. Таким образом, в деятельности одного и того же ребенка могут доминировать разные мотивы.

Другим специфическим мотивом изобразительной деятельности является интерес к самой деятельности, хотя предмет увлечения может быть различным (удовлетворение от результата, от процесса его создания). Очень важен мотив творчества, появления «вкуса» к открытиям, находкам. В этом случае следует всячески поддерживать этот мотив. Каким образом это можно сделать? Можно оформлять персональные выставки рисунков этого ребенка. Можно вместе с ним приносить их на занятия в младшие группы, если это соответствует теме. Например, после чтения рассказа, сказок использовать рисунки этого ребенка в качестве иллюстраций. Полезно при рассматривании работ этого ребенка всякий раз отмечать элементы новизны, находки в одной теме. Полезно привлекать этого ребенка к обучению других детей. Это особенно повышает статус творческих, но застенчивых детей.

Следует иметь в виду, что *изобразительные действия дошкольника в любом случае не успевают за быстро развивающимся замыслом*. Поэтому возникает противоречие между выразительной и изобразительной тенденцией в развитии рисунка. От того, как оно разрешится, зависит дальнейшее развитие изобразительной деятельности. Тенденция выразительная превалирует над изобразительной, придавая деятельности нередко процессуальный характер. Развитие выразительной тенденции в рисунке вполне согласуется, подчиняется, управляется игровым мотивом (желанием поиграть, в игре все просто и легко изобра-

зять), стремлением еще раз «пережить» интересующее ребенка событие (мотивом игры); стремлением получить признание и одобрение взрослых и детей (содержанием образа). Общественно направленный мотив, мотив творчества имеют место в детской изобразительной деятельности, находясь в стадии становления. Необходимо закрепление и сохранение этих мотивов, так как они не только стимулируют образное видение и воображение, но целенаправленность в деятельности, настойчивость в поиске способов изображения. Важно, чтобы в системе мотивов они занимали постепенно ведущее место.

При подготовке детей к школе особенно важно формировать мотивы, стимулирующие внимание к продуктивной стороне деятельности, ориентирующие ребенка на результат, степень выразительности образа. Важно, чтобы ребенок понимал зависимость восприятия его рисунка другими людьми от качества изображения. Это вызывает у него желание изображать понятно, выразительно, преодолевая при этом трудности. Следовательно, происходит развитие целенаправленности произвольности в деятельности.

Таким образом, в системе взаимодействия с детьми активность взрослого должна быть направлена на закрепление и сохранение социальных мотивов, специфических для изобразительности. К ним относятся:

- * стремление отразить волнующее явление, выразить свое отношение к нему;
- * стремление быть понятым и принятым в своей деятельности взрослыми и другими детьми;
- * интерес к художественному творчеству, преобразованию своих впечатлений и выражению их в продуктивной форме.

Такие мотивы, выражая и развивая духовные потребности ребенка, в то же время стимулируют его образное видение, воображение, направленность его деятельности на результат, осознанное отношение к выбору средств, сопряженное с преодолением трудностей, с волевыми усилиями. Следовательно, происходит целостное развитие личности ребенка, формируется его мотивационно-потребностная сфера, в частности, общественно направленные мотивы деятельности; развиваются интеллектуальные нравственные и эстетические чувства, целеустремленность и ответственность ребенка за конечные результаты деятельности.

На основе действенных мотивов ребенок учится ставить соответствующую цель деятельности — изображение конкретного предмета, явления. При этом важно, чтобы его действия были инициативны и самостоятельны.

Постановка цели конкретизируется в определении темы изображения. Целеполагание не всегда сопровождается целенаправленностью деятельности, особенно если ребенок испытывает затруднения в изображении. В этом случае необходимо всеми силами поддерживать интерес ребенка к результату деятельности. При этом в первую очередь важен сам факт достижения результата, то, за что нужно похвалить ребенка. В то же время взрослому нужно быть готовым помочь ребенку преодолеть трудности, быть рядом с ним. Не упрощая задачу, не выполняя ее за ребенка, следует выбрать адекватную меру помощи в зоне ближайшего развития ребенка. Одним детям, не владеющим способами изображения или неуверенными в себе, понадобится совместное с ними действие. Без этого у них нет результата. Актуальное для ребенка изобразительное действие он может выполнить только с помощью взрослого. Зона их ближайшего развития — совместное со взрослым действие. Другому ребенку, способному изображать самостоятельно, но неуверенному в себе, достаточно поощрения, поддержки, «оживления образа». Робким, неуверенным детям могут понадобиться пробы, поиск лучшего решения на «черновике». Детям, у которых «пробел» в знаниях, в представлениях, понадобится дополнительное наблюдение, обследование, чтение. Этот опыт питает замыслы ребенка, является источником инициативных тем. Для кого-то будет действенной игровая, для другого — общественно направленная мотивация, например, рисунок, поделка для малышей, для мамы, для воспитателя младшей группы, который по рисунку будет рассказывать сказку детям. В любом случае нужно выбрать необходимую и достаточную меру помощи ребенку, чтобы он не испытывал чувство безысходности, отчаянья от невозможности решения задачи, а пережил чувство удовлетворения от достижения результата.

Постепенно ребенок научается удерживать поставленную цель и получать соответствующий результат (рисунок, лепку и т. п.). Деятельность дошкольника становится все более целенаправленной, что обусловлено общим психическим развитием, особенно произвольности, и совершенствованием самой изобра-

зительной деятельности. Очень важно, чтобы цели-темы (изобразительные) постепенно становились более разнообразными (по содержанию) в соответствии со все более обогащающимися знаниями, впечатлениями, растущим эмоционально-интеллектуальным опытом детей. Тогда деятельность превращается в способ самовыражения и саморазвития ребенка, что и определено ФГТ к дошкольному образованию как цель образовательной области «Художественное творчество».

Развитие целеполагания и целенаправленности в изобразительной деятельности обусловлено не только совершенствованием ее мотивов, но и *действий*, ее составляющих. Старший дошкольник на предложение нарисовать машину на которой хотелось бы ему покататься, нарисовал ворота от гаража и написал печатными буквами «Зокрыто». Безусловно, ребенку интересна тема, но, не владея способами изображения, ребенок фактически не принял поставленную задачу.

✳ По каким линиям происходит развитие основных действий изобразительной деятельности?

Действие восприятия — одно из основных, реализующих изобразительную деятельность. Для создания наглядного образа важно уметь выделять в предметах и явлениях внешние изобразительные признаки: форму, величину, цвет, расположение предметов в пространстве.

В изобразительной деятельности восприятие служит своеобразным инструментом для решения основной задачи. Необходимо рассмотреть предмет так, чтобы потом его можно было изобразить. Восприятие, овладение сенсорными способами познания — не только средство, но и цель развития ребенка. Однако специфика деятельности (создание наглядного образа) требует специфических приемов восприятия (обследования) предметов.

В методике изобразительной деятельности с учетом общих закономерностей сенсорного развития детей, с одной стороны, и специфики изобразительной деятельности — с другой, разработаны специальные способы восприятия изображаемых предметов (Н. П. Сакулина). Постепенный, с учетом усложняющихся задач изображения процесс овладения детьми этими способами и есть освоение одного из специфических действий изобразительной деятельности — восприятия. Овладение детьми этим действием обогащает эмоционально-интеллектуальный опыт

ребенка и существенным образом облегчает процесс самостоятельного нахождения адекватных замыслу способов изображения, создает основу для самостоятельного творческого воплощения образов. Однако эти действия у детей могут быть разного уровня. Индивидуальный подход к ребенку при этом может быть реализован разными способами. Для всех полезны дополнительные индивидуальные наблюдения, обследование, в которых мера помощи будет зависеть от уровня овладения ребенком этим действием. Одни дети будут самостоятельно рассматривать, описывать предмет, а остальные по описанию узнавать, какой предмет рассматривает ребенок. Есть дети, которые творчески обогащают свой рисунок на основе самостоятельных наблюдений дополнительными деталями. Они инициативны, самостоятельны, способны замечать, видеть особенности предмета. Их надо поощрять, у таких детей формируется наблюдательность как качество личности. Некоторые дети будут способны воспринимать предмет, явление только с помощью вопросов. Педагог ведет такого ребенка, определяя последовательность, способы восприятия. Кому-то из детей понадобятся только некоторые наводящие вопросы. Будут дети, которые не могут зрительным путем определить форму предмета, и с ними нужно использовать обследующие жесты. Ребенка, использующего однообразные способы изображения, следует направить на восприятие разнообразных предметов одного типа, полезно рассматривать с ним художественные картины, отмечая при этом, как по-разному художник выразил одни и те же явления, события. Таким образом, взаимодействие педагога с детьми не просто индивидуально, оно обосновано уровнем развития восприятия каждого ребенка.

В процессе обследования, наблюдений следует устанавливать связь с последующим изображением (как это можно изобразить). Старшим детям перед наблюдением нужно объяснять, для чего наблюдаем, смотрим. В процессе исполнительской деятельности полезно оживлять представления от увиденного, напоминать, предлагать вспомнить виденное. С более подготовленными детьми можно уточнять, выстраивать алгоритм рассматривания типичных предметов (что важно заметить, рассматривая дерево, дом и т. п.). Особенно полезно всячески поощрять и поддерживать нестандартное творческое видение.

Таким образом, уровень освоения детьми восприятия меня-

ется, постепенно расширяется зона ближайшего развития ребенка и совершенствуется зона актуального.

Восприятие становится:

* более полным: ребенок выделяет большее количество изобразительных признаков (форм, цветов, величин, видит основное и детали);

* более точным: от выделения обобщенной, близкой к сенсорному эталону формы дошкольник постепенно подходит к выделению характерной (отличной от геометрической), а затем и индивидуальной формы предмета; от выделения основного тона цвета — к различению его оттенков; от освоения отношений по величине между одним-двумя предметами (частями предмета) — к освоению отношений многих предметов или частей;

* более расчлененным, аналитическим: от целостного восприятия ребенок переходит к умению разбираться в сочетаниях цветов, расчленять основную целостную форму предмета на составляющие, выделять в величине предметов различные измерения: высоту, ширину, длину;

* более обобщенным: ребенок «переносит» усвоенный способ обследования на другие подобные предметы.

Восприятие может быть сенсорно-эстетическим. В традиционном варианте оно представляет собой сплав сенсорного и эстетического отражения предмета или его частей, свойств. Восприятие в художественной деятельности — это сенсорно-эстетическая реакция (удивление и восторг от широты зеленого поля, сопереживание грустной, плакучей иве, восхищение пластикой движения кошки, мягкости, пушистости ее шерсти и т. п.). Только такая сенсорно-эстетическая реакция, способность увидеть за внешней формой внутреннее содержание, эмоционально откликнуться на него может быть первоначальным толчком, основой создания выразительного образа.

Восприятие может быть творческим, когда человек видит по-своему. Например, С. Есенин увидел сосну в образе старушки: «Принакрылась как старушка, оперлася на клюку». Другой поэт, увидев цветущий сад, восклицает: «Как молоком облитые, стоят сады вишневые». Исполнительское творчество, творческий замысел начинается с творческого восприятия. Следовательно, в процессе изобразительной деятельности естественным образом происходит познание, а затем преобразование,

творческая интерпретация знаний в форме художественных образов. Естественным путем в деятельности реализуется задача образовательной области «Познание» на уровне приобретения знаний и способов познания, в первую очередь, сенсорных.

В таком плане и должно формироваться действие сенсорно-эстетического восприятия, начиная с младшего возраста, творческого восприятия — в старшем возрасте. В противном случае изобразительная деятельность обедняется, теряется ее эмоциональная насыщенность, эстетический, а в итоге и творческий характер. В старшем возрасте может совершенствоваться качество восприятия, степень его самостоятельности, творческой (креативности).

Следует отметить, что освоение специфических для изобразительной деятельности способов восприятия невозможно без общевоспитательной работы по сенсорному воспитанию через систему специальных игр, целенаправленного восприятия предметов в бытовом и других видах деятельности. Такой подход стимулирует интеграцию образовательного процесса. Непонимание педагогом важности этого требования существенно затрудняет формирование действий восприятия и в изобразительной деятельности. В то же время ребенок не может полноценно освоить изобразительную деятельность, если опираться только на общевоспитательную работу по развитию сенсорики, так как эти действия в изобразительной деятельности специфичны. Здесь важна взаимосвязь общего сенсорного развития со спецификой его в продуктивной, изобразительной деятельности, а значит, взаимосвязь общевоспитательной и специальной работ по изобразительной деятельности. Связь общевоспитательной и специальной работ есть расширение связей в интегрированном образовательном процессе. Таким образом, интегрируются образовательные области «Художественное творчество» и «Познание». Действия восприятия (обследование, наблюдение) по возможности и необходимости должны выноситься за пределы занятия в совместную деятельность (наблюдения на прогулке, рассматривание предметов в вечерние отрезки времени и т. п.). В этом случае действие восприятия превращается в деятельность по восприятию предмета, явления. Непосредственно в процессе изобразительной деятельности такое восприятие может иметь место, но уже как повторное и в более сокращенном варианте, или в рамках рисования с натуры, или как дополнительный

прием в индивидуальной работе с ребенком. Рисование с натуры — форма активизации изобразительных действий по своеобразному образцу (натуре), что можно рассматривать как одну из предпосылок учебной деятельности. Одновременно это и формирование сенсорных способов познания.

Таким образом, развитие действия восприятия в изобразительности следует рассматривать не только как одно из условий создания рисунка (лепки, аппликации и т. д.), но и как самоцель. Сенсорно-эстетическое восприятие — одно из центральных ориентировочных действий, без которого не может состояться полноценная изобразительная деятельность. В более широком контексте — это одна из способностей дошкольника, которая выявляет уровень интеллектуального развития, развития познавательной сферы (способов познания) и уровень личностного развития, самостоятельности, эмоционально-творческого отношения к окружающему.

Другое ориентировочное действие, специфическое для изобразительной деятельности, — *замысливание образа*. Процесс замысливания состоит в придумывании ребенком содержания рисунка (лепки), определении материала, приемов, последовательности изображения. Замысел надо отличать от темы изображения. Тема — это только название, определение предмета изображения. В. В. Давыдов подчеркивал, что именно в замысле ребенка обнаруживается одна из важных особенностей воображения, — умение видеть целое раньше частей. Замысел — это некоторая общая целостность, которую нужно раскрыть через многие части. Такое раскрытие осуществляется в процессе реализации и воплощения замысла.

Замысел как одно из важнейших ориентировочных действий также развивается по нескольким направлениям, линиям. Одна из линий развития действия замысливания — *изменение содержания замысла*. Развитие содержания замысла (что изображать) можно оценивать по параметрам: богатство, разнообразие (тема одна, замыслы разные), оригинальность. Безусловно, источником замыслов ребенка является его опыт. В первую очередь, это содержание представлений об окружающем мире, их богатство, яркость и отношение к ним ребенка — это тот «эмоционально-интеллектуальный опыт», который питает и детские игры, и любую моделирующую деятельность. Чем ярче и богаче этот опыт, тем больше возможностей для возникновения

содержательных замыслов. Процесс замысливания образа связан с его наглядным представлением, видением возможного результата работы. Такое наглядное видение в единстве и содержания и формы художественного образа Н. П. Сакулина называла «изобразительным представлением». Оно формируется не сразу. Однако для возникновения замысла большое значение имеют и изобразительный опыт, адекватность его замыслам ребенка. Чем старше ребенок, чем объективнее он может оценить результат своей деятельности, тем чаще в замысливании он ориентируется на свои изобразительные возможности. Сомневаясь в них, он нередко отказывается от самых интересных замыслов. Чем более развиты специфические мотивы деятельности, ориентированные на результат, чем отчетливее становится общественная направленность деятельности, сознательная ее регуляция, тем ярче проявляется эта зависимость.

По данным Н. П. Сакулиной, такое замысливание кроме опыта непосредственного восприятия изображаемых явлений требует запаса графических образов, наличия представлений графических структур, схем (пластических образов — в лепке). Если ребенок получил яркие представления от непосредственно воспринятых предметов, явлений, но у него нет графического опыта (пластической деятельности), он не может представить себе наглядно будущий рисунок даже в общих чертах. Изображение выполняется путем проб и ошибок. Если дошкольник при этом адекватно его оценивает, то разочаровывается и отказывается рисовать («не умею»). Если он равнодушен к результату и увлечен больше замыслом, чем его реализацией, то довольствуется схемами-намекami на изображение. К сожалению, нередко относительно богатый эмоционально-интеллектуальный опыт, представления ребенка об окружающем мире существуют как бы параллельно с графическим наглядным опытом и не используются ребенком в процессе замысливания образа. Анализ детских рисунков в массовой практике очень ярко иллюстрирует эту особенность. Н. П. Сакулина, В. С. Мухина и другие ученые отмечают, что успех в изобразительной деятельности определяется наличием того и другого опыта, способностью ребенка варьировать, дополнять, изменять усвоенные им графические образы на основе непосредственного восприятия предметов, явлений или впечатлений, полученных из других источников (книг, диафильмов и другого).

Полагаем, что один из самых сложных и центральных моментов в руководстве детской изобразительной деятельностью — умение педагога формировать действия восприятия и замысливания во взаимосвязи. Надо помочь ребенку перевести обычное представление об окружающем на уровень «изобразительного» (замысла); только тогда возможен интересный рисунок (лепка). В индивидуальном разговоре при наблюдении объектов следует спрашивать: «Как ты это нарисуешь, как ты будешь рисовать?» Если же ребенок сам нашел графический образ или научился у взрослых, то уже при определении темы он представляет себе готовый графический образ, имеющийся у него в запасе, и рисует наизусть, иногда комбинируя несколько таких образов. Это экономный путь решения изобразительных задач, он нужен, однако важно уводить детей от шаблонов. Шаблонные по форме замыслы дают шаблонные изображения.

В пределах дошкольного возраста *замысел становится более устойчивым*. Устойчивость замысла — это проявление целенаправленности ребенка в деятельности, способности удерживать задачу и искать способ ее решения, что важно для учебной деятельности в школе. Ярким подтверждением развивающейся устойчивости замысла может быть встречающееся у старших дошкольников элементарное «вынашивание» замысла, разумеется, в основном под воздействием взрослого. Например, перед рисованием или лепкой «по замыслу», а также в рамках проектной деятельности детям предлагается заранее подумать о том, что они будут изображать и как, какими способами. В этом случае под воздействием взрослого старший дошкольник может дополнительно рассмотреть предмет, понаблюдать за каким-то явлением, нужным для изображения. Безусловно, это возможно при условии действенной мотивации предстоящей изобразительной деятельности, большой заинтересованности ребенка ею, при условии осознания и принятия им поставленных перед ним задач. Вообще, в самостоятельной (не организованной взрослым) изобразительной деятельности у ребенка, в отличие от взрослого, отсутствуют не только длительное в течение нескольких дней вынашивание замысла, но даже предварительное элементарное планирование. Замысел, как правило, развертывается в процессе исполнительской части деятельности. Ребенок рисует, лепит и одновременно придумывает содержание, ищет способы воплощения образа.

В рамках проектной деятельности, реализуемой в комплексно-тематическом планировании, при актуализации действенных мотивов старший дошкольник способен к *предварительному замысливанию образа*. Это связано также с развитием речи, воображения, произвольности всех психических процессов, развитием социальных мотивов, осознанием себя. Надо быть готовым к тому, что есть дети с живым подвижным воображением, которые будут кардинально менять замысел. В общении с такими детьми важен контроль, повышенный интерес к результату, рисунку в процессе исполнительской деятельности ребенка. Особенно полезно занимательное художественное восприятие готовой работы и вариативное творческое ее применение в образовательном процессе (для оформления интерьера, для декорации к настольному театру, для игр, для общения с малышами и т. п.). Это естественный путь к интеграции образовательного процесса, обусловленный спецификой деятельности — наличием продукта.

К старшему дошкольному возрасту ребенок не только способен целенаправленно реализовать замысел, исполнить его, но и неоднократно возвращаться к одной и той же теме. Рисунок приобретает все большую детализированность, вариативность. У детей, как и у взрослых художников, могут быть излюбленные темы, обусловленные устойчивыми интересами или успехами в изображении данного предмета, явления (мальчик хочет быть шофером и потому чаще всего играет в шофера, рисует в основном машины и себя в машине).

В этих случаях полезно идти за ребенком, за его любимой темой и на ее основе строить развивающее взаимодействие. Необходимо при этом замечать достижения ребенка в поиске способов изображения. Однако в общении с таким ребенком нужно предупреждать закрепление найденного в виде «шаблонов». Постепенно вести ребенка к поиску вариативных способов изображения, то есть стимулировать творчество в рамках одной темы.

Как правило, дошкольник, всякий раз возвращаясь к любимой теме, изображает предмет, явление заново. Однако при систематическом воспитании и обучении ребенка, при постепенном формировании интереса к процессу и результату деятельности, ее качеству, при осознании ценности своей работы ребенок старшего дошкольного возраста возвращается к доработке (дополнению) одного и того же рисунка. Иногда это про-

является в деятельности детей даже пятого года жизни (на следующий день после занятия малыш снял рисунок со стенда: «Я хочу подрисовать»).

Доработка образа обычно не характерна для детей, но весьма полезна и должна всячески поддерживаться. Когда в группе выполняются и выставляются коллективные работы, такие инициативные дети могут дополнять образ деталями по мере обогащения индивидуального опыта на основе восприятия. Например, картина зимы, размещенная на большом листе, после прогулки дополнится (птицы, снегопад, иней и т. п.). Так выстраивается мостик от наблюдения к изображению, стимулируя интерес детей к развитию замысла по одной теме.

✳ Какие факторы обуславливают устойчивость замысла дошкольника?

Во-первых, яркость впечатлений и степень заинтересованности ребенка изображаемым явлением. Нередко устойчивость замысла связана с действенными общественно направленными мотивами деятельности. Например, ребенок старается выполнить рисунок-подарок значимому для него человеку. «Я для вас стараюсь», — говорит ребенок. По окончании работы отмечает: «Я старалась, старалась и выстаралась». В интегрированном образовательном процессе гораздо легче формируются действенные мотивации изображения.

Доброжелательное, внимательное, заинтересованное отношение взрослых и детей к деятельности, ее результату существенно повышает устойчивость замысла. В этом случае в качестве мотива деятельности может быть стремление ребенка к признанию и одобрению со стороны окружающих, и это нужно учитывать в общении с такими детьми.

Если проанализировать рисунки (поделки) одного ребенка или группы детей, то можно увидеть, что они далеко не всегда отличаются *разнообразием*. Чем смелее, свободнее, раскрепощеннее ребенок, тем более разнообразными могут быть его замыслы на разные и даже на одну тему (машины разных марок, разные животные и т. п.). Но как только ребенок осознает свои слабые изобразительные возможности, разнообразие исчезает. Те же дошкольники, которые овладели разными способами изображения, обладают относительно хорошим изобразительным опытом, способны замысливать разнообразные по содержанию образы. В общении с любым ребенком важно вселять

в него веру в свои возможности, обязательно находить позитивные изменения в рисунках; используя игровые мотивы, укреплять детей, и тогда детские работы будут не просто выразительными, но и оригинальными.

Оригинальность (относительное своеобразие, неповторимость) замыслов есть проявление формирующейся индивидуальности ребенка. Как правило, оригинальных замыслов в группе детей не так много, чаще всего этим отличаются одни и те же дети. Проявляют они себя в тех случаях, если оригинальность, своеобразие как тенденция деятельности и поведения поощряется, стимулируется взрослыми.

По данным В. С. Мухиной, на развитие содержания замыслов оказывают влияние такие факторы, как пол, ценностные ориентации национальной культуры, семьи и социального устройства общества, территориальное проживание ребенка, степень ориентации ребенка на реальную (дети-реалисты) и воображаемую (мечтатели, фантазеры) действительность.

Итак, действенная мотивация, способность к самостоятельному инициативному восприятию важна для возникновения интересных детских работ. Однако не менее важно владение ребенком изобразительными действиями.

Изобразительные действия наиболее исследованы в теории и находятся под пристальным вниманием практиков. Именно эти действия позволяют маленькому художнику создать графический (на рисовании), пластический (в лепке), силуэтный (в аппликации) образ и выразить свои мысли, чувства в наглядной форме. Изобразительность несет в себе и выразительность образа. Например, художник-анималист Е. И. Чарушин, изображая внешние признаки животных, передает их настроение, характер, состояние: ласковый, сердитый, испуганный и т. п.

Овладение изобразительными действиями предполагает освоение детьми комплекса знаний, умений и навыков. Это знание основных форм, особенностей строения, цвета, пропорциональных отношений в предмете и между предметами, знание способов их изображения и умение применять их в рисунке, лепке, аппликации, владение рисовальными, пластическими движениями. Овладение этими действиями, смелое, уверенное их исполнение — путь к беспрепятственному освоению способов письма в начальной школе.

В зависимости от конкретного *вида* изобразительной деятель-

ности (рисование, лепка, аппликация) изобразительные умения также приобретают свою специфику, потому что своеобразие образа (графический, пластический, объемный, силуэтный) определяет способы изображения, характер моторных действий, операций. Например, способы передачи круглой формы в рисовании, лепке и аппликации различны.

В особую группу, выделяются знания техники и технические умения и навыки. Входя в изобразительные умения, они представляют собой ту их часть, которая определяется особенностями изобразительного материала и характеризует в основном операционную сторону изобразительного действия. Так, в рисовании различают технику гуаши, акварели, сангины, пастели и т. п. В лепке при всем сходстве есть специфика работы с глиной и пластилином, в аппликации — с бумагой и ножницами, клеем и другими материалами.

Т. С. Комарова детально разработала содержание и методику работы по обучению детей технике рисования. В нее входят не только способы действия с различным материалом, но и освоение различных рисовальных движений, регуляция их по силе, темпу, амплитуде, ритму; сохранение и изменение направлений движения; постепенное совершенствование зрительно-двигательной координации этих действий. Все эти движения применяются при освоении более сложных по составу формообразующих движений (движений, с помощью которых передается форма предмета). Подробно этот аспект подготовки детей к школе рассмотрен нами ранее [1].

✳ Какие же особенности развития изобразительных действий можно наметить в пределах дошкольного возраста?

Изобразительные действия становятся более *точными, уверенными* и *смелыми*. Достигается это не только упражнением, но и повышающейся осознанностью, целенаправленностью этих действий, растущей произвольностью всех психических процессов, совершенствованием их регулирующей функции. Вследствие этого у ребенка изобразительные действия все более подчиняются замыслу.

Изобразительные действия становятся все более *разнообразными*, что позволяет выполнить любое изображение.

Изобразительные действия становятся *инициативными, более самостоятельными и обобщенными*, то есть ребенок постепенно научается на основе сравнения особенностей изображае-

мых предметов с сенсорными эталонами, а затем и между собой находить общее между ними и переносить известные ему и подходящие для этого способы изображения в новые условия, на изображение относительно новых предметов из ряда подобных (сходных по форме и строению). Это дает ребенку свободу и самостоятельность в изображении любого предмета, явления, а следовательно, относительную свободу для развития замысла и его реализации.

Дошкольник проявляет *активность, инициативу и самостоятельность в обогащении способов изображения*, дополняя известные образы деталями на основе свежих впечатлений, свободного комбинирования, варьирования способов изображения, смелого и свободного применения техники.

Все это рождает у ребенка смелость и уверенность, творчество в поиске новых, оригинальных способов изображения, в создании разнообразных сюжетных рисунков, аппликаций. Освоение изобразительной деятельности обеспечивает готовность руки ребенка к письму.

Нередко изобразительные действия ребенка не успевают за его быстроразвивающимся замыслом. Поэтому возникает противоречие между выразительной и изобразительной тенденцией в развитии рисунка. От того, как оно разрешится, зависит дальнейшее развитие изобразительности.

Очень важно, чтобы в деятельности развивались обе тенденции. По существу, речь идет о развитии мотивационно-потребностной и оперативно-технической сторон деятельности. Они находятся в диалектическом единстве. В деятельности взрослых художников они не противоречат друг другу. Поэтому невнимание педагогов ко второй стороне изобразительной деятельности (оперативно-технической) приводит со временем к отказу от деятельности вообще. Ребенок реализует, выражает себя в игре или других видах художественной деятельности. А абсолютизация изобразительной тенденции, что нередко происходит на практике, не оказывает должного влияния на развитие мотивационно-потребностной сферы личности ребенка, а значит инициативности в сфере целеполагания, затрудняет развитие его творческих замыслов, эстетических чувств, произвольности.

Художественно-творческая деятельность включает в себя действия контроля и оценки. «Этот оценочный момент, — писал

Б. М. Теплов, — составляет необходимый компонент не только художественного восприятия, но и художественного творчества».

С того момента, как детское творчество перестает быть «деятельностью для себя», то есть игрой, а направляется на восприятие его продукта другими, оно неизбежно должно включать в себя эстетическую оценку (выразительность, способы создания выразительного образа). Действия контроля (текущего, итогового) и оценка важны для будущей учебной деятельности.

Без развития эстетической оценки теряет значение развитие других художественных способностей. Действия контроля и оценки формируются у детей при условии осознания ими, что работа предназначена для других. В основе действий контроля важно умение ребенка оценивать создаваемый образ в процессе исполнения и при окончании в соответствии с замыслом. Одним из самых высоких уровней развития действий контроля и оценки является проявление способности чувствовать выразительность, своеобразие, неповторимость, оригинальность образов. Данное действие к старшему дошкольному возрасту может выполняться ребенком в основном самостоятельно: ребенок знает, за что надо оценивать художественную работу свою и товарищей и как это делать.

Таким образом, развитие мотивов изобразительной деятельности, целеобразования, становление всех действий находятся в диалектическом единстве, взаимосвязи. Совершенствование мотивов стимулирует операционально-техническую сторону деятельности, а развитие последней создает основу, обеспечивает ребенку свободу в постановке все более разнообразных тем. Формирующаяся умелость помогает ему осознать успехи, утвердиться в самостоятельности. Успехи, достижения детей, в свою очередь, актуализируют, закрепляют мотивы более высокого порядка: равнодушное восприятие мира и желание поделиться с другими своими чувствами; стремление реализовать себя в данном виде деятельности; интерес, увлеченность процессом творческой деятельности; радость и предвосхищение радости общения с окружающими людьми по поводу своего творчества и другое. В этом случае изобразительная деятельность становится самодеятельной. Это означает, что ребенок — ее инициатор; он ставит цель, выбирает средства, сам организует процесс деятельности, контролирует и регулирует ее, оценивает результат. Ребенок в таком проявлении — подлинный субъект

деятельности, в процессе которой он вступает в специфической форме во взаимодействие с детьми и миром взрослых людей. Он еще раз переживает, осознает свое отношение к миру предметов, природы (через создаваемый образ, его содержание и форму) и, следовательно, осознает себя, лучше понимает себя, формирует свое «Я». Изобразительная деятельность становится формой саморазвития личности, особенно ее творческой сущности.

Творческий характер деятельности стимулирует развитие одного из важнейших психических новообразований этого периода — воображения, что также свидетельствует о развитии личности ребенка. Воображение дошкольника служит базой развития основ теоретического мышления в начальной школе. Поэтому внимание взрослых к воображению и творчеству дошкольника в процессе руководства его изобразительной деятельностью должно быть первоочередным.

✳ Каковы особенности воображения детей?

В работах Л. С. Выготского раскрыты основополагающие характеристики воображения вообще и детского в частности.

Как показали психологические исследования, воображение как познавательная способность приходит на помощь тогда, когда однозначный ответ на вопрос найти трудно (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, О. М. Дьяченко, А. В. Запорожец, Г. Д. Кириллова и др.). Поэтому продуктивное воображение активно работает в ситуации неопределенности, при решении задач, названных психологами задачами открытого типа. Эти задачи не имеют одного решения, а предполагают несколько вариантов.

Большой интерес вызывают идеи В. В. Давыдова. Он замечал, что определение воображения как способности человека видеть целое раньше частей (Э. В. Ильенков) не получило в психологии должной конкретизации. Опираясь на современные данные в психологии о воображении, он описывал психологический аспект этой человеческой способности, прослеживал ее возникновение и развитие в дошкольном возрасте.

Весьма существенно замечание ученого о том, что воображение нельзя путать с гибкостью и динамикой репродуктивных представлений. В воображении главное — *перенос* определенных свойств с одного образа на другой. Перенесенное свойство — главенствующая целостность, которая определяет формирова-

ние других частей нового образа. «Схватывание» и «удерживание» целого раньше его частей является существенной особенностью воображения. Большой интерес вызывают работы О. М. Дьяченко. Она установила, что воображение имеет два компонента: порождение общей идеи решения задачи и составление плана реализации этой идеи. Общая идея (или замысел) создается по-разному. Дети от трех до пяти лет в качестве центральной части образа используют элементы реальности, а у детей шести-семи лет эти элементы занимают второстепенное место, новый образ создается путем *свободного* оперирования представлениями.

Достраивание ребенком образа на основе какой-то детали — пример такого воображения. Например, случайное пятно, клякса, в которой малыш увидел голову и клюв птицы, определяет появление других деталей этого образа. Скульптура, поделки из корней и веток деревьев выполняются детьми на основе работы воображения. Происходит «открытие», внезапное видение в каких-то признаках сучка или ветки образа другого предмета (перенос свойства с другого предмета). Это первоначальное видение определяет дальнейшее «достраивание» целостного нового образа.

В исследованиях психологов (О. М. Дьяченко, А. В. Запорожца, А. Д. Кошелевой, А. Н. Леонтьева) выделяются и анализируются два вида воображения — «познавательное» и «эмоциональное», которые начинают дифференцироваться к трем годам. Первый вид связан с отражением объективного мира как такового, а второй — с отражением собственных переживаний своего «Я». Эти идеи важны для понимания своеобразия детской художественной деятельности.

Так, по данным О. М. Дьяченко, дети подразделяются по признаку преобладания того или иного вида воображения. А это значит, что одни дети предпочитают изображать предмет, ситуацию более подробно, детально, последовательно, проявляя при этом творчество, а другие — так же творчески фиксируют в изображении в основном свои переживания, отношения.

При любом содержании рисунка, если у ребенка доминирует «познавательное» воображение, он будет стремиться более детально изображать предмет и сюжет, а если доминирует «эмоциональное» воображение, дошкольник может удовлетвориться и более схематичным изображением. Для него важно, чтобы

оно позволило ему выразить свое состояние, значимый для него смысл ситуации или предмета. Таким образом, превалирующий вид воображения влияет на характер рисунка: на степень его полноты, детализированности, на смысловые акценты, которые расставляет ребенок. Данная закономерность позволяет понять, почему в одной и той же группе одни ребята пытаются тщательно изображать, вырисовывать детали, а другие только намечают изображение, фиксируя внимание на динамике события. Почему для одних детей важно изобразительно описать ситуацию, а другим — выразить взаимоотношения персонажей, настроение и т. п. Учитывая эту закономерность, педагог может соответственно направлять одних детей (с «эмоциональным» воображением) на усиление в рисунке изобразительной стороны, а других (с «познавательным» воображением) — на передачу своего отношения к содержанию. Есть основания полагать, что именно у детей с эмоциональным воображением превалируют игровые мотивы изобразительности.

Ученые выявили, что показатель оригинальности выше у детей с «эмоциональным» воображением, чем у детей с «познавательным» воображением, причем во всех возрастных группах. Эти данные свидетельствуют о зависимости творческих проявлений от психических, личностных особенностей детей и дают педагогу возможность дифференцированно подходить к формированию деятельности и развитию ребенка с учетом возрастных и индивидуальных особенностей.

Как показали исследования О. М. Дьяченко, уровень оригинальности детской продукции выше в младшей и подготовительной группах, а в средней и старшей несколько снижается. В младшей группе это связано с отсутствием взаимовлияния детей (из-за отсутствия совместной деятельности). Полагаем, что тому есть и другие причины, связанные с уровнем развития изобразительной деятельности. Малыш как бы «открывает» смысл рисунка, в котором он может отразить весь мир. Радуюсь такому способу действенного воспроизведения того, что его интересует, что для него значимо, малыш обнаруживает разнообразие тем и замыслов. В то же время он не владеет адекватными способами изображения и даже не подозревает об их существовании и потому смел и раскован в изображении («смелость неведения»). То есть детское «хочу» и «могу» не расходятся. Поэтому, если мы хотим сохранить и поддержать тенденцию к

развитию оригинальности изображения окружающего как показателя творчества, следует принимать все, что делает в рисунке (лепке) малыш, лишь стимулируя в интересной для него форме упражнение в способах действия. Такой подход взрослых к детской деятельности сочетает в себе сохранение, поддержание инициативной активности ребенка, рождающей оригинальность образов, с обучением способам действия.

В подготовительной группе оригинальность продуктов детского воображения (рисунков, поделок) можно объяснить рядом причин: ребенок к семи годам освоил (в основном в игре) нормы, правила, ценности жизни взрослых. Поэтому произошли изменения в мотивационно-потребностной сфере личности, а именно: появилось основное психологическое новообразование, характерное для этого возраста, — *стремление к социально значимой, социально оцениваемой деятельности*. Применительно к изобразительному творчеству этот мотив конкретизируется в стремлении ребенка создать образ, который поняли бы и приняли дети и взрослые, то есть выразительный, интересный, оказывающий эмоциональное воздействие на других людей. Это одна из причин появления оригинальных образов. При наличии такого общественно направленного мотива важно, чтобы у ребенка была развита и операционно-техническая сторона деятельности, то есть был сформирован соответствующий изобразительный опыт. Как правило, к семи годам у детей есть определенный опыт. При наличии же обобщенных, а значит, гибких, вариативных умений ребенку легче реализовать любые, в том числе оригинальные, замыслы. Это еще одна причина создания семилетками оригинальных образов.

Безусловно, одним из важнейших факторов успехов семилетнего ребенка в поиске адекватных средств создания образа является разумное обучение с четырех до шести лет. В этот период «стабильного» (не кризисного) развития дети ориентированы в основном на усвоение норм, правил, образцов деятельности, взаимоотношений взрослых (и первую очередь через игру). Их склонность к подражанию используется и в организованном обучении. В этот период развивается операционно-техническая сторона деятельности как одно из условий создания оригинальных образов в семилетнем возрасте. Поэтому определенная потеря оригинальности в работах детей средней, старшей групп по сравнению с младшей и подготовительной как бы законо-

мерна, объяснима (хотя тенденция эта не абсолютная, а относительная).

В любом возрасте создание оригинальных образов возможно при наличии свободы, поощрения смелости, отсутствии жестких регламентирующих оценок, тогда ребенок смело варьирует свой опыт, экспериментирует, находит новое в темах, замыслах, способах исполнения.

Как показали исследования О. М. Дьяченко, наибольшее количество детей с «эмоциональным» воображением относится к младшему дошкольному возрасту, в средней и старшей группах их число уменьшается и вновь возрастает в подготовительной группе. Этот факт исследователи связывают с кризисом трех и семи лет, когда у детей отмечается повышенная эмоциональная и личностная перестройка. В трехлетнем возрасте малыш, освоив многие способы действия с предметами, становится по отношению ко взрослым в позицию «Я сам». Идет процесс интенсивного осознания своего «Я», противопоставление себя миру взрослых. Это связано с повышенной эмоциональностью, стремлением к свободе. А ребенок семи лет, осваивая (в основном в игре) нормы, правила, ценности жизни взрослых, не имеет возможности применить их в реальной жизни и действовать, «как они». Этот период также связан с осознанием своего «Я», сменой позиции ребенка к обществу, стремлением самоутвердиться и отличается повышенной эмоциональностью. Следовательно, в работе с детьми младшей и подготовительной групп надо быть особенно чуткими к переживаниям детей, шадить их самолюбие, предоставлять больше свободы для самовыражения, осторожнее относиться к оценке рисунка, в котором ребенок может не столько изображать, сколько обозначать свое состояние, настроение, желание.

По данным О. М. Дьяченко, дети с «познавательным» воображением более успешно планируют свою деятельность и более самостоятельны при выполнении задания. А ребенок с «эмоциональным» воображением действует более беспорядочно и нуждается в эмоциональной поддержке взрослого, чаще обращается за помощью. Такие дети более зависимы от взрослых в регуляции и оценке их собственной деятельности (хотя задания могут выполнять на высоком уровне). В связи с этим полагаем, что детей, у которых доминирует «эмоциональное» воображение, важно направлять на более четкое планирование содержа-

ния, способов, последовательности воплощения образа. При анализе их работ (в старшем возрасте), отмечая выразительность и оригинальность, связывать это со способами изображения, качеством планирования. Нужно выражать уверенность в возможностях ребенка, восхищаться его настойчивостью, умением найти средства выражения.

В практике обучения дошкольников следует учитывать, что для детей с «познавательным» воображением цвет имеет меньшее значение как выразительное средство, чем для детей с «эмоциональным» воображением. Именно эти дети могут использовать карандаш одного цвета и меньше варьируют цвет. Цвет изображаемого обычно соответствует реальности (О. М. Дьяченко).

Дети с «эмоциональным» воображением цветом выражают свое отношение к рисунку, они любят его варьировать и в меньшей степени озабочены степенью реалистичной цветовой характеристики образа (корова может быть красной).

Учитывая индивидуальные особенности детей, педагоги могут более целенаправленно строить работу по формированию творческих замыслов у дошкольников (особенно с «эмоциональным» воображением), организовывать индивидуальную работу с детьми в момент реализации ими замысла, стимулировать смелость, чувство уверенности в себе у детей, сосредоточенных на своих переживаниях. Нужно помнить, что эти дети нуждаются в особом подходе при оценке результатов их деятельности и при предъявлении заданий. Соотношение ожидаемых ими оценок со стороны окружающих, самооценка и уровень притязаний у них специфичны. У этих детей отмечается рассогласование между самооценкой и уровнем притязаний. Самооценка может быть высокой, а задание такой ребенок выбирает более легкое. Это говорит о том, что ребенок сомневается в своих возможностях, но хочет считать себя самостоятельным, умеющим, знающим. Педагогу следует учитывать, что самооценки у таких детей могут быть как завышенными, так и заниженными.

В работе с детьми с преобладающим «познавательным» воображением следует больше стимулировать поиск своеобразия, оригинальности содержания и способов воплощения образа, обращать на это внимание при восприятии работ. Нужно радоваться оригинальности, своеобразию рисунка ребенка с «познавательным» воображением.

Следует учесть и предложение психолога о временном характере превалирования того или иного вида воображения у ребенка. «Познавательное» воображение может смениться на «эмоциональное», если ребенок находится в ситуации, связанной с эмоциональными трудностями. Воображение становится гибким, если ребенок получает задание, в котором стимулируется «познавательное» (нарисуй, какую игрушку ты подарил бы царевне Несмеяне, чтобы рассмешить ее) или «эмоциональное» воображение («Самый радостный денек»). Такая четкая дифференциация в позиции педагога, конечно, относительна, речь идет об акцентах, доминирующих тенденциях, действительно реализующих индивидуальный подход во взаимодействии педагога с разными детьми.

Творчество художника стимулируется глубиной чувств. Воображение и чувства в творческом процессе тесно взаимосвязаны, чувства стимулируют работу воображения, образы воображения рожают чувства. У ребенка *чувства* неглубокие (хотя и яркие), недостаточно осознанные. Детские чувства отличаются искренностью, непосредственностью. Именно поэтому выразительность детского рисунка не всегда является результатом целенаправленных поисков, она может быть случайной, интуитивной, обусловленной яркими впечатлениями и чувствами. Восприятие, мышление, чувства, интуиция проявляются у ребенка в структуре воображения.

Детское воображение отличают *яркое видение образа*, способность к быстрому вхождению в образ, в изображаемые обстоятельства. Это характерно почти для всех дошкольников. Чем младше ребенок, тем больше он верит в создаваемые им и другими образы. Наиболее ярко это проявляется в игре. Не случайно К. С. Станиславский призывал актеров учиться у детей искусству игры, искусству вживания в образ и органичного в нем существования.

Совершенствование мотивационной, ориентировочной, операционально-технической сторон изобразительной деятельности делает ребенка более свободным и самостоятельным в выражении с помощью художественных образов своей позиции по отношению к миру вещей, людей. При этом условии ребенок более свободен и инициативен в воздействии на детей и взрослых через продукт своей деятельности — художественный образ (рисунок). Оформляется отношение «ребенок — рисунок —

взрослые и дети». Это отношение присуще и зрелому творчеству: «художник — художественный образ — зритель». То есть детская изобразительная деятельность приобретает смысл и значение, близкие к смыслу и значению этой деятельности в обществе. Как своеобразная форма общения коммуникации, обмена мыслями и чувствами с помощью художественных образов. Поэтому процесс восприятия детских работ детским сообществом и взрослыми — это естественный процесс общения. Важно, чтобы этот процесс был организован взрослым в форме сопереживания, сотворчества с каждым маленьким художником. Процесс такого сотворчества есть процесс духовного, нравственного взаиморазвития.

Таким образом, процесс «присвоения» изобразительной деятельности идет с помощью взрослого, под его руководством, через развивающее обучение. От того, как будет организован этот процесс, чему и как будут учить, зависит, будут ли реализованы возможности личностного развития, заложенные в изобразительной деятельности. Специфика изобразительной деятельности, ее смысл, содержание, структура — объективные факторы, требующие интегрированного образовательного процесса, в котором реализуются возможности всестороннего развития ребенка. Чем в большей степени учтены возрастные, индивидуальные особенности малыша, тем успешнее идет процесс развития, тем полнее реализуется потенциал ребенка, тем более уровень его развития приближается к социальному портрету, заданному в федеральных государственных требованиях к результату дошкольного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Григорьева, Г. Г.* Подготовка детей к школе в изобразительной деятельности : программно-методическое пособие «Филиппок» / Г. Г. Григорьева. — Н. Новгород, 2009.
2. *Давыдов, В. В.* Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. — М., 1996. — С. 58.
3. *Ильенков, Э. В.* Философия и культура / Э. В. Ильенков. — М., 1991. — С. 378.

ИНДИВИДУАЛЬНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД ПРИ ПОДГОТОВКЕ ДЕТЕЙ К ШКОЛЕ В РУЧНОМ ТРУДЕ

Е. В. Стародубцева,
ст. преподаватель кафедры теории
и методики дошкольного образования ГОУ ДПО НИРО



Успешный переход ребенка к систематическому организованному школьному обучению обеспечивается интеллектуальной, личностной (эмоциональной, коммуникативной, мотивационной) готовностью. Обучение в школе потребует от ребенка больших волевых и физических усилий, умения добросовестно и ответственно выполнять задания, планировать свою деятельность и предвидеть ее результат. Все эти качества начинают развиваться в дошкольном возрасте в разных видах детской деятельности, в том числе трудовой.

Огромные развивающие возможности трудовой деятельности были не раз отмечены К. Д. Ушинским, Н. К. Крупской, А. С. Макаренко и другими выдающимися педагогами. В процессе труда воспитываются нравственно-волевые качества: усидчивость, настойчивость, ответственность, добросовестность, творческое отношение к делу, а также такие положительные взаимоотношения между детьми, как взаимопомощь, поддержка, умение договариваться, желание научить другого и научиться самому, сопереживать другому. Зарождаются деловые взаимоотношения, для которых характерно умение распределять и планировать общую работу, стремление доводить дело до конца. Правильно организованная трудовая деятельность требует проявления этих качеств, а значит, происходит их развитие. Все эти качества — базовые основания для учебной деятельнос-

ти. Однако успешное развитие этих качеств в трудовой деятельности в большей мере зависит от индивидуальных особенностей детей. Поэтому индивидуально-дифференцированный подход к детям в трудовой деятельности приобретает особо важное значение.

Сущность индивидуального подхода выражается в том, что стоящие перед педагогом задачи решаются посредством педагогического воздействия и взаимодействия с каждым ребенком с учетом его физических, психических особенностей и условий жизни. Общие возрастные особенности у каждого ребенка проявляются по-разному. Один ребенок может быть более эмоциональным, другой — менее. Память, мышление, внимание могут быть самыми различными у разных детей.

Придавая большое значение индивидуальному подходу в трудовом воспитании, А. С. Макаренко призывал ориентироваться на положительные качества и достижения ребенка, причем один и тот же метод или прием можно использовать по-разному, в зависимости от определенных условий и индивидуальных особенностей воспитанника. Приемы и методы при реализации данного подхода не являются специфическими, они общепедагогические. Творческая задача воспитателя — отобрать из общего арсенала средств те, которые наиболее действенны в конкретной ситуации, отвечают индивидуальным особенностям ребенка.

Разнообразные виды труда неодинаковы по своим педагогическим возможностям, их значение меняется на том или ином возрастном этапе. В старшей и подготовительной группах значимую роль начинает играть ручной труд с элементами творчества. Изготовление детьми игрушек и предметов из различных материалов открывает перед ними широкие перспективы созидания. Источником замысла детей является, с одной стороны, окружающая жизнь, где они черпают содержание для своих работ, с другой — сюжет игры. Особенностью ручного труда является то, что в результате приложенных усилий дети получают незамедлительно готовую поделку. Ребенок имеет возможность видеть результат, сопоставить его с образцом, оценить качество поделки, соотнести его со способом действия. А это очень важно для успешного освоения учебной деятельности, в которой ориентация на результат, рефлексия применяемого способа действия — один из развивающих моментов деятельности.

Возможность изготовить имеющий практическую значимость предмет своими руками привлекает детей, что становится сильным мотивом, побуждающим ребенка к овладению необходимыми навыками, к настойчивости в преодолении трудностей в процессе деятельности. Дети переживают чувство радости от самостоятельных достижений результата.

В этом виде труда у детей воспитываются многие важные качества, необходимые для успешного обучения в школе: привычка к усилию, ответственность, умение преодолевать препятствия, умение планировать работу и предвидеть этапы последовательного ее выполнения. В этом виде труда — большие возможности для формирования умения действовать по инструкции. Формирование умения работать по инструкции тесно связано со становлением у детей внутреннего плана умственных действий, переходом на качественно новый уровень мыслительной деятельности. Умение ребенка слушать и выполнять инструкции взрослого, ориентироваться на систему правил в работе, работать по образцу являются важными предпосылками учебной деятельности. От результатов работы в данном направлении во многом зависит успешность включения ребенка в учебную деятельность.

Объективные возможности к развитию ребенка в ручном труде реализуются по-разному. Весьма важно знать и учитывать физическое состояние дошкольников, особенности их познавательной деятельности, свойства памяти, склонности и интересы, уровень развития деятельности: умения планировать предстоящую практическую деятельность, самостоятельность при реализации плана, наличия обобщенных представлений и способов творческой деятельности. С учетом этих особенностей и осуществляется дифференцированный подход к обучению.

Отсутствие у ребенка привычки продумывать, планировать и соотносить с планом свою деятельность ведет к несформированности произвольности поведения — неумению слушать и выполнять инструкцию взрослого, ориентироваться на заданную систему требований, сознательно подчинять свои действия правилу, работать по зрительному образцу. Планирование в труде определяется как умение подобрать необходимые инструменты и материалы для работы, подготовить удобное рабочее место, наметить логическую последовательность действий и способы их осуществления, приводящие к лучшему результату.

Уровень сформированности планирующей деятельности определяется с ориентацией на показатели:

* полнота (планирование условий выполнения поставленной цели, последовательности работы и отдельных действий, способов, приемов, предвосхищающий контроль);

* степень самостоятельности (с помощью вопросов, самостоятельный план-рассказ, коллективное планирование).

Педагогу необходимо учитывать сформированность умения планировать у детей шестого и седьмого года жизни.

Ребенок шестого года жизни предварительно обдумывает организацию работы и последовательность ее исполнения с опорой на вопросы воспитателя. Он планирует организацию работы (перечисляет необходимые материалы и инструменты), процесс деятельности (создает простейший план выполнения освоенных ранее действий).

К семи годам дошкольник способен самостоятельно обдумывать организацию и последовательность исполнения своей работы. Он осознанно устанавливает последовательность операций, предварительно отбирает необходимые материалы и инструменты. Ребенок этого возраста может целесообразно распределять обязанности между участниками коллективного труда, планировать последовательность и способы его выполнения.

При обучении дошкольников планированию педагог использует опорные схемы, модели, пооперационные карты, простейшие чертежи, помогая детям обдумать путь и осуществить свой замысел, оценить результат с позиции цели. Умение использовать знаково-символические средства сопряжено с такими умениями, как обозначение и замещение различными знаками явлений, процессов, событий; наполнение условных, знаковых схем и моделей содержанием; выполнение простых действий схематизации и моделирования. Данная способность является важной составляющей показателя готовности к школьному обучению. Появление таких знаков свидетельствует о переходе работы сознания ребенка на более высокий уровень, об освоении таких приемов мыслительной деятельности, как анализ и синтез, появлении внутреннего плана умственных действий. Графические модели, карточки-заказы помогают детям ориентироваться, придерживаться выбранного пути. Деятельность в соответствии с образно-символическим материалом способствует

подсознательному освоению детьми последовательности действий, необходимых для решения учебной задачи, разрешения проблемы, а это важнейшее условие формирования и сохранения внутренней мотивации учения.

При реализации индивидуально-дифференцированного подхода при обучении дошкольников планированию в художественном ручном труде необходимо учитывать последовательную закономерность овладения данным навыком. Сначала предварительное планирование трудовой деятельности осуществляется полностью воспитателем: он отбирает необходимые материалы, показывает или напоминает последовательность действий, распределяет работу между детьми. По мере овладения трудовыми операциями ребята сами переходят к элементарному планированию.

Выбор формы организации и методов работы воспитатель определяет в соответствии с одним из четырех уровней освоенности планирующей функции (оптимальный, высокий, средний, низкий). Отметим, что для полной оценки этого умения необходимо определить уровень практического и словесного планирования. Для экспресс-анализа мы берем только практическое планирование. Ответ на этот вопрос даст наблюдение за ребенком в процессе работы. Наблюдая, отмечайте:

- * организует ли ребенок рабочее место (приготавливает ли все необходимое для работы, удобно ли располагает и т. д.);
- * последовательно ли выполняет все этапы работы;
- * рациональные ли способы действия использует;
- * применяет ли контрольные действия по ходу работы и по окончании ее (рассматривает, проверяет, подправляет промежуточный или конечный результат).

Если ребенок затрудняется в каком-либо из этих моментов планирования, сначала окажите ему косвенную помощь. Например, спросите: «Все ли ты приготовил? Ничего не забыл?» — если есть ошибки в организации работы. «Вспомни, что сначала нужно сделать? Так ли это надо делать? Ты ведь знаешь как», — если допускает ошибку в последовательности или способе действия. Или: «Ты уже проверил свою работу?» — если вы не увидели попытки проверить ее.

Если при косвенных подсказках ребенок не корректирует свое поведение, можно применить прямые указания. Например: «Ты забыл постелить на стол клеенку». Если и прямые указа-

зания не перестраивают поведения ребенка, он относится к самому низкому уровню по умению планировать.

Балловая оценка умения планировать предполагает следующие уровни:

4 балла (оптимальный) — ребенок самостоятельно без вмешательства взрослого организует рабочее место, действует в правильной последовательности и рациональными способами, проверяет работу по ходу и окончании ее;

3 балла (высокий) — все вышеназванное делает с косвенной помощью взрослого;

2 балла (средний) — все вышеназванное делает с помощью прямых указаний взрослого;

1 балл (низкий) — действует хаотично, нерационально, даже прямые указания взрослого мало перестраивают действия ребенка или даже не принимаются («Нет, я так буду делать»).

При формировании у детей умения планировать свою работу рекомендуется использовать постепенно усложняющиеся методы педагогического воздействия:

- * вначале ребенок усваивает образец, данный воспитателем;
- * затем применяет полученные навыки и умения;
- * на высшем этапе творчески использует накопленный опыт в разных условиях.

* *Пример воспитателя.* С этой целью педагог рассматривает образцы изготавливаемой поделки. Педагог учит детей выделять и называть части предмета, их количество, фиксирует внимание на последовательности рассматривания и изготовления поделки, на способах работы. Образец плана, который дает воспитатель, должен включать все этапы предстоящей работы. Сначала воспитатель фиксирует внимание детей на ее организации, рассказывая, что для этого нужно. Затем раскрывает этапы работы и способы действий, указывает на необходимость проверки ее качества. Важно упражнять ребенка в предварительном обдумывании своей деятельности. Детям предлагаются вопросы: «Подумай, как ты будешь делать, с чего ты начнешь? Каким инструментом сначала будешь работать? Сколько материала тебе понадобится?»

Если трудовая задача ясна, старшие дошкольники выполняют работу самостоятельно и успешно. Когда некоторые звенья трудового процесса им неизвестны, они находят решение в ходе работы — осваивают новые операции, применяют разный

инструмент, продумывают, какой материал нужен для этой работы и как его использовать. Воспитателю важно выяснить характер побуждений детей и в нужных случаях оказывать помощь, направляя их к поискам успешного завершения работы. В дальнейшем, организуя трудовую деятельность детей, педагог опирается на приобретенное ими умение анализировать образец, активизирует его применение. Важно в свободное от занятий время обеспечить индивидуальный подход в руководстве трудовой деятельностью детей.

✱ *С помощью вопросов.* Важно, чтобы их система, последовательность побуждала детей продумывать все этапы плана:

1. Организация работы («Что понадобится для работы? Сколько?» и т. п.).

2. Исполнение («С чего начнешь? Как будешь делать? Что будешь делать потом? Как?» и т. д.). Вопрос «как?» задается там, где необходимо уточнить способ действия.

3. Контроль и оценка работы («Когда ты будешь проверять свою работу? Что будешь проверять? Чем закончишь свое занятие?»). Детей следует нацелить на то, чтобы в ходе работы они проверяли себя, не допускали ошибок, после окончания труда все убрали на место, смотрели, все ли правильно сделано.

Если ребенку систематически задавать подобные вопросы, то у него появится привычка продумывать работу перед ее началом по определенному плану.

✱ *План-рассказ.* Получив задание, ребенок по просьбе воспитателя подробно описывает, что и как будет делать. Если он затрудняется, нужно помочь ему рассказать свой план, дополнительно поупражнять в планировании по вопросам. Умение детей выражать намеченное в словесной форме весьма важно, так как придает трудовому процессу осознанность и избавляет ребенка от ненужных затрат, от неуверенности в себе, существенно влияет на развитие речи. Использование заданий на формирование умения выполнять действия на основе самостоятельного речевого планирования способствует переходу важнейших познавательных, учебных и других действий во внутренний план, создавая базу успешного самостоятельного учения, закладывая потенциал саморазвития ребенка.

При планировании деятельности очень важно, чтобы ребенок умел предвидеть и избегать возможные трудности путем оценки и тренировки своих навыков. Этому способствует фор-

мирование у детей *предвосхищающего контроля*. Прежде всего, дошкольников нужно убедить в необходимости этого действия, доказать, что, осуществляя контроль, можно избежать ошибок, добиться в работе лучшего результата. Установка на самоконтроль должна быть дана при планировании деятельности. Предварительное планирование контроля своей работы ориентирует детей на проверку ее в ходе исполнения. Воспитатель спрашивает детей: «Когда вы будете проверять свою работу? Что будете проверять? Что может случиться, если работу вовремя не проверить?» Для формирования элементов предвосхищающего контроля можно использовать показ, осуществляемый ребенком. Если педагог не спешит исправить допущенную неточность или ошибку, вместе с детьми анализирует ее, они стремятся не допустить подобной ошибки, контролируют свои действия.

Сначала сам воспитатель показывает и объясняет приемы наглядного сравнения результата деятельности с заданным образцом, затем приобщает к нему детей. Для этого педагог отмечает на образце последовательность рабочих операций. К самоконтролю побуждает и организация взаимопроверки между детьми. При этом они используют показанные педагогом приемы сопоставления.

В ручном труде детям можно показать образец и все промежуточные результаты, получаемые при изготовлении предмета, расположив их последовательно на стенде-лесенке. Это побуждает сравнивать полученный продукт с представленным наглядно. Таким образом, контрольное сравнение осуществляется с помощью предметной модели. Постепенно дети начинают самостоятельно обращаться к ней.

Можно составить специальные схемы (карточки-заказы) при планировании, опираясь на которые дети контролируют свои действия. Так, получив задание, обдумав предстоящую работу, ребята планируют ее организацию (какие материалы, инструменты понадобятся, их количество), последовательность (этапность) и способы действий. Такие схемы помогают детям контролировать свою деятельность.

Реализуя тот или иной метод планирования, воспитатель использует разнообразные *приемы*. Так, в планировании «по примеру» можно использовать рассматривание картинок, задавая при этом вопросы по организации и процессу труда.

Для освоения детьми способа осуществления трудового процесса и развития аналитических умений используются предметно-схематические модели предстоящей деятельности. Развивая сюжет, воспитатель с помощью игрового персонажа совместно с детьми составляет на фланелеграфе (магнитной доске) из отдельных карточек «лесенку», обозначающую последовательность действий от замысла до получения результата. Дети отбирают картинки с изображением необходимых инструментов и материалов, располагают в нужной последовательности карточки, изображающие трудовые действия. По изображенным трудовым действиям детям предлагается составить маленький рассказ. Анализ правильных действий отдельных детей также может служить примером для остальных. При накоплении опыта планирования конкретной работы с подобными заданиями дети легко справляются.

Чем выше умение детей планировать свою работу, тем осознаннее, целенаправленнее, рациональнее, точнее и результативнее они действуют, тем больше у них возможностей для проявления творчества и инициативы. При отсутствии планирования ребенок становится на путь проб и ошибок, бесцельно затрачивает силы, полученный результат его часто не удовлетворяет. Этот навык важен потому, что при планировании определяется порядок и способ выполнения задания. Сюда включаются анализ образца, выбор способа выполнения, определение трудовых операций, которые нужно выполнить, чтобы получить подобный материал, порядок выполнения операций. Это позволяет каждому ребенку представить конечный результат, порядок работы, создает условия для достижения цели своими силами, самостоятельно, а воспитателю — отказаться от детальной пооперационной инструкции-объяснения.

Умение осуществлять произвольные действия и способность к саморегуляции — важные составляющие понятия «готовность к школьному обучению». Они лежат в основе формирования волевых качеств личности, происходящего путем интериоризации. В связи с этим при формировании произвольного поведения большую роль играет помощь в овладении умением планировать, регулировать свои действия, предсказывать их последствия, ориентироваться на интересы других людей, организовывать взаимодействие с ними. Получая право выбирать пути решения учебной задачи, степень своего участия, привыкая ставить перед

собой цели, планировать свою деятельность, определять желаемый результат, ребенок становится более самостоятельным, активным, ответственным.

Работа с разными материалами активизирует чувственный опыт детей и служит основой развития их мышления и речи. Исследователи Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, П. Я. Гальперин указывают, что при овладении орудийными операциями требуется сложнейшая аналитико-синтетическая деятельность больших полушарий, связь со словом. Слово создает установку на осмысливание движений, способствует более точному восприятию, созданию устойчивого представления о действии и отражению этого представления в речи. Основой планирующей функции речи является необходимость тщательно все продумать до работы: какой материал взять, сколько, как соединить детали, последовательность действий.

Специфической особенностью организации художественного ручного труда является тесная его взаимосвязь с речевой деятельностью. Умение старших дошкольников выразить намеченное в слове способствует развитию логического рассуждающего мышления и речи. Выполнение действий на основе самостоятельного речевого планирования, совместное планирование действий в речевом общении являются критериями сформированности речевых умений и способностей, связанных с регулятивными и коммуникативными функциями речи.

При ознакомлении дошкольников с окружающей жизнью и природой мастерство педагога состоит в том, чтобы, учитывая индивидуальность, склонности детей, учить их наблюдать и понимать окружающее, выделяя наиболее характерное, воспитывать у них высокий эстетический вкус и благородные нравственные черты.

При проведении индивидуальной работы в процессе различной детской деятельности педагог постоянно должен опираться на коллектив, на коллективные связи детей внутри группы. Коллектив является той силой, которая укрепляет в ребенке общественные начала. Невозможно воспитать вне общения с коллективом такие качества, как доброжелательность, чувство взаимопомощи, ответственности за общее дело.

Знание и учет индивидуальных особенностей детей всей группы дает возможность лучше организовать коллективную работу. Планирование в коллективной деятельности (наличие договора

об общей работе, умение распределять обязанности между собой) позволяет не только формировать дружеские отношения между детьми, но и способствует развитию умений подчиняться правилам и контролировать их выполнение, организовывать действия другого человека, осуществлять совместное планирование действий.

Можно выделить четыре основные группы дошкольников по уровню сформированности навыков коллективного планирования (Д. И. Воробьева).

Первую группу характеризует активное отношение к задаче, потребность заранее наметить план работы; дети советуются, приходят к общим решениям, к пониманию взаимответственности за работу, помогают друг другу, получают качественный общий продукт деятельности.

Для второй группы также типично принятие установки на коллективный труд, но дети в процессе составления и выполнения плана проявляют разную степень активности. В ходе работы преимущественно лидирует один, но отношения между детьми сохраняются доброжелательные, более деятельные ребята помогают пассивным, сообща добиваются положительных результатов.

Для третьей группы детей характерно неумение ориентироваться на совместный трудовой процесс. В этой группе чаще всего один ребенок занимает командную позицию и предлагает свой план, не считаясь с мнением товарища. Его аргументация: «Я так хочу!» Другой или подчиняется, выполняя роль подсобного, или отказывается и требует принятия своих предложений. Отношения между детьми недоброжелательные или безразличные.

К четвертой группе относятся дети, у которых совершенно отсутствуют умения совместного составления планов и выполнения работы.

Уровень сформированности навыков коллективного планирования детей старшего дошкольного возраста определяет выбор воспитателем соответствующих форм организации, методов и приемов руководства ручным трудом.

Требования к формированию этой способности усложняются в направлении от умения планировать отдельные трудовые процессы к навыкам планирования трудовой деятельности в целом. Первоначально воспитатель учит ребят продумывать

характер действий и порядок их выполнения в одном трудовом процессе. Постепенно планируется трудовая деятельность в целом. При планировании трудового процесса учитываются лишь приемы и порядок их выполнения. Планирование трудовой деятельности в целом включает большее число разнообразных компонентов.

В руководстве общим или совместным коллективным трудом выделяется ряд важных моментов, связанных с научением детей нужным организационным навыкам.

Начальный этап связывается с подготовкой к работе. Чтобы обеспечить своевременное и качественное выполнение работы, надо научить детей разумно, правильно размещать инструменты, оборудование, материалы на рабочем столе. Они должны знать места хранения оборудования, иметь к нему свободный доступ и самостоятельно брать все, что потребуется для данной работы.

В методике руководства трудом при формировании любого организационного навыка можно обнаружить определенную закономерность.

Когда у ребенка еще отсутствуют организационные навыки, взрослый сам распределяет обязанности между участниками, планирует выполнение работы, мотивируя свои решения. Педагог разъясняет, что:

- * когда работают вместе, всегда заранее договариваются, кто какое дело будет выполнять;
- * распределяют работу справедливо, поровну;
- * уступают друг другу, чтобы самое интересное выполнять по очереди, тогда никому не будет обидно.

Спланировать работу ребенка на этом этапе — не означает лишить его самостоятельности. Напротив, воспитатель стимулирует ее проявление. Ребенок может заменить материал, порядок изготовления, изменить размеры частей изделия, предмета. Накопление опыта индивидуального планирования позволяет в дальнейшем успешно включать детей в коллективную работу, если дать им основные правила распределения обязанностей. Постепенно воспитатель все меньше учит ребят, как следует распределять обязанности, все реже непосредственно помогает подготовить необходимое место и оборудование для труда, так как возрастают возможности для передачи этих функций самим детям.

Поскольку в процессе планирования дети обычно испытывают трудности, не могут представить содержание предстоящей деятельности, понять связь всех операций, порядок их выполнения, воспитатель должен определить сложность работы, количество операций, способ изготовления поделки, сборки ее с точки зрения доступности. Определив общий объем работы, воспитатель распределяет его между участниками в соответствии с уровнем подготовленности детей к выполнению задания. При распределении труда между подгруппами учитывается трудоемкость деятельности: у каждой подгруппы работы должно быть поровну. Такая предварительная подготовка формирует у ребят представления о том, как распределять объем работы, как учитывать умения сверстников, их возможности. Прежде чем приступить к выполнению задуманного, они подбирают все необходимое для ее выполнения, готовят рабочее место, определяют, что будет делать каждый из участников общего труда и в какой последовательности.

Если ребята стали активнее при распределении объема работы, при определении хода ее выполнения, значит методы руководства выбраны правильно.

Коллективное планирование способствует решению задач нравственного воспитания. Между планированием и отношениями, складывающимися в процессе коллективной деятельности, существует закономерная связь, так как мы учим детей совместно думать, формируем у них представление об образце поведения в общей работе, о нормах коллективистских взаимоотношений (советоваться, уступать, согласовывать).

Благоприятный фактор при этом — потребность обоюдного договора: партнеры сообщают друг другу свои планы, которые в дальнейшем координируются, уточняются и превращаются в один общий план. Воспитатель имеет возможность следить за ходом обсуждения и прямо (или косвенно) влиять на характер взаимоотношения детей. Подконтрольной воспитателю становится логика обсуждения детьми совместной работы.

Одной из форм коллективной работы может быть изготовление макетов, которая предоставляет ребенку возможность не только развивать навыки, но и планировать работу, предусматривать все условия, чтобы поделка получилась. В том случае, если кто-то из детей берет на себя задачу, с которой он явно не справится, воспитателю следует посоветовать ему взяться за

более простую работу, а в следующий раз приступить к более сложной. Такой подход предупредит возможные в этих случаях разочарования, неудовлетворение от неудачно выполненной работы.

Овладеть навыком планирования помогает прямое научение. Постоянное непосредственное участие детей в планировании труда создает благоприятные условия для закрепления и совершенствования этого навыка. Воспитатель иногда связывает оценку деятельности ребенка с умелым ее предварительным обдумыванием, планированием. Так дети усваивают связь между планированием и качеством выполнения работы.

Следует отметить, что с увеличением численности детей в подгруппах при выполнении той или иной работы совместность действий ослабевает, наблюдается тенденция деления групп на пары. Поэтому увеличивать количество детей в подгруппах рекомендуется только после обучения коллективному планированию в парах.

Дети седьмого года жизни должны уметь распределять объем общего труда не только между собой в группе, но и между группами. Это требует от ребят уже более высокого уровня развития данного навыка, поскольку обычно в такой работе принимает участие большое число детей, часто вся группа. В процессе совместного планирования между детьми устанавливаются более тесные психологические связи. Это выражается в умении слушать партнера, соглашаться с ним или отстаивать свою точку зрения, согласованно выполнять общее задание, аргументировать свои предложения и уметь отказаться от них, если другой вариант лучше. Кроме того, у дошкольников появляется оценка дружной совместной работы.

Важный результат подобного навыка — возникновение у детей стремления к самоконтролю, самообучению, самостоятельному совершенствованию приемов, умений, необходимых для осуществления принятого плана, повышение чувства ответственности. Итак, чем выше уровень планирования, тем успешнее решаются разнообразные воспитательные задачи.

Огромное значение в развитии умения самостоятельно планировать свои действия, предвосхищать возможные трудности имеет повседневное общение ребенка со взрослыми — родителями и педагогами. Это может быть совместное, развернутое, эмоционально положительное планирование предстоящих дей-

ствий, поощрение планирования ребенком своей деятельности, предоставление ему возможности осознанного выбора форм и линии поведения на основе проговаривания со взрослым возможных последствий каждого варианта, взятие ребенком на себя ответственности за результаты своей деятельности, за свой выбор.

Развитие творческих способностей не может быть одинаковым у всех ребят в силу их индивидуальных особенностей, но педагог умелым руководством должен дать каждому ребенку возможность активно, самостоятельно проявить себя и испытать радость творческого труда. Для проведения индивидуальной работы можно разделить детей (условно) на четыре группы с разным уровнем развития креативности в процессе художественного ручного труда (оптимальный, высокий, средний, низкий). Исходя из поставленных задач, в начале и в конце учебного года проводится диагностика детской деятельности с целью проследить те качественные изменения, которые произошли или не произошли в развитии личности ребенка в процессе художественного ручного труда, а также проявление креативности детей и их творческих способностей. Для педагогического анализа предлагаются материалы, разработанные Н. А. Ветлугиной, Г. Г. Григорьевой, Д. В. Сергеевой.

1. Отношение ребенка к деятельности

Наблюдая за детьми, отмечается:

- * наличие эмоциональных переживаний (удовольствия, огорчения и других);
- * целеустремленность (упорно доводит дело до конца или бросает при первых же неудачах без сожаления);
- * стремление к наилучшему результату.

Оценка отношения к работе:

4 б а л л а. Ярко выраженное эмоционально положительное отношение к работе на протяжении всего процесса. Упорно доводит дело до конца. Отчетливо видно ярко выраженное стремление контролировать, корректировать свою работу, используя разнообразные средства выразительности. Ребенок огорчается, если что-то не получается.

3 б а л л а. Вышеназванные проявления обнаруживаются при поддержке взрослого (позитивная реакция на поведение ребенка). Как правило, ребенок с удовольствием берется за работу, но затем ему необходима поддержка, чтобы сохранить этот эмо-

ционально положительный настрой. Огорчение неудачей может вызвать нежелание довести дело до конца. Использует некоторые средства выразительности.

2 балла. Очень неустойчивые эмоциональные переживания, недостаточно целеустремлен и «гаснет» к концу работы, требуются большие усилия взрослого, чтобы «зажечь», а затем ребенок сам начинает работать с удовольствием, старательно и целеустремленно. Но может и отказаться от работы.

1 балл. Ребенок не испытывает удовольствия от процесса работы, предпринимаются попытки уйти от нее. Попытки взрослого увлечь ребенка часто не имеют успеха, однако вместе со взрослым ребенок работу выполняет.

2. Способы творческих действий

Наблюдая за детьми, оцениваются:

- * самостоятельность в работе;
- * быстрота реакции, использование различных вариантов работы;
- * использование разнообразных средств выразительности.

Оценка способов творческих действий:

4 балла. Ребенок увлечен работой. Он использует разнообразные средства выразительности (материал, цвет, композицию). Самостоятельно применяет уже знакомые способы действий в новых условиях. Доводит начатое дело до конца. Заинтересован в результате труда.

3 балла. Вышеназванные проявления обнаруживаются при поддержке взрослого. Ребенок испытывает трудности в применении знакомых способов действий. Увлечен работой. Доводит начатое дело до конца. Заинтересован в результате труда.

2 балла. Ребенок с удовольствием принимается за работу. Во время работы обращается за поддержкой взрослого с использованием средств выразительности. У него нет стремления довести дело до конца. Заинтересован процессом труда, но не его результатом.

1 балл. Нет самостоятельности в работе, вариативность способов действий отсутствует, средства выразительности бедны. Ребенок может и не заинтересоваться работой.

3. Качество продукта детского труда

Наблюдая за детьми, оцениваются:

- * выразительность;

- * грамотность;
- * оригинальность образа.

Оценка качества продукта детского труда:

4 балла. Конечный результат соответствует поставленной творческой задаче. У некоторых детей может быть виден индивидуальный почерк продукции. Детская работа соответствует элементарным художественным требованиям — выразительна, аккуратна, грамотна. Ребенок стремится внести еще что-то новое в продукцию.

3 балла. Конечный результат может отражать индивидуальный почерк ребенка. Работа в основном соответствует поставленной творческой задаче, аккуратна и выразительна. Результатом труда ребенок доволен не всегда.

2 балла. Работа маловыразительна. Ребенок не стремится к аккуратности. Результатом труда доволен.

1 балл. Работа невыразительна, отсутствует оригинальность образа. Результатом труда ребенок не интересуется.

Результаты диагностики заносятся в таблицу. Количество баллов у каждого ребенка исчисляется следующим образом: складываются баллы, полученные за каждый компонент, их сумма делится на количество компонентов.

Суммарный балл составляет:

- * от 3,5 до 4 — способность ребенка к творческому решению проблем (креативности) в художественном труде находится на оптимальном уровне;
- * от 2,4 — 3,4 — на высоком уровне;
- * от 1,3 — 2,3 — на среднем уровне;
- * ниже 1,2 балла — на низком уровне.

Изучение индивидуальных особенностей детей в трудовой деятельности показывает, с одной стороны, большое разнообразие их как в отношении интереса к различным видам труда, так и в уровне развития умений и навыков; с другой стороны, в индивидуальных проявлениях замечается не только разное, но и много общего. Индивидуальный подход реализуется в приспособлении к отдельному ребенку и определении форм организации, способов педагогического взаимодействия в соответствии с индивидуальными особенностями детей. Для того, чтобы ребенок развивался как носитель креативного начала, проявляющий себя как подлинный субъект деятельности, взрослый предоставляет ему свободу выбора, возможность развития

комбинаторных умений, приобретения индивидуального стиля деятельности. Активизируя деятельность детей, не следует их опекать и приучать к механическому выполнению указаний воспитателя. Бесконечная опека, злоупотребление образцом, подготовка готовых материалов, которые направляют детей на выполнение работ, похожих одна на другую, не развивают у них воображения и творческой инициативы, а воспитывают пассивность и равнодушие.

Не менее важным при подготовке к школе является развитие самостоятельности у детей, что предполагает усложнение форм организации. Учет степени самостоятельности детей в организации и осуществлении трудового процесса и определяет место в нем педагога и приемы руководства. Необходимо целенаправленно включать каждого ребенка сначала в простые, а затем в более сложные формы организации труда, так как каждая форма (совместная деятельность со взрослым, поручение, обязанность, деятельность по собственной инициативе) предъявляет все большие требования к самостоятельной организации трудового процесса.

Если дети еще не самостоятельны в постановке цели, планировании, то педагог организует работу совместно со взрослыми.

Через поручения педагог учит детей видеть необходимость работы, самостоятельно ее планировать.

Важную роль при организации детей старшего дошкольного возраста в труде имеют обязанности. Содержание обязанности, ее значимость, план, способ выполнения вначале определяет взрослый. Постепенно ребенок самостоятельно ставит цель, организует, планирует и исполняет дело. Такая форма организации способствует пониманию детьми общественной значимости труда, овладению способами его выполнения, определению последовательности работы, возможности заранее предвидеть конечный результат и целенаправленно стремиться к нему. Через обязанности дети приобретают умения коллективно обсуждать работу, доброжелательно высказывать замечания.

Наиболее высокой степенью самостоятельности характеризуется деятельность по собственной инициативе. Дети сами ставят цель, планируют организацию и исполнение работы.

Каждая из этих форм может быть и индивидуальной и коллективной. Выбор формы организации расширяется с учетом

разных объединений детей (труд рядом, труд общий, труд совместный). Подбирая группу детей для работы, воспитатель учитывает их отношение друг к другу, уровень навыков и самостоятельности в организации и осуществлении трудового процесса. Объединение детей должно быть педагогически целесообразным, то есть таким, в котором создаются оптимальные возможности для решения поставленной воспитательной задачи. Следует всячески побуждать детей проявлять самостоятельность, использовать свои умения, не ожидая указаний к каждому действию.

Уделяя достаточное внимание изучению чувственно-эмоциональной сферы дошкольников, воспитатель своевременно может выявлять таких ребят, которые отличаются повышенной раздражительностью, болезненно реагируют на замечания, не умеют поддерживать благожелательных контактов с товарищами. Не менее существенным является знание характера каждого ребенка с тем, чтобы учитывать его при организации коллективной деятельности, распределении общественных поручений и преодолении отрицательных черт и качеств.

Эффективность подготовки детей к школе во многом зависит от материалов и оборудования, которые имеются в распоряжении воспитателя и которыми пользуются дети. Пространство, организованное для детей, может в одном случае быть мощным стимулом их развития, в другом — преградой, мешающей проявить индивидуальность, творческие способности. Мы разделяем мысль Л. С. Выготского о том, что в качестве фактора развития необходимо учитывать не совокупность внешних обстоятельств, а те внутренние взаимоотношения, в которые ребенок вступает с окружающими.

С точки зрения трудового воспитания, среда в дошкольном учреждении должна создавать условия для:

- * познавательного развития ребенка (создание условий для его познавательной деятельности: возможностей для экспериментирования с материалом, орудиями труда, систематических наблюдений за процессом труда; устойчивости интереса к трудовой деятельности, поиску ответов на интересующие ребенка вопросы и постановка новых вопросов);

- * формирования нравственных качеств ребенка (создание условий для игры, коллективной, индивидуальной, групповой форм труда, желания и умения общаться со сверстниками и взрослыми);

* эстетического развития (привлечение внимания ребенка к предметам труда, развитие умения видеть красоту окружающего предметного мира через разнообразие предметов, сделанных руками человека, содержать свое рабочее место в порядке);

* оздоровления ребенка (использование безопасных материалов для ручного труда, игр, создание условий для экскурсий, совместного труда, занятий);

* формирования трудолюбия в различных видах деятельности ребенка (создание условий для самостоятельных игр, использование различных материалов на занятиях и т. п.).

Полифункциональная среда поставляет богатый набор, множество элементов для работы воображения, продуктивной активности. Материалы и оборудование в среде группового помещения для ручного труда должны рассматриваться не только со стороны их многообразия, а в свете тех условий и того пространства, которые дают ребенку возможность воображать, придумывать, творить. Важно то, как среда воспринимается ребенком, как она ему преподносится.

Условия для мотивационной, интеллектуальной, личностной готовности детей к школе создаются в структурных образованиях, которыми могут быть центры в групповых комнатах — творчества, экспериментирования, постоянно сменяющиеся выставки детских работ, занятия, игра, стимулирующие познавательную, исследовательскую и поисковую деятельность детей. Одним из таких мест может быть мастерская «УТЯ» («Улица творческих Я»), которой отводится специальное функциональное помещение. Материал и оборудование для самостоятельного и коллективного творчества необходимо *классифицировать по видам*, располагая в прозрачных контейнерах с метками-ярлычками и оставляя доступными для каждого ребенка. В центрах продуктивного творчества располагается *схематический материал*, направленный на обучение планированию труда, формированию обобщенных способов действий, *карточки-заказы* на изготовление поделок из разных материалов (бумаги, природного, бросового), *правила работы* с разными инструментами, *схемы* выполнения коллективной поделки. Большое значение имеют такие элементы среды, как разнообразные *игры и игрушки, модели* трудовых объектов, *специальные инструменты, орудия труда, наглядные пособия, оборудование для опытов*.

Функциональная роль мастерской — раскрытие творческих

задатков и способностей, помощь детям в овладении креативными формами самовыражения в доступных дошкольнику видах ручного труда через развитие позиции субъекта деятельности.

Таким образом, только глубокое изучение и знание особенностей развития каждого ребенка создают условия для успешного учета этих особенностей в процессе обучения и воспитания. Художественный ручной труд способствует активному формированию различных умений и навыков, необходимых ребенку в повседневной жизни. Соответствующий уровень сформированности произвольного поведения, овладения средствами и эталонами познавательной деятельности определяет готовность старших дошкольников к включению в учебную деятельность.

ИНДИВИДУАЛЬНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД ПРИ ПОДГОТОВКЕ РЕБЕНКА К ШКОЛЕ В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ПРИРОДОЙ

М. В. Коробова,
ст. преподаватель кафедры теории
и методики дошкольного образования ГОУ ДПО НИРО



Индивидуально-дифференцированный подход к ребенку — это примета гуманизации образования. Вне реализации этого подхода невозможно говорить о полноценном развитии ребенка.

В каждой образовательной области содержится огромный потенциал для развития индивидуальности ребенка при условии учета его особенностей в педагогическом процессе.

Реализация индивидуально-дифференцированного подхода к ребенку в процессе экологического воспитания при подготовке его к школе начинается с постановки развивающих задач.

Важнейшая задача — она выделена и конкретизирована в образовательной области «*Безопасность*» — это развитие «экологического сознания». Экологическое сознание целостно: важно формировать у детей *представления* о природе, развивать *чувства* (интерес, сочувствие, ответственность), совершенствовать *поведение* детей в природе. Задача развития экологического сознания (поведения, безопасного для природы) включена в эту образовательную область вместе с задачами воспитания безопасного поведения для самого ребенка, его здоровья. Особенно важно здесь этическое начало, которое мы назвали бы определяющим.

Какова возможность решения задач развития экологического сознания в других образовательных областях? Эти задачи в

той или иной мере включаются во все образовательные области. Так, большой блок «Ознакомление с природой» включен в образовательную область «*Познание*» и раскрывает систему представлений у детей об окружающей живой и неживой природе, ее различных взаимосвязях, о влиянии человека (позитивном и негативном) на биосферу планеты.

Содержание образовательной области «*Чтение художественной литературы*» предполагает использование богатейших возможностей стихов, рассказов, сказок о природе, детской познавательной литературы в раскрытии ребенку мира природы и в воспитании нравственного отношения к ней. В частности, в программе «От рождения до школы» под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой (составленной на основе ФГТ) предлагаются обширные списки литературы, в том числе и по этой проблеме.

Образовательная область «*Художественное творчество*» содержит среди прочих и анималистическую тематику. В блоке «*Искусство*» возможно ознакомление детей с малой скульптурой, произведениями живописи, графики на тему природы (пейзаж, натюрморт и прочее) и другими произведениями искусства, которые способны вызвать любовь, интерес к природе, расширить представления о ней.

Возможно решение этих задач в образовательной области «*Музыка*» при восприятии музыкальных произведений и разучивании песен о природе, представителях флоры и фауны, а также в контексте раздела «*Культурно-досуговая деятельность*». Среди элементов культурно-досуговой деятельности — в программе «От рождения до школы» — мы находим относительно новые формы: концерты, музыкально-литературные развлечения, КВН, викторины и др.

Разнообразные формы работы с детьми группируются и варьируются при подготовке какого-либо мероприятия, а тематический принцип дает возможность включать материал и экологического содержания. В другой программе — «*Успех*» — предлагается тема «*Всемирный день красоты*» (9 сентября). Она может быть использована и для ознакомления с природой, воспитания интереса к ней, восхищения ее красотой — выразительностью облика животных, лиричностью пейзажей.

Любая форма организации деятельности детей по освоению определенного содержания (развлечения, образовательная де-

тельность различного уровня сложности) реализуется на пересечении нескольких образовательных областей, обеспечивая разностороннее развитие ребенка, в том числе и возможности успешного решения задач экологического образования.

В качестве примера интеграции образовательных областей в процессе ознакомления детей с природой приведем *сюжетно-дидактическую игру*, которую незаслуженно обходят своим вниманием сегодняшние воспитатели.

Сюжетно-дидактическая игра характеризуется сбалансированным содержанием дидактических и собственно игровых — воспитательных, творческих и коммуникативных (возможно, и других) задач. В календарном плане эти две группы задач записываются отдельно; кратко фиксируются также возможные сюжетные линии развития игры. Итак, воспитатель органично вводит в игру (не прерывая ее хода и не нарушая сюжета) дидактические задания. Благодаря заранее подготовленным картинкам, книжным иллюстрациям, игрушкам, муляжам и другим материалам у детей не ослабевает интерес к игре в момент «дидактических включений». Поисковые вопросы, элементы этической беседы, задания типа «узнай по описанию», составление несложных классификаций и многое другое воспринимается детьми как бы внутри сюжетного игрового пространства. Это требует от воспитателя естественности и изобретательности в преподнесении дидактического материала (к примеру, «на привале», в «Путешествии по Африке», дети и взрослый свободно обсуждают правила поведения в природе: где костер разведем? Почему?).

Таким образом, игра с творческим сюжетосложением включает дидактические игры, нацеленные на систематизацию, уточнение, небольшое дополнение полученных детьми знаний, а также решает ряд развивающих задач. Подобные игры можно организовать как в образовательной деятельности («Экскурсия на выставку русской живописи», «Магазин народных игрушек», «Поездка в Белоруссию»), так и в совместной деятельности воспитателя с детьми. В последнем случае планируются игры более развернутого плана — с продолжением. Прекрасно зарекомендовала себя на практике игра «Путешествие», которая впоследствии может быть продолжена в самостоятельной деятельности и надолго займет воображение воспитанников.

Игра «Путешествие в Африку»

В начале игры воспитатель предлагает детям занять места в «автомобиле-внедорожнике», составленном из сдвинутых стульев. В «багажник» уже положены картины и другой иллюстративный и дидактический материал. Подготовлено помещение — разложены гимнастические палки, в углу лежит гимнастический обруч. Внутри игрушка-слоненок. Детям предлагается закрыть — открыть глаза и «оказаться в Африке», затем достать бинокли и выйти из автомобиля. Перед ними — слоны (демонстрируется картина «Слоны»). Дети под руководством воспитателя любуются величественными животными, размышляют, почему эти гиганты слегка красноватые. Высказываются предположения: «Африканская пыль? А может, солнышко садится и бросает на них свои лучи?» Воспитатель умело направляет разговор, напоминая прочитанные книги. Беседу прерывают чьи-то жалобные крики: «Бедный слоненок! Он попал в глубокую яму!» По веревке спускается смельчак — это Никита — и обвязывает слоненка. С огромным трудом вытаскивают его, а затем и товарища. Потом отправляются в путь, и вскоре располагаются на ночлег у края джунглей. Вместе со взрослым дети любуются удивительными африканскими бабочками, севшими на цветы (открытки, разбросанные на полу). Дети подбирают к ним красивые слова (прилагательные, причастия). Затем бабочки «улетают», и дети «разводят костер» (собирают гимнастические палки) — только в яме и далеко от ветвей деревьев! Попутно вспоминаются правила поведения в природе. Воспитатель отмечает правильное поведение: никто не пытался поймать бабочек-красавиц. Обмен впечатлениями продолжается «за ужином» (игра может включать много воображаемых действий, предметы-заместители). Обыгрываются различные действия. Кто-то достает из рюкзака банки тушенки, кто-то «ремонтирует севшее колесо»; у кого-то «на руке царапина от колючки, и рану срочно обрабатывают». Кого-то «укусила змея!» Педагог не отвергает фантазии детей — «делает укол с “противозмеиной” сывороткой» и еще раз напоминает правила поведения при встрече с опасным животным, расширяя представления детей. Если после этого детей начнут «кусать змеи», игра деликатно переводится в другое русло, не разрушая фантазии ребенка. «Нет, нет — тебе показалось, это колючая ветка», — и его внимание переключается на экзотические плоды (демонстрируется оче-

редная картинка). Затем все «ложатся спать»; назначаются дежурные, «охраняющие» маленький лагерь.

Организация таких игр-путешествий в разные части света развивает умение планировать поход или поездку. Собираясь в путь, дети набирают нужные для игры предметы, предвосхищая возможные события — картины, игрушки, чтобы при подходящем случае протянуть картинку или в следующий раз самостоятельно обыграть свои задумки. Игра необычайно сплачивает детей. В ходе такой игры отмечается быстрый рост словаря, развитие активной связной речи, социальных навыков.

Важно, чтобы в игре происходили интересные повороты сюжета, незаметно переходящие в «дидактические» фрагменты игры и наоборот. Ни один из детей при этом не должен выпасть из игрового пространства. В примерах, описанных ниже, хорошо просматриваются моменты индивидуального подхода.

Гиперактивные и быстро утомляющиеся дети в ходе такой игры нуждаются в постоянном внимании воспитателя, который должен держать их в поле зрения и предлагать несложные разнообразные задания при малейших признаках скуки. Так, в «Путешествии по Африке» Никита К. то «караулит» лагерь путешественников, то «чинит севшее колесо машины», то первым выручает товарища из какой-либо неприятности. Некоторые дети поддерживают воспитателя, помогая товарищу, склонному к шалостям или отвлечениям, остаться в игровом пространстве. «Никитка! Я одной ногой в болото провалился!» — неожиданно позвал Алеша, когда Никита в очередной раз начал шалить.

Тихие и робкие дети также легче входят в общение со сверстниками и взрослым в процессе сюжетно-дидактической игры. Однажды застенчивая молчунья Рената протянула педагогу книгу «Минералы». Воспитатель понял ее просьбу — поискать подземные сокровища (обыграть богатый иллюстративный материал книги). И вскоре группа «начала спускаться» в глубокие заирские пещеры, «обнаруженные» Ренатой в Африке. Бесстрашные исследователи увидели много подземных чудес природы (в этот момент демонстрировались фотоиллюстрации книги с кратким эмоциональным комментарием воспитателя). Неугомонный Никита «провалился в темноту» и немедленно «был спасен». Дети, посоветовавшись, «не стали отбивать» чудесные сталактиты и камни — «сохранили природу». «На поверхности» Ренату наградили аплодисментами и горячо поблагодарили за приклю-

чение. После этого девочку (героиню дня!) как подменили. Она стала уверенней, изменилась даже пластика походки; она стала отвечать на занятиях. В начальной школе Рената училась на «отлично».

Метод «Миниатюры-театрализации»

Миниатюры-театрализации — прекрасный метод индивидуальной работы. Заранее с одним-двумя детьми выучивается несложный текст маленького диалога или короткого монолога. К примеру, на занятии или развлечении Никита мог превратиться в «сюрприз» для детей, появляясь после рассказа воспитателя. «Мне не до смеха, не до игр, я — редкий зверь, амурский тигр. На нас охотиться нельзя, не обижайте нас, друзья!» — декламировал мальчик в маске и костюме тигренка. Тексты могут быть стихотворными или прозаическими. Но главное — эмоциональными, направленными на ту или иную экологическую задачу воспитания.

Многие дети-участники «театрализованных загадок», мини-сценок и монологов становились увлеченнее и ответственнее, а главное — реализовывались воспитательные задачи педагога.

Метод «Манифестация животных»

Манифестация животных — интересное событие в группе. Подгруппа детей «превращается в зверят», которые дефилируют по залу с плакатами с изображением зачеркнутой птичьей клетки, перечеркнутого или сломанного ружья. В старших группах демонстрируются и плакаты с надписями: «Все звери имеют право на жизнь!», «Все звери имеют право на свободу!» Дети скандируют лозунги о правах животных или призывы к правильному поведению в природе: «Не забирайте ежика из леса!», «Не разоряйте птичьи гнезда!» и т. д. На развлечении «манифестанты» появляются или перед песенкой о животных, после чтения фрагмента рассказа о природе, стихотворения. Подготовка к такой «демонстрации» происходит индивидуально, до ребенка доводится смысл этой затеи: «Чтобы все запомнили, что природе нельзя обижать», — объясняет взрослый.

Но в самых различных методах индивидуального подхода важно учитывать еще одну сторону: особенности психики ребенка. Так, напомним, гиперактивные и быстро устающие Артем и Никита привлекались к *разнообразным* индивидуальным

заданиям на занятиях, а в играх мальчикам предлагались *несложные, часто сменяемые* действия, привлекательные для них. В. А. Сухомлинский писал: «Безудержным детям нужно предлагать как можно больше нового, интересного. Избегать однообразия, так как сильные и яркие впечатления затормаживают беспорядочное возбуждение». То есть, комментирует Я. Ковальчук, действия воспитателя направлены не на запретительные меры («воспитание торможения»), а на «воспитание сильных побуждающих жизненных мотивов».

Для успешного индивидуального подхода при формировании детского коллектива Я. Ковальчук предлагает выделить: «актив», «дружелюбную» подгруппу поддержки, «робких, пассивных». «Актив» — ребята, которые хорошо представляют, чего ожидает воспитатель от группы, с интересом и удовольствием поддерживают старшего, сами проявляют инициативу, в том числе творческую. Так, в подготовке маленькой сценки «Несчастливая кошка» (по стихотворению Д. Хармса) Вика Ш. изобрела красивое движение с приседанием — «ножка болит», предложила разучить сценку с несколькими девочками и сделала это.

«Дружелюбная» подгруппа поддержки — дети не занимают «лидерскую» нишу. К примеру, не предлагают новые варианты игры, не предлагают себя в роли «артистов» или «костюмеров». Вместе с тем, дети готовы поддержать воспитателя или товарища, не уклоняются от предложенного индивидуального задания.

«Робкие, пассивные» — с такими детьми необходимо устанавливать глубокие личные контакты.

Распределение группы по данным признакам может служить и для организации индивидуально-дифференцированной работы по экологическому воспитанию. Сюжетно-дидактическая игра, о которой говорилось выше, также способствовала установлению контактов с «робкими и безудержными» в детском коллективе, помогла скорректировать их поведение и решить множество задач экологического воспитания. Дети, получив опыт гуманного отношения к природе, по вышеприведенным примерам (с разным уровнем поведения в социуме) ушли в школу любознательными, коммуникативными; толерантными к окружающим. Показательно, что в результате специально организованной работы с опорой на индивидуально-дифференцированный подход все дети не только смогли преодолеть стойкие не-

гативные установки, но и перейти в лагерь друзей и защитников природы.

В педагогическом процессе чрезвычайно важно видеть каждого ребенка, особенности его *представлений, чувств, поведения в природе*.

Методы этой работы складываются на основе педагогического *наблюдения* за поведением ребенка в детском коллективе. А также специально организованного *обследования*. Представим пример одного из вариантов педагогического обследования детей.

Педагогическое обследование детей

Цель: Определить отношение ребенка к образам традиционно «неприятных» либо пугающих животных.

Первая серия анализа — дети шестого года жизни. Вторая серия — итоговая — отслеживание результата в конце учебного года.

Методика: Ребенку представляется набор картинок с изображениями животных, в том числе традиционно «неприятных». Предлагается сочинить сказку с участием этих зверей. В случае затруднений ребенка допускаются наводящие вопросы (без выраженной эмоциональной окраски).

Оценочная шкала:

1. Ребенок сочиняет сказку, включая «неприятных» животных в ее содержание и воплощая негативное отношение к ним; использует негативные оценочные характеристики. Может ввести в сказку себя как главного лидирующего (или карающего) героя — *0 баллов*.

2. Ребенок сочиняет сказку, полностью игнорируя неприятное животное — *1 балл*.

3. Ребенок сочиняет сказку, вводя неприятное животное в содержание нейтрально или с умеренно положительной оценкой («змея дорогу показала и убежала...», «...там жаба сидела и пела песни...») — *2 балла*.

4. Ребенок сочиняет сказку с участием неприятного животного в качестве одного из главных положительных героев; может ввести себя в содержание сказки, причем на биоцентрических позициях — *3 балла*.

Выборка — 10 человек с относительно хорошей речью и способностью к рассказыванию (по определению воспитателей групп).

1. Я для сказки возьму собачку, зайца. Вот жил зайчик, жил и увидел собаку. Он испугался и спрятался, а его белка позвала. «Я тебя спрячу», — говорит. А собака: «Гав, гав!» — и убежала. Вот такая сказка. (1 балл)

Итоговая серия: Я люблю гулять в лесу. Там живут разные звери. Я однажды увидела, как упала лягушка в страшную яму. Я позвала зайчика и попросила его спуститься туда на веревке. Я держала. А он лез. Мы спасли лягушку-квакушку, и она позвала нас чай пить. Мы ели пирожные и ягоды лесные (Полина М.). (3 балла)

2. Я на электричке приехал на дачу, а в лесу звери говорят: «Вот Никита приехал. Мы его съедим!» Медведь рычал и махался. Змеи шипели. Я не испугался. Я сел на танк и они убежали все. (0 баллов)

Итоговая серия: Я играл в гости, а ко мне по-правдашнему пришли лиса, медведь, кошка, собака. Они говорят: «Пошли гулять!» Я с ними пошел, и мы гуляли. Лягушка заплакала, что ее не взяли, и я ее в корзинку посадил, как «девочку-Ежинку» (образ из песни «экологического» цикла). Я еще им мороженого купил. Охотник идет и говорит: «Вот вас мало осталось, а я все равно буду в вас пулять!» Тут я беру винтовку и... «Ты-тых! Ты-тых!» — он бросил ружье и убежал! (Никита К.). (3 балла)

3. Жила-была лягушка-квакушка. Она в болоте жила с подружками. Зайка ее звал гулять, а она боялась. Зайка позвал маму: «Отнеси лягушку-квакушку на травку!» Зайчиха была добрая — она отнесла лягушку туда, где ягоды были и цветы. Они с зайкой прыгали, прыгали. А потом лягушка ускакала. Вот и сказке конец! (3 балла)

Итоговая серия: Жил-был Колобок. Его бабушка испекла. Сидел он на окошечке и убежать решил. Только его Лиса не съела. Побежал за Колобком кот... кошка Жасминка. Бежит по лесу, а навстречу Зайчик. «Не видел ли Колобка?» — а он не видал. Бежит-бежит кошечка по лесу, а навстречу... Волк-Волчище: «Не видел ли Колобка?» — а он не видал. Тут скачет Лягушка-попрыгушка: «Я видела, я!» Повела по дремучему лесу и нашла — Колобок в кустах. Кошка сказала спасибо и лапой прикатала Колобка домой. Вот и все! (Вика Ш.). (3 балла)

Надо заметить, что «творческий продукт» девочки не был вполне самостоятелен — Вика использовала идею сказки из детского журнала (кошка прикатала Колобка обратно). Вместе с

тем «сказочница» ввела туда образ Лягушки, дала кошке оригинальное имя, и сказку можно рассматривать как вполне авторскую.

4. Я сочиню про собаку и лесных зверей. Вот этих и этих. Я позвал свою собаку, Бубушку, и мы поехали в лес на мотоцикле. Звери меня боялись, а волк и медведь решили меня поймать. Змеи приползли тоже. Я сказал овчарке: «Фас!», и она стала лаять, как бешеная! Змеюки испугались, уползли. Медведь и волк порычали и сбежали далеко. А я — тр-р-р! — ехал и песни пел! Вот и сказочке конец, а кто слушал — молодец. (0 баллов)

Итоговая серия: Кошка Мурка и собака Батон пошли из дома в лес. Они решили сделать дачу и построили маленький домик. Пришел медведь и говорит: «Возьмите меня в домик, я вам меду принес!» Собака была не вредная и пустила медведя. Лисичка тоже пришла к ним жить — она принесла ягод ведро. Лягушка долго боялась, а потом пришла, и ее посадили на маленькую постельку. Когда охотники пришли в лес, они не нашли зверей. Все звери жили в своем теремке, а кошка и собака их защищали (Артем С.). (3 балла)

Некоторые дети показали неприятие животного при относительном знании о его повадках, жизни, внешнем облике. Ребенок приписал животным агрессивность и ненависть к человеку, некоторые дети сами проявляют агрессивное поведение.

Все дети на первом этапе обследования продемонстрировали четкую приверженность к устаревшему мифу о «хороших» и «плохих» животных (из всех испытуемых только Вика Ш. показала гуманистическое видение природы и в первой, и в итоговой серии обследования).

В течение учебного года все дети приобрели стойкие экологические представления о природе («природе нужны все!»); стойкое позитивное отношение к животным («нет плохих и хороших животных — все важны!»). Итоговая серия обследования продемонстрировала это. Лягушку «сажают на постельку». Артем уже не травит собакой-овчаркой злых обитателей леса, а показывает картину дружбы диких и домашних животных, которые вместе скрываются от злых охотников.

Исходя из результатов педагогического анализа, воспитатель включил в педагогический процесс такие методы, которые успешнее помогли бы детям изменить отношение к живот-

ным — театрализации, «манифестации животных», сюжетно-дидактическую игру (о которой было рассказано выше). Это обследование демонстрирует вначале почти одинаковый дисбаланс в представлениях и отношениях детей к животным. Исходя из результатов педагогического анализа, воспитатель включил в работу деятельные и эмоциональные методы, которые успешнее помогли бы детям изменить отношение к животным — театрализации, «манифестации животных», сюжетно-дидактическую игру, эко-психогимнастику (по М. Коробовой). Добавим к ним и экологический проект с природоохранным содержанием, и сбор коллекций. Каждый воспитатель найдет свою тропинку, свой педагогический акцент.

Методика индивидуально-подгрупповой работы

Одним из важнейших аспектов этой работы является подготовка к школе. Критерии готовности ребенка к обучению в школе наглядно демонстрируют, какую огромную роль играет здесь развитие личности ребенка.

Задачи подготовки детей к обучению в школе.

Задачи интеллектуального развития:

* развитие представлений о природе и причинно-следственных связях в ней, о взаимоотношениях природы и человека, а также развитие любознательности, познавательных интересов — как основа развития познавательной мотивации к обучению в школе;

* обучение детей способам познания: наблюдения в природе, включая элементы экспериментальной, опытнической деятельности, трудовых действий;

* развитие речи: монологической, диалогической, обогащение словаря.

Заметим, что в новых требованиях к дошкольному образованию эти задачи органично включены в образовательную область «Познание» (также речевые — в области «Коммуникация»). Вместе с тем эти задачи также успешно решаемы «на стыке» с другими образовательными областями: «Социализация» (юные патриоты должны знать и любить родную природу), «Коммуникация» (в ходе учебной работы решаются задачи адекватного взаимодействия детей в социуме) и др.

Индивидуально-дифференцированный подход к детям в таком случае реализуется особенно успешно.

Можно привести несколько примеров применения индивидуального подхода в играх, театрализациях и другом. «Экологическая загадка», введенная на занятии подраздела «Ознакомление с природой», уточняет представления о жизни живой природы; иногда о ее взаимодействии с миром человека («Лисичка», «Волк» и т. д.).

«Я умею тявкать, как маленькая собачка, а мышей ловлю лучше кошки. Если нижние ветки близко — влезу на елку... Угадайте, кто я?» После отгадывания появляется «живая отгадка» — костюмированный ребенок.

Важно, что, по правилам загадки, ребенок — Белочка, Лисичка и т. д. скрыт ширмой и не испытывает робости перед группой детей (что так важно для завтрашнего первоклассника). Индивидуальный подход позволяет варьировать сложность задания. «Лисичка» может сама декламировать текст загадки, а может «подговаривать» вместе с воспитателем; ребенок может разместиться за ширмой вместе с более уверенным сверстником, а может первое время вообще не произносить ни слова на таких «сольных» выступлениях перед группой, полностью доверив это взрослому. Индивидуальный подход в приведенном выше примере позволяет также ребенку преодолеть замкнутость, робость, когда он перевоплощается в другой образ, в данном случае — животного. Это представляет собой решение важнейшей проблемы подготовки к школе — *эмоциональной децентрации* (о чем в следующей группе задач — личностного развития).

В рамках дифференцированного подхода воспитатель на занятиях использует прием *дополнительных, более простых, вопросов*, обращенных к подгруппе детей, которые пришли после болезни, после отпуска, либо недавно пережили какие-либо стрессы (бабушка попала в больницу; потерялась киска и т. п.). Это позволяет, не создавая детям нагрузки, вовлечь их в общую беседу, обсуждение, игру, достигая этим решение задач интеллектуального развития всей группой детей.

Задачи личностного развития:

✳ Создание полноценной позитивной мотивации к обучению в школе, связанной с желанием познать новое и войти в другой — «взрослый» — социум, позиционировать себя как «большого».

✳ Развитие коммуникативных навыков.

✳ Развитие способности к эмпатии и уважению окружаю-

ших; способности «слушать и слышать» товарища на занятии или в свободном общении, доброжелательно воспринимать любое его высказывание. Эта задача подразумевает в первую очередь обеспечение понимания другого, отождествляя себя с ним, пытаясь встать на место другого. То есть воспитание предпосылок эмоциональной и интеллектуальной децентрации, преодоление замкнутости на себе. В координатах индивидуального подхода эта задача успешно решается арсеналом методов, связанных с самовыражением в социуме; способностью адекватно выразить себя и воспринять другого. Здесь важно развитие мимики, пантомимики. Есть мнение, что «открытая» пластика влечет за собой уверенность и речевую активность. Следующий (эстетический) подпункт также интегрирует с этими задачами, которые мы доверяем театрализациям различного рода (музыкальным, пластическим в том числе); педагогическим этюдам (по Л. Островской).

✱ Развитие креативности, способности к эстетическому восприятию окружающего мира — эти задачи неотделимы от предыдущих.

К примеру, образы созданные ребенком в сценках-импровизациях («Бедный щенок», «Маленький зайчик», «Утята...»), неповторимы, и воспитатель подчеркивает это, поощряя разные находки, даже случайные. Отметим, что в такой сценке ребенок сам придумывает простой эмоциональный текст — иллюстративный («Я кувшинка, я покачиваюсь в холодной воде, я такая красивая...») либо «конфликтный» (зайка потерялся, а потом увидел маму; маленький щенок бредет одинокий, а потом обретает хозяина и т. д.), а также импровизирует пластику образа зверушки, птицы и т. п. Отмечается таким образом и красота того или иного найденного движения. Главное, вместе с тем, — это проявление толерантности, эмпатии к образам животных, растений, даже предметов, которые достойны уважения и сострадания. В этих условиях возникают очень яркие прецеденты детского творчества в сочинении самих сценок, этюдов. «Я — рыжая гусеница, я пою песни!.. Ах, меня убили, убили...» — сымпровизировала талантливая девочка Катя К. (5,8 л.), оттолкнувшись от образа стихотворения Э. Асадова «Царица-гусеница». В эти моменты работа педагога выходит и в образовательную область «Безопасность», в которой содержится «Развитие экологического сознания» с выраженной этической задачей.

* *Эмоционально-волевая готовность* к школе, проявляющаяся в способности управлять своими эмоциями, отдельными действиями и деятельностью в целом.

Содействуют развитию элементов волевого действия умения:

- * принять учебную задачу;
- * планировать и самостоятельно осуществлять предстоящую деятельность;
- * производить самоконтроль, анализ результатов, способов деятельности.

Конечно, эти задачи нельзя решить вне образовательной области «Познание». Но современное занятие не дидактизировано, оно занимательно, интересно детям, а педагогу создает простор для индивидуально-дифференцированной работы с детьми.

Например, важно учесть и поддержать побуждение обычно «заторможенного» ребенка, который принес ценный «экспонат» для мини-музея и радостно спешит рассказать о нем. В другом примере игра КВН, в которой дети (подчас негативно настроенные к школе и обучению) с интересом выступают с подготовленными индивидуальными сценками, подчиняют действия распоряжению капитана команды, терпеливо выслушивают других детей. В контексте экологической работы это, например, «Шутки Мишутки» — занимательно-познавательный материал о жизни животных средней полосы; «Наш веселый батискаф» — о подводном мире.

Заметим также, что весь материал подготовки к школе невозможно адаптировать к миру ребенка-дошкольника вне образовательной области «Чтение художественной литературы».

Таким образом, экологическое образование и подготовка при этом детей к школе являются наиболее эффективными при условии целенаправленного индивидуально-дифференцированного подхода.

ИНДИВИДУАЛЬНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД В РАЗВИТИИ РЕЧЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В. Р. Попова,
канд. пед. наук, доцент кафедры теории
и методики дошкольного образования ГОУ ДПО НИРО



О владение родным языком является одним из самых важных приобретений ребенка в дошкольном детстве и рассматривается в современном дошкольном воспитании как общая проблема воспитания. Основу педагогического багажа по речевому развитию детей составляют результаты фундаментальных и прикладных научных исследований отечественных ученых, на них строится методика развития речи [1, 5, 10, 12, 15, 18]. В соответствии с современными подходами к организации образовательного процесса перед педагогом стоит проблема пересмотра традиционной методики развития речи, выстраивания для каждого ребенка индивидуального образовательного маршрута.

Несмотря на то, что во всех базовых программах для ДОУ отражены научные достижения и тенденции развития системы дошкольного образования, качество речи воспитанников гарантирует не программа, а воспитатель. Грамотный педагог учитывает этапы речевого развития детей, осознает значимость сензитивных периодов, творчески подходит к постановке развивающих задач и может предложить множество вариантов их решения. Сегодняшняя ситуация в дошкольном образовании, связанная с выходом ФГТ, еще выше поднимает планку профессионализма воспитателя, от него требуется и гражданская позиция, и системные методологические и теоретические зна-

ния, и культура во всех ее проявлениях, и методическая грамотность, и творчество, и инициатива, и ситуативность. Сложно педагогам-рецептурщикам, если они не стали субъектами гуманной педагогической деятельности, а еще сложнее будет детям из таких рук выйти на необходимый уровень культуры, в том числе речевой.

В федеральных государственных требованиях познавательноречевое развитие представлено как одно из направлений образовательной программы ДОУ. Возможность работы над речью детей осуществляется во всех десяти образовательных областях. Предметный принцип уходит в прошлое, как один из самых существенных недостатков современного дошкольного образования — об этом пишут О. А. Скоролюпова и Н. В. Федина, ссылаясь на мнение авторитетных ученых [19].

ФГТ определяют результативный (он же целевой) аспект реализации основной общеобразовательной программы — интегративные личностные качества дошкольника. Детальный анализ этих качеств позволяет убедиться в том, что ни одно из них не может быть сформировано без целенаправленного руководства развитием речи детей. Речь, речевые навыки и умения служат средством формирования каждого из описанных в ФГТ интегративных качеств, они являются главными составляющими готовности к обучению детей в школе. Значит, от грамотной постановки и реализации задач речевого развития зависит уровень сформированности интегративных качеств выпускника ДОУ. Рассмотрим итоговые интегративные качества ребенка, связав их с решением задач речевого развития детей.

Физически развитый — у ребенка развита моторика речевого аппарата (звукопроизношение, дикция), анализаторные системы, отвечающие за речевой слух и фонетические дифференцировки: способность к звуковому анализу речи; сформировано речевое дыхание (высота и сила голоса, темп и плавность связной речи), сформированы тонкие, точные движения кисти руки (для овладения письмом).

Любознательный, активный — проявляет инициативу в разных сферах и видах деятельности: задает вопросы, обращается за помощью, привлекает и организует соучастников, участвует в обсуждении вопросов и проблем (словарный запас, чувство стиля, языковое чутье); строит развернутые высказывания описательного, повествовательного и рассуждающего характера;

умеет пересказывать и создавать творческие речевые продукты (загадка, рифмовка, рассказ, сказка, небылица и т. п.).

Эмоционально отзывчивый — осознанно применяет вербальные и невербальные способы выражения своего эмоционального состояния (владеет выразительными средствами языка: мелодика, темп, ритм, фразовое и логическое ударение, тембр); восприимчив к образной речи, к средствам выразительности, откликается на эмоции, сопереживает персонажам сказок, эмоционально реагирует и т. п., оперирует точной, образной речью, умеет высказывать оценочные суждения.

Овладевший средствами общения и способами взаимодействия со взрослыми и сверстниками — владеет орфоэпически правильной речью; легко устанавливает контакты, становится интересным партнером по общению, с удовольствием общается со взрослыми и сверстниками, адекватно использует средства общения (слово, интонация, поза, жесты, мимика); владеет нормами этикета, диалогом (удачно применяет разнообразные и устойчивые формулы общения); конструктивно взаимодействует (договаривается, обменивается, распределяет), умело изменяет стиль общения по ситуации.

Способный управлять своим поведением и планировать — планирует и направляет действия на реализацию задуманного (планирующая функция речи, ценностно-смысловая лексика, отражающая нормы взаимодействия человека с миром (регулятивная функция речи); развита внутренняя речь: замысливание, моделирование, самоконтроль, саморегуляция, рефлексия, умение слушать и мысленно следовать за речью собеседника.

Способный решать интеллектуальные и личностные задачи — ориентировка в ситуации (проблеме), мыследеятельность (внутренняя речь), познавательно-речевая деятельность (экспериментирование, проектирование, наблюдение); способность создавать творческие продукты; привлекая к совместной деятельности нужных партнеров.

Имеющий первичные представления о себе, семье, обществе, государстве, мире и природе — сформированы образы-понятия разного уровня обобщенности об окружающей действительности и себе, картина мира адекватно отражена в сознании ребенка (достаточный словарный запас, владение грамматическими нормами языка, правилами связи слов и фраз), сформировано образное видение действительности.

Овладевший универсальными предпосылками учебной деятельности — воспринимает речь взрослого, выполняет инструкции, работает по правилу и по образцу, проявляет интерес к художественной литературе, ориентируется в ее жанрах; умеет различать, выделять и дифференцировать звуки на слух, отчетливо и внятно произносить каждый звук и слово в отдельности, а также фразу в целом; имеет достаточно развитую связную речь.

Овладевший необходимыми умениями и навыками для осуществления различных видов детской деятельности — умеет самоопределяться в ситуации (коммуникативная, внутренняя, планирующая речь).

Итак, насколько развиты дети, насколько они готовы к школе можно судить на основе четких представлений о сформированности важнейших компонентов речи. Прежде всего, это умение понимать обращенную к ним речь и пользоваться ею, которое развивается в результате комплексного решения речевых задач: развитие словаря, фонематического слуха, формирование грамматического строя речи, связной речи, развитие коммуникативных умений, осознание состава слов. Результаты речевого развития проявляются также в их познавательной и продуктивной активности.

Рассмотрим работу педагога по формированию речевых навыков, необходимых для формирования всех сторон речи. Представление о роли каждого такого навыка в динамике их развития, знание системных связей между ними позволит определять способы работы с учетом индивидуальных «точек роста» детей, а не границ, обозначенных в программах. Воспитатель должен ориентироваться не на «прохождение» программы по группам, а на логику становления речи по направлениям: словарь, звуковая культура, грамматический строй, связная речь — во всем многообразии задач, должен предвидеть «маршрут» от первых звуков и слов ребенка до самостоятельных творческих рассказов и владеть множеством приемов их речевого развития.

К старшему дошкольному возрасту дети осваивают от 4 до 7 тысяч слов. *Богатство словаря* — признак хорошо развитой речи, показатель уровня интеллектуального развития ребенка, важнейший фактор его подготовки к школьному обучению. Дети, имеющие богатый словарь, более активны в работе на уроках, у них меньше проблем с решением арифметических задач, они быстрее осваивают навыки письма и чтения. И наоборот, дети с

бедным лексическим запасом встречаются с массой трудностей в обучении, в общении со сверстниками.

Однако без овладения грамматикой ребенок не сможет пользоваться этим богатством. Параллельно с морфологической развивается и синтаксическая сторона речи. *Грамматический строй* усваивается путем познания отношений и связей, существующих в мире, оформленных в грамматических формах речи. Эти связи ребенок познает также в практике повседневного общения со сверстниками и взрослыми. Психологами установлена взаимосвязь между формой общения ребенка и особенностями применяемых речевых средств. Возрастающие потребности в общении вынуждают детей «вычерпывать» из языковой среды все усложняющиеся формы. Овладение грамматическим строем речи оказывает огромное влияние на общее развитие ребенка, обеспечивая ему переход к изучению языка в школе. Ребенок с грамотной речью раскован в общении, в выражении своих собственных мыслей, чувств, настроений; безболезненно входит в новый коллектив, чувствует себя полноценным и равноправным его участником. Индивидуально-дифференцированная работа педагога с детьми должна привести к тому, что ребенок, достигая школьного возраста, как пишет А. Н. Гвоздев, «уже в такой мере овладевает всей сложной системой грамматики, включая самые тонкие действующие в русском языке закономерности синтаксического и морфологического порядка, а также твердое и безошибочное использование множества стоящих особняком единичных явлений, что усваиваемый русский язык становится для него действительно родным. И ребенок получает в нем совершенное орудие общения и мышления» [6. С. 467].

Сформированность *звуковой культуры речи* является важным критерием оценки речевой готовности детей к школе. На шестом году жизни у детей совершенствуется произношение звуков и слов, формируется умение различать и четко произносить смешиваемые звуки, развивается восприятие речи, ее звуковая выразительность. На седьмом году в центре внимания педагога — организованные занятия по звуковому анализу слов, определению места звука в слове, по работе над дикцией, ударениями, паузами; силой голоса, темпом речи, интонациями, над орфоэпически правильной речью. В основе обучения грамоте лежит звуковой аналитико-синтетический метод, поэтому дети

с неразвитым фонематическим слухом испытывают трудности в усвоении букв, медленно читают, допускают ошибки при письме.

Среди задач воспитания звуковой культуры речи особо выделяется задача формирования ее звуковой выразительности, когда ребенок проявляет способность к выражению своего отношения к предмету разговора.

В процессе речевого развития ребенка в детском саду при решении программных задач центральное место отводится *развитию связной речи*. Связность, считал С. Л. Рубинштейн, это «адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения ее понятности для слушателя или читателя» [18. С. 468]. Основная функция связной речи — коммуникативная, она осуществляется посредством диалога и монолога. Речь может быть несвязной по двум причинам: либо потому, что эти связи ребенком не осознаны и не представлены в его мысли, либо эти связи не выявлены надлежащим образом в его речи.

Старшие дошкольники способны активно участвовать в беседе, давать развернутые ответы, развивать и дополнять высказанную мысль, адекватно реагировать на ситуацию и задавать вопросы. Характер и содержание диалогов зависит от сложности задач, решаемых детьми в совместных видах деятельности. В этом возрасте они способны к составлению рассказов разных типов, их синтаксическая структура усложняется, количество сложносочиненных и сложноподчиненных предложений в них увеличивается. Однако у значительной части детей эти умения неустойчивы, детям сложно отобрать факты для своих рассказов, структурно и содержательно выстроить высказывание. Важно уделять особое внимание их формированию.

Одной из задач развития речи детей является *работа над образностью*, эмоциональностью, выразительностью, средством развития которых является речь взрослых и произведения художественной литературы. Умение воспринимать текст, осознавать наряду с содержанием и особенности художественной выразительности не возникает спонтанно, оно формируется постепенно на протяжении всего дошкольного возраста. Старшие дошкольники начинают осознавать события, незнакомые им из личного опыта, их интересуют не только поступки, но и мотивы, и чувства героев. Они способны иногда улавливать кон-

текст, воспринимать текст в единстве содержания и формы, осознавать некоторые особенности формы произведения (устойчивые обороты в сказке, ритм, рифма).

Под влиянием произведений искусства и личных впечатлений, под руководством взрослых возникает продуктивная деятельность, выражающаяся в создании устных сочинений — сказок, рассказов, стихов. Через «сопереживание», связанное с яркими образами, метким словом и точным выражением, адекватное использование образных средств — вербальных и невербальных — дети учатся наиболее полно отражать содержание мыслей и чувств.

К моменту поступления в школу у детей должно быть сформировано *отношение к речи как языковой действительности*, элементарное осознание строения речи, в частности, осознания ее словесного состава, первоначальное представление о слове как языковой единице. Это имеет важное значение и для подготовки обучению грамоте, и для изучения родного языка в начальной школе. В младших группах это происходит стихийно, в старших специальная работа осуществляется при обучении членению предложений на слова и звуковому анализу слова. Вместе с этим идет работа над смысловой стороной речи. Так, работа над семантикой слова включает антонимические и синонимические сопоставления, развивается понимание того, что мысль может быть выражена разными словами.

Таким образом, весь процесс речевого развития детей в детском саду — связной речи, словаря, грамматической стороны речи, воспитания звуковой культуры — важен в подготовке их к обучению грамоте. В каждом отдельном случае подбираются специальные игры и упражнения, организуется индивидуально-дифференцированная работа по коррекции недостатков речи. Из методической литературы воспитатель может извлечь любой дидактический материал, иллюстрированный, содержащий комментарии и варианты применения.

Практика показывает, что дети с хорошо развитой речью успешно овладевают грамотой и всеми другими учебными предметами. Профессор Р. Е. Левина и ее последователи успешность овладения письменной речью связывают со сформированностью предпосылок к данному виду деятельности: произносительных навыков — с развитостью фонематического слуха, морфологических и синтаксических обобщений — с достаточным объе-

мом лингвистических знаний [10. С. 143]. Освоение навыков письма и чтения в школе тесно связано с развитием устной речи у детей, ее недоразвитие вызывает трудности в формировании соответствующих навыков у школьников. Письмо невозможно без сознательного (на начальных этапах обучения) анализа звукового состава произносимого слова, а чтение — без умения синтезировать буквы в фонематические группы.

Процесс овладения письменной речью отличается от устной, письменная речь требует от ребенка большей осознанности. Она протекает медленнее, находится в иных взаимоотношениях с внутренней, чем устная речь. Если устная речь (внешняя) в своем развитии опережает внутреннюю, то письменная речь следует за внутренней и предполагает ее осуществление. Письменная речь имеет монологический и сугубо контекстный характер, то есть текст должен содержать всю информацию, необходимую для его полноценного понимания. Первоклассникам, владеющим преимущественно диалогической, ситуативной формой устноречевой коммуникации, сложно овладевать письменной речью, они не всегда могут передать необходимую информацию только языковыми средствами, дополняют высказывание мимико-пантомимическими жестами, опираясь на непосредственно бытовой контекст, известный как говорящему, так и слушающему. Фактически в школе таким детям при освоении письменной речи приходится овладевать новым для них жанром построения высказываний — монологом.

Целенаправленная, своевременно начатая и непрерывная работа над всеми сторонами речи приводит, как правило, к успешному становлению речедеятельности у каждого из детей на необходимом и доступном для них уровне.

Однако за последние годы проблема речевого развития обостряется, и на фоне возрастающих требований к развитию речи старших дошкольников *все больше появляется речевых нарушений*. Количество детей с дефектами речи ежегодно увеличивается: они нуждаются в помощи логопеда и психолога, требуют индивидуального и дифференцированного подхода воспитателя. Одна из причин неуспеваемости детей по русскому языку — наличие недостатков звукопроизношения. Такие дети затрудняются подбирать слова с конкретным звуком, не могут определить количество звуков в слове и их последовательность, затрудняются в овладении навыками письма. Эта проблема нередко

служит причиной отставания в развитии словаря и грамматической стороны речи, несмотря на хорошие умственные способности ребенка.

Согласно статистическим данным, специальная логопедическая помощь нужна практически каждой группе детского сада, хотя раньше это были чуть ли не единичные случаи. Однако, по материалам обследований, 15—20 % детей поступает в школу с несовершенным звукопроизношением, в пятилетнем возрасте таких детей около 50 %.

Родители и педагоги часто жалуются, что дети начинают поздно говорить, разговаривают плохо и мало, их речь бедна и примитивна. Они затрудняются высказать собственное мнение, развернуть мысль в связной речи, проблема начинает отчетливо осознаваться при достижении ребенком шести-семилетнего возраста. И далее — претензии к педагогам ДОУ, идущие от учителей начальной школы: не сформирована чуткость к смысловым оттенкам слов; на начальных этапах обучения чтению процесс понимания отстает от восприятия слова, что связано с работой воспитателя над семантикой речи; чтение у детей не вызывает интерес, что свидетельствует о недостаточно сформированной способности чувствовать красоту художественного слова; слабо развита интонационная сторона речи, дети не чувствуют конца фразы — отсюда проблемы со знаками препинания; затрудняются в выделении йотированных гласных и мягких согласных звуков, что связано с работой над фонетической стороной речи. Многие дети невнимательны, отвлекаются, не прикладывают волевых усилий для качественного выполнения заданий, что связано с развитием произвольности, способности к саморегуляции и напрямую — с речевым развитием (регулятивная функция речи).

Особую группу трудностей, проявляющихся в школе, представляют недостаточное развитие общения ребенка с другими детьми и способности взаимодействовать с ними. По мнению ученых (В. В. Давыдов, Г. А. Цукерман и др.), учебная деятельность, вначале коллективная, организуется учителем и совершается совместно с другими детьми. Она предполагает интенсивное общение и совместную работу с другими учениками и учителем, но не все дети готовы к этому. Есть дети, включающиеся в работу только при персональном обращении к ним учителя, в остальное же время они как бы отсутствуют на уро-

ке: не могут продолжить за своим соседом стихотворение, не слышат ответов товарищей. Часто родители таких учеников жалуются, что детям задают на дом то, чего они не проходили в классе. Их невнимательность и неусидчивость, как и плохое поведение на уроках, и трудности в выполнении домашних заданий, и завышенная самооценка, — все это звенья одной цепи. Они связаны с недостаточным уровнем развития общения и взаимодействия со сверстниками. Такие дети не умеют взаимодействовать в группе сверстников, не готовы к совместно-распределенной учебной деятельности, проявляя тем самым недостаточную сформированность диалогической речи. Трудности, связанные с «речевой неготовностью» пришедшего в школу ребенка, могут сказаться на его психологическом состоянии и сформировать нежелательное эмоциональное восприятие школы и учебы, на развитии личности в целом.

Такая картина, к сожалению, наблюдается не только в нашей стране, но и во всем мире. За последние 20 лет число речевых нарушений выросло более чем в шесть раз [9].

Как видим, задач, связанных с развитием речи дошкольников, множество, в их реализации традиционно оценивается: состояние звукопроизношения, объем словаря, правильность реализации грамматической системы языка, готовность ребенка к диалогу и самостоятельному развернутому высказыванию, освоение языковой действительности на элементарном уровне. И сложно сказать, отставания по какой из сторон речи наиболее существенные, а какие второстепенные. Но низкий уровень развития хотя бы одной из них может привести к сложностям в дальнейшем освоении языка, в формировании личностных качеств воспитанников, в чем неоднократно убеждались и педагоги ДОУ, и начальной школы. Нарушения могут быть незначительные и более тяжелые, некоторые проявляются сразу, другие дают о себе знать значительно позже, поэтому ни одно из них нельзя оставлять без внимания. Как показывает практика, следы недоразвития речи остаются до самого конца школьного обучения и оказывают влияние на усвоение грамотного письма. Поэтому важно, чтобы еще в дошкольный период выявлялись и предупреждались нарушения речи и произношения, иначе они сами проявятся позже в контактах со сверстниками, в чтении и в письме. С одними детьми важно восполнять пробелы в развитии какой-либо функции или функций,

имеющих важное значение для письма. Другим требуется более сложная и масштабная помощь по гармонизации взаимодействия функций, обеспечивающих письмо. И в этом — огромные возможности для индивидуально-дифференцированной работы с детьми!

Детские психологи факты отставания речевого развития связывают с неблагоприятной семейной обстановкой, с неправильно выстроенной образовательной тактикой, а также с существенными недостатками и стереотипами в сознании педагогов в их работе по развитию речи детей. Причем несовершенства речевой деятельности в исследованиях ученых почти не связываются с наличием или отсутствием каких-либо предметных средств, как, например, в продуктивных видах деятельности (без кисточки ребенок не научится рисовать, без пластилина лепить и т. п.). Для грамотного построения работы по развитию речи дошкольникам нужен грамотный педагог, умеющий видеть и использовать возможности окружающей обстановки, разных событий или ситуаций, создающий культурную языковую среду и направляющий речевую активность ребенка в нужное русло.

В связи с этим важно остановиться на недостатках, существующих в педагогической практике, преодоление которых позволит более эффективно строить работу по речевому развитию детей.

✱ Практика показывает, что у педагогов ДОУ преобладает авторитарная позиция, их речь монологична, выражено стремление поучать, опекать детей, навязать им объектную позицию, ограничить свободу самовыражения. Они не слишком задумываются о стиле, содержательности, тональности своей речи, многие высказывания звучат впустую, не вызывая ответной реакции детей — такое общение лишено личностного смысла. Порой воспитатель прибегает к командным методам вынужденно, по причине переполненности групп, значительно превышающей установленные нормы. Постоянный шум, перегрузки, состояние усталости провоцируют авторитарно-командные методы, исключая коммуникативную активность детей и тормозящие становление их субъектности.

По наблюдениям также отмечено, что в речи воспитателя мало ситуаций, способствующих развитию объяснительной речи, речи-доказательства, рассуждений [9. С. 29].

✱ Педагоги в большей степени ориентируются на проведение отдельных мероприятий, фронтальные формы работы. Задачи развития речи детей преимущественно решают на занятиях, нежели в свободных формах детской деятельности, через систему творческих ситуаций, игр и упражнений. Занятия нацелены на формирование отдельных речевых навыков: произносительных, лексических, грамматических, то есть педагоги, по мнению Н. А. Песняевой, занимаются не развитием речевой деятельности детей, а формированием ее средств: слово, звук, нормы грамматики и т. п. [15]. Преобладают репродуктивные методы, связанные с запоминанием и неоднократным повторением готовых речевых образцов, ограничивающие свободное проявление речевого творчества воспитанников. Недостаточно внимания уделяется развитию связной монологической речи, эта работа откладывается на более поздний период, к старшему возрасту, тем самым упускается время и возможности детей, трудно компенсируемые впоследствии.

Слабо используется потенциал индивидуальной, дифференцированной работы на основе выявления уровня речевого развития детей. Не уделяется должного внимания организации естественных контактов ребенка в разных сферах его активности, естественным объединениям детей как для развития речевых навыков, так и коммуникативно-речевых умений.

✱ Воспитатели тяготеют к рецептурной педагогике. Сегодня появилось множество практических пособий с готовыми планами и конспектами, которые воспитатели принимают некритично, выхватывая из них отдельные формы, методы и приемы. Отмечен факт погони за новым, инновационным и не всегда оправданным в конкретных условиях. Так, метод мнемотехники, «облегчающий детям овладение связной речью», сосредоточивает внимание ребенка на картинках и их запоминании, а не на обдумывании замысла, что важно для формирования монологической речи. Однако чрезмерное увлечение подобной наглядностью дает скорее отрицательный эффект. И совсем «интересно», когда для запоминания коротких стихов предлагается картинок больше, чем строк: на 4 строчки — 6 картинок! Работа по заучиванию стихов решает более важные задачи, чем обычное запоминание! Воспитатели, увлекаясь образцами и шаблонами, забывают о главной цели — развитии основных языковых способностей: языкового чутья, языковых обобщений и

элементарного осознания явлений языка и речи у своих подопечных.

Поэтому наличие большого числа пособий и рекомендаций, при многих плюсах, дезориентирует педагогов, затрудняет выбор наиболее значимого, тормозит развитие их творческих способностей. В ситуации такого информационного изобилия воспитателю сложно выстроить систему работы по речевому развитию детей, особенно если нет рядом с ним грамотного методиста.

✳ Невнимание к диагностике речевого развития детей, ориентация воспитателей на календарный, а не на психологический возраст, на возрастные, а не на индивидуальные особенности детей, на программные требования, а не на ребенка. К сожалению, до сих пор программа, а не линия развития речи каждого воспитанника определяет образовательный процесс! Поэтому диагностика речи считается не обязательной, а если и проводится, то чаще всего формально. Диагностика с ее диаграммами и графиками, по признанию воспитателей, служит для написания разного рода анализов, отчетов, для презентации «успешных» результатов работы с детьми при аттестации. В силу этого обстоятельства прерываются (или вовсе отсутствуют) функциональные связи между исследовательским и проектировочным этапами в системе деятельности воспитателя, что отчетливо прослеживается по планам их работы с детьми. Без диагностики речевого развития невозможно определить стартовые возможности детей и, следовательно, выстроить перспективы индивидуально-дифференцированной работы. Без конкретных данных не только индивидуально-дифференцированная, но и фронтальная работа с детьми над речью будет не эффективной.

Таким образом, у воспитателей смутное представление об «уровне речевого развития ребенка», к диагностике речи относятся формально, полученные данные не влияют на комплектование групп для дифференцированной работы, не отражаются в планировании и в создании предметно-развивающей среды.

✳ Основные акценты в развитии речи делаются на подготовке детей к школе. Практикуется специализация воспитателей в работе с конкретной группой детей, на выпускные группы ставят обычно «сильных» воспитателей. Закрепленность вос-

питателя за определенной возрастной группой ослабляет его ответственность за качество работы, сужает педагогический горизонт рамками одного возраста, не позволяет видеть ребенка в динамике его речевого развития (и становление родителей как педагогов), не учитываются психофизиологические механизмы становления речи каждого конкретного воспитанника.

Известная закономерность преемственности между этапами детства, которая нацеливает педагогов на обеспечение непрерывности развития детей на основе связи новых элементов настоящего и будущего в их развитии, актуальна не только в подготовительной к школе группе для установления контактов со школой, эта закономерность обязывает устанавливать преемственную связь и в работе между дошкольными группами. Именно в развитии детей, а не в программах!

✳ Родители, озадаченные подготовкой детей к школе, узко понимают подготовку как обучение счету, чтению и письму. Они не представляют, что готовность к следующему этапу жизни ребенка формируется в течение всего дошкольного детства, что ни чтение, ни письмо не вызовут у первоклассника особых трудностей, если все задачи развития речи ребенка будут решаться своевременно и комплексно. К сожалению, до сих пор у многих воспитателей есть проблемы в контактах с семьями по речевому развитию детей (и не только по речевому!). Семья так и не стала субъектом образовательного процесса, хотя при всей сложности работы с родителями их необходимо сделать таковыми — тогда ДОО получит активных помощников в деле воспитания детей, а не только снабженцев групп необходимыми предметами для нормального быта и занятий.

Таковы наиболее типичные «видимые» проблемы в работе воспитателей, не позволяющие образовательному процессу стать действительно индивидуально-дифференцированным. Можно сделать вывод, что педагоги и родители не готовы ни теоретически, ни практически к конструктивному диалогу и сотрудничеству по речевому воспитанию детей, к работе в личностно ориентированной модели образования.

Необходимо также отметить, что, наряду с прекрасно разработанной методикой развития речи дошкольников, для воспитателей ДОО недостаточно освещена проблема предупреждения речевых нарушений (в большей степени эти аспекты раскрываются в литературе, адресованной логопедам и дефек-

тологам), а также крайне редко затрагиваются вопросы дифференциации образовательного процесса.

Профилактика речевых нарушений у старших дошкольников и формирование правильной речи особенно значимы, так как от уровня речевого развития зависит их готовность или неготовность к школьному обучению.

Сегодня, когда личностная ориентация образовательного процесса не мыслится без индивидуализации и дифференциации работы с детьми, остро встает проблема преодоления негативных аспектов в работе педагога, проблема создания оптимальных условий для речевого развития детей с учетом их индивидуальных показателей, в том числе и предупреждения речевых нарушений.

Рассмотрим возможные пути решения проблемы индивидуально-дифференцированного подхода при решении задач речевого развития детей через этапы деятельности педагога и остановимся на важных аспектах каждого из этапов: исследовательского (диагностика), проектировочного (планирование) и исполнительского (организация).

✱ *Исследовательский этап.* Эффективность личностно направленного педагогического процесса и разных вариантов его дифференциации во многом зависит от знания особенностей и возможностей детей и условий воспитания их в семье. В литературе подчеркивается значение ранней диагностики и эффективность индивидуально-развивающей деятельности, выстроенной на базе полученных и осмысленных диагностических результатов.

Лучше всего, если в ДОУ будет действовать непрерывный мониторинг развития ключевых навыков детей, оказывающих воздействие на «складывание речевых механизмов» (А. А. Леонтьев). Это лексические, фонетические и грамматические навыки, влияющие на восприятие и понимание речи, на выражение своих мыслей через речь.

Отметим, что формирование предпосылок к овладению навыками чтения и письма завершается к шести-семи годам, поэтому особого анализа требуют речевые умения, лежащие в основе их формирования. Письмо тесно связано с процессом устной речи и осуществляется только на основе достаточно высокого уровня ее развития, поэтому важно выявлять качество связной речи старших дошкольников по установленным в методике критериям ее связности, последовательности и логичности.

Кроме того, важно выявлять готовность к коллективной совместно-распределенной учебной работе, показателями которой являются: умение взглянуть на себя и свои действия со стороны, внутренняя смена позиции, объективное отношение к действиям других участников совместной работы.

Диагностика их осуществляется по специально разработанным и неоднократно апробированным методикам (Ф. Г. Даскаловой, В. Н. Макаровой, О. С. Ушаковой, Т. М. Юртайкиной, В. И. Яшиной и других). Исходные данные об уровне развития речи детей необходимы воспитателю с первых дней учебного года, однако каждый практик знает, насколько трудоемкий этот этап. За получением фактических данных следует их анализ и оформление, интерпретация и сравнение, прогнозирование и проектирование работы с детьми (причем, диагностика речи — лишь одно из направлений, по которым важно иметь материал о «зоне актуального развития» детей, чтобы определить «зону ближайшего развития» каждого из них). Процедура диагностики отнимает у воспитателя массу времени, и особенно трудоемким оказывается этап сбора данных, поэтому в большинстве случаев она проводится формально.

Помощниками в этом деле могут стать родители воспитанников — ресурс, редко привлекаемый для этих целей. Как правило, родители «выпадают» из образовательного процесса не потому, что «они ничего не хотят» и «им ничего не надо», а скорее всего по причине неграмотности. Воспитатель обязан ставить их в субъектную позицию, приобщать к педагогической деятельности, но и он, кстати, тоже не всегда представляет, как это сделать.

Можно начать с этапа диагностики, проведя для этого с родителями необходимый инструктаж. Руководствуясь желанием помочь своему ребенку, родители начнут овладевать диагностикой, а затем и другими педагогически важными навыками. Возможно, с помощью воспитателя родители составят программу индивидуального развития ребенка и начнут активнее проводить работу над речью сына или дочери в домашних условиях, будут интересоваться их успехами, поскольку речевые несовершенства тревожат их и будут побуждать к индивидуальным занятиям. Совместное чтение, драматизация сказок, обсуждение жизненных ситуаций, сочинение считалок и рассказов — это не только способы развития речи, но и возможность пооб-

щаться с ребенком. Общение в кругу семьи более доверительно, имеет интимный характер, родители располагают большим временным ресурсом, могут спокойно выслушать ребенка, контролировать преодоление несовершенств речи. Так постепенно семья обернется к образовательному процессу и станет реальным полноправным его субъектом. А педагоги не только будут получать конкретные и точные данные о речи детей в процессе ее формирования, но и приобретут активных заинтересованных помощников в лице родителей.

На основе исходной информации о речи детей воспитатель проектирует как индивидуально-групповую, так и фронтальную работу, стратегию и тактику речевого развития детей. Данные об актуальном уровне развития воспитанников — отправная точка их индивидуальных маршрутов и грамотной постановки развивающих задач. Разность потенциалов детей группы, отраженная в карте мониторинга, определит динамику форм и методов управления развитием детей в течение года. В общей карте мониторинга важно отмечать продвижение детей в их речевом развитии. Карта может иметь вид таблиц: в левом вертикальном столбце обозначены задачи работы над конкретными речевыми навыками (сложные для произношения звуки, дикция, речевое дыхание и т. п.), верхняя строчка таблицы — порядковые номера детей по количеству их в группе, согласно общего списка. Наблюдая за речевыми проявлениями, воспитатель ставит определенные значки («+» или «—», то есть «усвоил» или «не усвоил») на пересечении номера (обозначающего конкретного ребенка) и задачи, решение которой отслеживается. В памяти все данные удержать просто невозможно, а карта содержит сведения, которые можно найти в любой момент и использовать их для целей индивидуально-дифференцированной работы с детьми по развитию речи.

Исследуемые параметры:

- * словарный запас;
- * грамматическая сторона речи;
- * звуковая сторона речи;
- * речевая коммуникация;
- * связная речь;
- * практическое осознание элементов речи.

Словарный запас определяется выявлением способности детей быстро подбирать наиболее точное слово, употреблять обоб-

шающие слова. Изучение *грамматической стороны речи* предполагает выявление умения детей пользоваться различными грамматическими конструкциями, самостоятельно образовывать слова. С этой целью ребенку предлагаются игровые грамматические задачи на конструирование слов и предложений. Особенности *звукопроизношения* детей выявляются с помощью наборов предметных и сюжетных картинок. Проверяется произношение звуков в отдельных словах и во фразовой речи. *Различение звуков речи* на слух определяется посредством картинок, в названии которых встречаются оба дифференцируемых звука (з — с, ж — ш, б — п, г — к, л — р и т. д.), и картинок, названия которых отличаются одним звуком (мышка — мишка, лак — рак и т. д.). Для изучения *коммуникативных умений* проводится наблюдение за свободным общением детей, обращается внимание на характер общения, инициативность, умение вступать в диалог, поддерживать и вести его, слушать собеседника, понимать, ясно выражать свои мысли. Изучение уровня *связной речи* осуществляется с помощью методики «пересказа текста» и ответов на вопросы по их содержанию. Детям предлагается прослушать небольшие по объему рассказ или сказку и пересказать их. Изучение *практического осознания элементов речи* детьми определяется на уровне анализа фонемы, слова и предложения. Вывод об уровне речевого развития детей, их готовности к школьному обучению делается на основе суммарной оценки развития всех обследованных сторон речи. По результатам итоговой оценки ребенок может быть отнесен к одному из пяти уровней речевого развития и речевой готовности к школе: высокому, выше среднего, среднему, ниже среднего, низкому.

Существуют и другие подходы к диагностике речи старших дошкольников, воспитатель вправе выбрать любые, не упуская из виду центральные задачи развития их речи — работу над связной речью, диалогической и монологической, а также подготовку к обучению грамоте. Выявленные проблемы по какой-либо из других задач речевого развития детей в большей степени решаются индивидуально вместе с семьями воспитанников.

Таким образом, диагностический этап в работе педагога важен для воссоздания целостной картины успешности воспитанников в овладении речью и индивидуальной оценки уровня речевого развития каждого ребенка. При таком условии ка-

лендарный план, составляемый на основе конкретных данных об их речи, станет не только рабочим, но и работающим, так как только знание «зоны ближайшего развития» позволяет технологично поставить цель и проектировать этапы ее достижения.

※ *Проектирование (планирование)* речевого развития детей — следующий шаг в системе деятельности педагога. В перспективном плане выстраивается стратегия работы с детьми (на 1,5—2 месяца), в соответствии с общеобразовательной программой, в календарном плане предусматривается тактика шагов в речевом развитии детей на относительно короткий временной отрезок: 1—2 недели.

Процедура написания календарного плана остается одной из самых сложных для воспитателя, если относиться к ней серьезно, а не переписывать планы прошлых лет, почти ничего не меняя. Грамотно составленный план, идущий от стартового уровня владения речью детьми, учитывающий все факторы и условия, прокладывает путь восхождения каждому из детей на новые ступеньки языковой культуры.

Ошибки в плане начинаются с постановки целей и влекут за собой несовершенство последующих шагов как в плане, так и в реальном их исполнении. Типология проблем, связанных с планированием, настолько многочисленна и разнообразна, что требует специального анализа и отдельного разговора. Выделим лишь те, которые связаны с индивидуально-дифференцированным подходом к речевому развитию детей. Во-первых, в цели любого планируемого отрезка дня воспитателя не могут быть написаны ни «программное содержание», ни методы работы воспитателя с его обязанностями («рассказать о, прочитать, объяснить»; «учить», «воспитывать»), ни формы организации («провести игру», «поручить») и т. п. В личностно ориентированном образовательном процессе и цель, и результат деятельности воспитателя — ребенок или группа детей, а не содержание и не способы его реализации.

Сравним качество планирования отдельных форм работы по двум планам. Причем, в левом столбце — часть плана, переписанная с книги одного из уважаемых авторов, в правом — творческая обработка этого же материала грамотным воспитателем.

Таблица 3

Фрагмент плана 1	Фрагмент плана 2
Программное содержание	Цель
Т е м а: Рассказывание русской народной сказки «Зимовье зверей»	
1. Продолжать знакомить детей со сказками, учить понимать содержание, сопереживать ее героям. 2. Обогащать и активизировать словарь детей, учить их отвечать по содержанию. 3. Развивать внимание, память, воображение, четко произносить звуки, используя звукоподражания. 4. Воспитывать любовь к народным сказкам, нравственные качества: дружбу, взаимопомощь. 5. Индивидуальная работа	1. Воспринимать сказку целостно, выделяя основную идею — дружбы. 2. Высказывать суждения о поступках героев, аргументировать свою точку зрения. 3. Выделять в тексте языковые средства выразительности
Т е м а: Заучивание песенки «Дед хотел уху сварить»	
Помочь детям запомнить песенку, научиться выразительно читать ее	Внимательно вслушиваться в стихотворение, чувствовать его настроение, выделять рифмующиеся слова

Качество той и другой части плана можно определить, оценив их по направленности на ребенка или на содержание, а также по критериям конкретности, достижимости, реализуемости, диагностичности, то есть тех требований, которые предъявляются к технологичной постановке целей.

Так же в календарном плане предусматривается и индивидуальная, и подгрупповая работа в течение дня. В подгруппы объединяются воспитанники с одинаковыми речевыми проблемами (формирование конкретного умения у всех), или, наоборот, привлекаются дети с разными уровнями речевого развития («успешные» стимулируют сверстников к освоению сложных навыков). Легко проследить наличие и качество индивидуально-дифференцированной работы с детьми по записям в планах. Сделав выборку за один—два месяца, можно увидеть: с кем воспитатель персонально (или в подгруппе) предполагает заниматься, какую речевую задачу ставит, сколько раз эти занятия прошли в плане, какова динамика задач и т. п. Индивиду-

ально-дифференцированная работа может отдельно проектироваться в перспективном плане или в карте индивидуального развития ребенка, согласно персонально составленной программы развития, отражаться в карте мониторинга. Формы могут быть разными, важен контроль за продвижением каждого воспитанника совместно с родителями.

Качество плана зависит и от системы методической индивидуально-дифференцированной работы старшего воспитателя с педагогами ДОУ, от наличия методических средств, предоставляющихся для воспитателя: инструкции, алгоритмы и правила организации диагностики и планирования, образцы-варианты оформления результатов диагностики и т. п.

Наиболее успешно проблему развития уникальной личности каждого ребенка решает педагог, владеющий набором разных средств и способов, форм и технологий развития речи детей, «допускающий» многообразие их образовательных траекторий. Такой педагог не привязан к шаблонам, он готов к непрерывному пересмотру своих действий и позиций, для него привычна ситуация образовательной неопределенности. Необходимо воспитывать в себе такого педагога!

✳ *Исполнительский этап* напрямую связан с творческой реализацией плана.

В процессе рабочего дня в поле особого внимания педагога должно быть создание языковой речевой среды, организация диалогов и полилогов, совершенствующих коммуникативную функцию речи. Детские контакты со сверстниками и разновозрастные объединения — важный ресурс для индивидуально-дифференцированной работы по их речевому воспитанию, о развивающем потенциале которых нам известно по исследованиям М. И. Лисиной и ее сотрудников [14]. Диалоги между детьми более разнообразны и эмоционально насыщены, нестандартны и раскованны, в связи с отсутствием регламентов и готовых образцов, носителями которых является взрослый. Рядом с ребенком-партнером речь говорящего становится более связной, адресной, точной. Важно помнить, что искусству речи ребенок учится не только от взрослого, но и от сверстников. По этому поводу Г. А. Цукерман, исследующая детские объединения, пишет, что сотрудничество с несовершеннолетним партнером обеспечивает речевое развитие полнее, чем сотрудничество со взрослым — относительно совершенным партнером [22]. Итак,

необходимо поддерживать детские объединения, создавать условия для длительных контактов детей друг с другом.

Кроме того, психологи (Т. Е. Батова, Е. Л. Бережковская, Е. Е. Кравцова и другие) напоминают, что «наиболее существенные моменты психологической готовности детей к школьному обучению связаны с характером и особенностями общения детей, с уровнем развития их способности к осуществлению содержательной совместной деятельности» [2. С. 27].

Знание этих особенностей позволит воспитателю направлять образовательный процесс в русло диалога и продуктивного сотрудничества, формировать социальную приспособленность детей при переходе из одной микросоциальной среды в другую, специально создавать ситуации общения (индивидуальные, подгрупповые), побуждая их к подбору необходимых языковых средств. Поводов для этого множество: подготовка сюрприза имениннику, оформление группы к празднику, планировка участка, подбор книг для книжного уголка, дизайн выставки детских работ и т. п., — так создается «речевая атмосфера», в которой речь развивается более быстрыми темпами и с более высоким качеством. Организация ситуаций, вызывающих потребность речевого взаимодействия детей в игре, труде, продуктивной, бытовой деятельности, в процессе обучения является профессиональной обязанностью каждого воспитателя детского сада.

Умение общаться, участвовать в диалоге служит основой для становления более сложной формы речи — монолога, который, по признанию воспитателей, вызывает наибольшие трудности в работе с детьми. Как говорил Ф. А. Сохин, монолог рождается в недрах диалога. Главное — не делать ошибок, не игнорировать мотивов детского общения, использовать готовность ребенка вступать в диалог, вызывать речевую активность, чувствовать и поддерживать его инициативу и не пытаться уложить речь ребенка в шаблон, стандарт, в наши представления о ее правильности.

Таким образом, уровень развития связной речи (диалога, монолога) является наиболее важным показателем речевой готовности детей к обучению в школе. В индивидуально-дифференцированной работе с детьми воспитатель может применять следующие приемы:

✱ пересказ литературных произведений, выразительно передавая диалоги и характеристики персонажей;

- ✱ составление рассказов по картинам и игрушкам;
 - указывать место и время действия
 - развивать сюжет;
 - соблюдать композицию и последовательность изложения;
- ✱ написание писем сказочному герою, детям в другой дет-сад или в другой город, заболевшему товарищу и т. п.

Важно мотивировать детей на предстоящую деятельность, вызывая активное участие каждого в общегрупповой работе. К рассказыванию их могут стимулировать:

- ✱ поручения: рассказать товарищу сказку, которую без него читали, рассказать, как сажали растение и т. п.;
- ✱ внесение нового иллюстративного материала, книг, рисунков, картин или предложение ранее знакомого задания в новом варианте;
- ✱ дидактические или ролевые игры: «Кино» (озвучивает ребенок), «Телевизор», «Радио», «Магнитофон», «Телефон», «Космос» (связь с Землей);
- ✱ театрализованная деятельность (драматизации, разные театры, игры с сюжетными игрушками);
- ✱ включение пересказов, творческих сочинений в программы утренников, концертов;
- ✱ запись детских сочинений: рассказов, сказок, стихотворных текстов, загадок на магнитофон и в специально оформленные альбомы, которые можно иллюстрировать и предлагать для прочтения гостям, посещающим детей, родителям;
- ✱ организация содержательного речевого общения детей и поддержание их коммуникативной инициативы по поводу совместных игр, прочитанных книг, просмотренных фильмов, обсуждение событий, явлений, бесед о прошлом, фантазий и т. п. Важно при этом формировать культуру диалога и стимулировать содержательное продуктивное общение ребенка со взрослым и другими детьми в различных видах деятельности;
- ✱ огромное влияние на речевое развитие детей-дошкольников оказывают ролевые игры, в которых появляются такие виды речи, как речь-инструктирование, речь-сообщение, речь-убеждение. Овладение культурой общения, при котором собеседники взаимодействуют как равные партнеры, во многом определяет результативность речевой работы.

Осознанность явлений языка и речи формируется через применение наглядных средств обучения. Наглядные пособия —

картинки и модели, схемы и планы помогают вынести формируемое умение в материальный мир, создать более четкие представления и быстрее запомнить материал, отработать у детей внешние умственные действия, создав предпосылку для перехода к внутренним. При работе над речью необходимо пробуждать самостоятельность детей, создавать мотивационную основу любых действий, это повышает сознательность и прочность их усвоения. Важным условием является громкое проговаривание ребенком своих действий (третий этап интериоризации, по П. Я. Гальперину), «думание вслух». Предлагая ребенку объяснить способ действия вслух, воспитатель ставит его перед необходимостью рассказать так, чтобы его поняли другие, описать его наиболее полно, использовать обобщающий смысл слова в качестве заместителя реального предмета. Это большая умственная работа: ребенок представляет действие в уме, отражает план его выполнения в речи. Дети привыкают внимательно слушать, исправлять и дополнять объяснение или план действия, учатся предварительно планировать работу, самостоятельно и осмысленно выполнять задание, переходить от внешних опор (напоминаний, показа, вопросов) к внутренним.

Такое поведение детей при выполнении задания в корне отличается от механического воспроизведения словесной инструкции воспитателя, что нередко мы наблюдаем на практике, и знания при этом усваиваются формально. На следующем этапе громкая речь переходит в «речь про себя» и выполняет уже функцию предварительного планирования предстоящих действий. И, наконец, она становится подлинно умственным действием — внутренней, беззвучной речью.

Отсутствие обобщений, отраженных во внутренней речи, не позволяет ребенку решать задачу в уме, действовать самостоятельно, он будет ожидать указаний педагога к каждому действию, быстро забывать знания и умения, несмотря на их многократное повторение. По мнению А. М. Леушиной, «это происходит в силу того, что воспитатель, не понимая значения громкого проговаривания, предлагает повторять инструкцию еще до того, как ребенок практически овладел материальным действием. Поэтому важно не ограничиваться констатацией, правильным или неправильным повторением инструкции или задания, важно предлагать детям рассказать не перед началом работы, как он будет выполнять задание, а после ее выполне-

ния — как он ее выполнял» [16. С. 87]. Такие требования к детям помогут контролировать качество усвоения содержания, выявлять степень осмысленности знаний и умений, приучать к самоконтролю, самопроверке, своевременно направлять их внимание на устранение недостатков и трудностей. Это чрезвычайно важно во всей работе по подготовке детей к школе, работе по их общему и умственному развитию. Причем, громкоречевой этап напрямую связан с формированием связной речи, создает условия для развития планирующей и регулятивной функций речи.

Индивидуально-дифференцированный подход к речевому развитию детей должен проходить и через родительский уголок. В нем обычно сосредоточена информация, отражающая вопросы организации жизни ребенка в детском саду, которая, как показывает практика, в течение долгого времени остается в неизменном виде. Поэтому родители мало обращают внимание на эти материалы. Нужно сделать родительский уголок интересным, информативным и динамичным. Там могут появляться сведения о задачах работы с детьми на ближайший период, о показателях успешного овладения речевыми навыками, литературный материал, рекомендации относительно повторения пройденного дома и т. п. В уголке для родителей должны быть периодические сменные рубрики: «Готовимся к беседе» (объем представлений и понятий, который предполагается сформировать у детей — родители примут участие в подготовке); «Авторская страничка» (рассказы, сказки, загадки, составленные детьми); «Мы растем с каждым днем» (успехи детей в освоении важных умений, навыков); «Поздравляем!» или «Чему мы сегодня порадовались?» (описаны личные достижения ребенка); «Наши добрые дела»; «Самые-самые» (о детях, особо отличившихся в каких-либо делах); «Чему мы научились?» или «Мы хотим научиться!» и т. п. Это могут быть «речевые странички», содержащие речевую продукцию отдельных детей или всей группы по теме. Родители по материалам в «уголке» смогут сравнить речь своего ребенка с другими, принять рекомендации воспитателя, сделать для себя конструктивные выводы. Странички не должны быть безликими, на них обязательно должны появляться имена детей, позитивная оценка их персональных достижений.

Можно разместить общие для всех домашние задания речевого характера, итоги их выполнения. Например, составить рас-

сказ, закончить предложение, поиграть в словесную игру: «Жизнь зверей в зимнем лесу»; «Я думаю, что со мной дружат, потому что я...»; «Радость — это...»; «Я люблю дружить, потому что...». Здесь же выставляются рассказы и рисунки детей к ним и т. п.

К слову скажем, что вовсе не обязателен компьютерный дизайн для такой информации, важно, чтобы она была понятно изложена, эстетична, а главное — «живая» и о конкретных, а не о «книжных» детях.

Творческие речевые фантазии важно записывать в специальных тетрадях и альбомах, предлагать родителям для прочтения дома. Их творения — рассказы, сказки, загадки и т. п. заслуживают внимания. Вот примеры загадок, придуманных детьми детского сада № 115 (архив автора): «Вышел из коробки, ходит по бумажной улице, все стирает!»; «Черная таблетка по льду катается — как называется?», «Толстый тонкому сказал: “Дай тебя прибью!” — тонкий согласился, прибился!»; «На палочке — колечки, а наверху — огонек, как у свечки»; «Белая лепешечка на пальто сидит, четырьмя глазками на ребят глядит»!

Когда родители находятся в курсе происходящих в группе дел и событий, видят многообразие работы воспитателя с детьми, они понимают необходимость своего участия в ней, в их глазах возрастает авторитет и воспитателя, и детского сада в целом. Тогда индивидуально-дифференцированный подход к речевому развитию детей становится не только красивой фразой, но и красивым, полезным делом.

Таким образом, проектируя и организуя образовательный процесс, воспитатель создает определенную систему пространственно-временных координат, в точке пересечения которых моделируются события, ситуации взаимодействия его с детьми и детей друг с другом. Важно продумать, чтобы никто не выпал из этой системы и чтобы продвижение каждого из детей имело поступательный характер. Каждый последующий этап «основывается» на предыдущем, появление новых способностей ребенка становится возможным благодаря достижениям предшествующих. Нарушение этой последовательности, «пропуск» или ускоренное «пробегание» какого-либо этапа может привести к серьезным нарушениям и деформациям индивидуального развития.

Итак, сделаем некоторые выводы. Повышенное внимание к индивидуально-дифференцированной работе с детьми по

во всем направлениям сегодня связано с новой парадигмой образования, и ребенок в ней занимает центральное место. Дошкольное звено — важнейшая ступень системы образования, в этот период формируется коммуникативно-речевая способность, сопровождающая процесс его социализации и непрерывно открывающая путь к культуре, путь к себе.

Организуя жизнедеятельность ребенка в микросоциуме — дошкольном учреждении — воспитатели должны ориентироваться не только на возраст, но и на природные законы развития воспитанников, их индивидуальные темп и ритм. Индивидуально-дифференцированный подход к речевому развитию позволяет «прорасти» уникальным способностям детей, целенаправленно строить работу с каждым воспитанником в логике его потребностей и возможностей.

Существенной чертой современного педагога должно быть ценностное отношение к языковой культуре народа, к себе как ее представителю и как лицу, ответственному за культуру речи у детей. Важно повышать свою психолого-педагогическую грамотность, прикладывать усилия для осознания механизмов речевого развития детей и более эффективных способов работы с ними. Это позволит воспитателю быть свободным, творческим, уйти от шаблонов и рецептов, которые тормозят его саморазвитие и не помогают делу.

Этапы работы педагога — традиционны: своевременная диагностика речи детей, грамотное планирование и организация работы в зоне ближайшего развития детей с непременно включением в этот процесс родителей. В работе над детской речью имеется множество неиспользуемых в массовой практике возможностей, повышающих «коэффициент полезного действия» образовательного процесса ДОУ. Это и индивидуальные маршруты продвижения детей к речевой культуре, создаваемые совместно с их родителями, и делегирование полномочий родителям в работе над речью своих детей, и детские объединения, и ряд других способов непосредственного и опосредованного влияния педагога на речь детей.

Выход новых государственных документов (ФГТ к дошкольному образованию, Закон «Об образовании») ориентирует педагогов ДОУ на пересмотр программ и содержания работы с детьми в пользу будущего. В то же время инновационная деятельность требует заглянуть в прошлое и взять на вооружение то

ценное, без чего не может строиться грамотная индивидуально-дифференцированная работа с детьми по развитию речи. Хочется надеяться, что мы начнем осознавать и применять то, что было открыто для нас учеными, и уже десятки лет ждет нашего внимательного изучения и соединения с практикой работы в детском саду!

ЛИТЕРАТУРА

1. *Алексеева, М. М.* Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учебное пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. — М. : Издательский центр «Академия», 1997.
2. Актуальные проблемы психопедагогики начального образования / под ред. Е. Л. Бережковской, Е. Е. Кравцовой. — М. : Научно-внедренческая лаборатория психопедагогики образования, 1997.
3. *Амонашвили, Ш. А.* Размышления о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. — М. : Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1995.
4. *Бондаренко, Т. М.* Диагностика педагогического процесса в ДОУ : практ. пособие для восп. и методистов ДОУ / Т. М. Бондаренко. — Воронеж : ИП «Лакоценин С. С.», 2010.
5. *Бородич, А. М.* Методика развития речи детей : учебное пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Дошкол. педагогика и психология». — 2-е изд. / А. М. Бородич. — М. : Просвещение, 1981.
6. *Гвоздев, А. Н.* Формирование у ребенка грамматического строя русского языка / А. Н. Гвоздев // Вопросы изучения детской речи. — М., 1961.
7. *Гербова, В. В.* Развитие речи в детском саду / В. В. Гербова. — М. : Мозаика-Синтез, 2005.
8. Диагностика речевого развития дошкольников / под ред. О. С. Ушаковой. — М., 1997.
9. *Колодяжная, Т. П.* Речевое развитие детей дошкольного возраста : методическое пособие / Т. П. Колодяжная, И. А. Маркарян. — М. : УЦ «Перспектива», 2009.
10. *Левина, Р. Е.* Нарушения речи у детей дошкольного возраста / Р. Е. Левина. — М. : Наука, 2004.
11. *Макарова, В. Н.* Диагностика развития речи дошкольников : методическое пособие / В. Н. Макарова, Е. А. Ставцева, М. Н. Едакова. — М. : Пед. общество России, 2000.
12. Методика развития речи детей дошкольного возраста : учеб. пособие для учащихся дошкол. пед. уч-щ по спец. № 2002 «Дошкол. воспитание» и № 2010 «Воспитание в дошкол. учреждениях». — 2-е изд. дораб. / Л. П. Федоренко, Г. А. Фомичева, В. К. Лотарев, А. П. Николаичева. — М. : Просвещение, 1984.

13. Новое педагогическое мышление / под ред. А. В. Петровского. — М. : Педагогика, 1999.
14. Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослым / под ред. М. И. Лисиной. — М. : Педагогика, 1985.
15. *Песняева, Н. А.* Учебный диалог — желаемое или действительное : учебно-методическое пособие / Н. А. Песняева. — М. : АПКИППРО, 2008.
16. *Петроченко, Г. Г.* Развитие детей 6—7 лет и подготовка их к школе / под ред. А. М. Леушиной. — Минск : «Вышэйшая школа», 1975.
17. Развитие речи детей дошкольного возраста : пособие для воспитателя дет. сада / под ред. Ф. А. Сохина. — М. : Просвещение, 1979.
18. *Рубинштейн, С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — М., 1989.
19. *Скоролупова, О. А.* Федеральные требования, комментарии. Образовательные области основной общеобразовательной программы дошкольного образования и их интеграция / О. А. Скоролупова, Н. В. Федина // Дошкольное воспитание. — 2010. — № 7.
20. *Стародубова, Н. А.* Теория и методика развития речи дошкольников : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. А. Стародубова. — 3-е изд., стер. — М. : Издательский центр «Академия», 2008.
21. *Ушакова, О. С.* Методика развития речи детей дошкольного возраста : учеб.-метод. пособие для воспитателей дошкол. образоват. учреждений / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. — М. : Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 2008.
22. *Цукерман, Г. А.* Как младшие школьники учатся учиться? / Г. А. Цукерман. — М. — Рига, 2000.
23. *Яшина, В. И.* Изучение уровня речевой подготовки к школе : спецкурс «Диагностика готовности детей к обучению в школе» / В. И. Яшина. — М., 1994.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К ШКОЛЕ
ДЕВОЧЕК И МАЛЬЧИКОВ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Л. Э. Семенова,
докт. психол. наук, доцент кафедры возрастной
и педагогической психологии НГПУ;

В. Э. Семенова,
канд. филос. наук, доцент кафедры теории и методики
дошкольного образования ГОУ ДПО НИРО



На сегодняшний день одна из задач дошкольного образования, решаемая педагогами и родителями, — это осуществление в процессе подготовки к школе индивидуально-личностного подхода, то есть учет особенностей и уровня развития каждого ребенка. А, как известно, одним из значимых аспектов индивидуальности, уже с момента рождения определяющим характер и направленность личностного развития, является половая принадлежность ребенка, которая, будучи исключительно значимой и к тому же обязательной в любом обществе социальной категорией, ложится в основу осмысления ребенком самого себя, своего «Я» и своей уникальности. Именно через эту категорию, а позднее и самокатегоризацию по признаку пола, преломляются все многочисленные внешние воздействия, оказывающие влияние на личность, все те черты и способности, которые приобретаются индивидом в процессе его развития, и определяется специфика ее активности. Иными словами, все или почти все онтогенетические характеристики психики ребенка являются не просто возрастными, но и половозрастными по причине наличия широко распространенной в нашем обществе практики *дифференцированной по половому признаку социализации (гендерной социализации)*.

Сутью гендерной социализации является постижение личностью опыта жизни человека как девочки или мальчика, женщины или мужчины (то есть тех норм, моделей поведения, навыков и ценностей, которые соответствуют культурным представлениям о роли, положении и предназначении женщины и мужчины в обществе), а также реализация на практике усвоенных индивидом социокультурных гендерных стандартов и предписаний. При этом, по имеющимся в отечественной психологии данным, уже в старшем дошкольном возрасте наблюдается ярко выраженная ориентация детей на усвоенные ими гендерные нормы, что, в свою очередь, исследователи связывают с возникновением к концу дошкольного детства осознанного социально желательного поведения [9], произвольной регуляцией своего поведения путем сравнения с социально заданными стандартами с целью заслужить похвалу и одобрение взрослого и лишней раз убедиться в значимости соблюдения усвоенных норм.

Процесс дифференцированной гендерной социализации начинается со дня рождения ребенка, с момента определения его биологического пола и осуществляется в соответствии с традиционными гендерными стереотипами, которые определяют характер социальных воздействий в адрес девочек и мальчиков и тем самым задают конкретную направленность их личностному развитию.

Обычно традиционные гендерные стереотипы принято объединять в три группы [6].

К первой группе относят стереотипы маскулинности/феминности, содержащие набор личностных характеристик, приписываемых мужчинам и женщинам. Так, в традиционном понимании маскулинность предполагает набор активно-творческих характеристик, инструментальных качеств личности, соотносимых с позициями власти и управления, среди которых доминантность, предприимчивость, уверенность в себе, стремление к успеху, независимость, рациональность, склонность к риску, решительность, отвага, ум, способность к лидерству, сила, смелость, агрессивность, эмоциональная сдержанность и другие, тогда как феминность наделяется совсем иными характеристиками и чертами личности, такими как зависимость, покорность, слабость, нежность, доброта, заботливость, беспомощность, эмоциональность и т. п.

Вторая группа гендерных стереотипов включает представления о распределении семейных и профессиональных ролей в соответствии с полом, когда первые из них определяются значимыми для женщины, за которой закрепляется приватная сфера (замужество, рождение и воспитание детей, ведение домашнего хозяйства, ответственность за семейные взаимоотношения), а вторые — для мужчины, которому предписывается включенность в общественную жизнь (карьерный рост, ответственность за финансовое обеспечение семьи).

Третья группа гендерных стереотипов, связанная со спецификой и содержанием труда, предписывает женщинам исполнительский и обслуживающий характер деятельности, в то время как мужчинам — ту сферу деятельности, где главным является творческий и руководящий труд.

Как можно видеть, все вышеперечисленные гендерные стереотипы содержат информацию о гендерных различиях и приводят к двойным стандартам в оценке представителей женского и мужского пола, становясь для человека ориентиром социальных ожиданий и нормативными эталонами, с которыми он соотносит все свои характеристики. Однако в то же время традиционные гендерные стереотипы уже давно не отражают всего реального разнообразия современных женщин и мужчин и выступают серьезным барьером в развитии индивидуальности личности, на пути ее самореализации, ограничивая свободу выбора видов деятельности и моделей поведения, «не соответствующих» ее половой принадлежности, то есть делая человека заложником пола, и сужающих сферу его активности рамками «полоспецифичных» «нужно» и «нельзя», что, в свою очередь, не позволяет им проявлять в полной мере все свои человеческие качества [7, 11].

В соответствии с традиционными гендерными стереотипами осуществляется полодифференцированный подход в воспитании детей, содержание которого сводится к различным и даже взаимоисключающим социальным воздействиям в отношении девочек и мальчиков.

Так, по имеющимся в психологии и педагогике данным [1, 2, 6, 8, 14], типичные социальные воздействия в адрес девочек воспитывают их в соответствии с будущей ролью матери и жены, которые должны умело вести домашнее хозяйство, проявлять заботу и внимание к своим близким и нести ответ-

ственность за их психологическое благополучие. Девочек с детства крайне редко ориентируют на профессиональную самореализацию, индивидуальные достижения, финансовую компетентность и собственное мнение, стимулируя при этом их готовность вести социально ограниченный образ жизни, нередко обремененный к тому же грузом двойных обязанностей (работа за пределами дома и функции домохозяйки). Как правило, у девочек не развивают способность самостоятельно постоять за себя, оказать сопротивление насилию, их воспитывают физически и психологически беззащитными, ожидая от них, прежде всего, послушания, прилежания, усидчивости и исполнительности.

От взрослых, из СМИ и детской художественной литературы девочки [11] узнают, что самое главное для них — быть красивыми (внешне привлекательными), аккуратными, уметь нравиться другим, исправно вести домашнее хозяйство, научиться приспосабливаться к желаниям ближних и при этом не претендовать на отстаивание своих личных интересов, успехи в профессиональной сфере, карьерный рост и высокую заработную плату [12].

Напротив, практика воспитания мальчиков ориентирована на иные идеалы, которые предполагают не заниматься «женской работой», уметь доказывать свою силу и превосходство, воздерживаться от проявлений эмоций и переживаний, возможность стать конкурентоспособным профессионалом и зарабатывать деньги. Их учат быть смелыми, решительными, настойчивыми в достижении поставленной цели, проявлять самостоятельность и принципиальность, демонстрировать свою силу и компетентность и в то же время обычно делают беспомощными в быту и самообслуживании, не воспитывают привычки думать о благополучии других людей. Современных мальчиков, как и раньше, готовят к жизни в условиях жесткой конкуренции и борьбы по олимпийской формуле «Быстрее, выше, сильнее!», а в качестве основных ценностей для них определяют профессиональный успех и карьерные достижения, которые, как правило, не предполагают их регулярного совмещения с активным родительством, необходимость постоянно доказывать свое превосходство [12]. Иными словами, в основе их личностного развития лежит образ «настоящего мужчины», который определяется нормой статуса/социальной успешности, нормой твер-

дости (физической, умственной, эмоциональной) и нормой антиженственности [2].

Норма статуса, в частности, предполагает профессиональный и финансовый успех мужчины. Норма физической твердости есть ни что иное, как ожидание окружающими от мальчика и мужчины физической силы и выносливости, что в итоге нередко подталкивает их к осуществлению безрассудных, рискованных и даже агрессивных действий с целью демонстрации своей мужественности. Норма умственной твердости свидетельствует о наличии общественных требований от мужчины его компетентности практически в любой сфере и ситуации, готовности самостоятельно принимать грамотные решения, действовать логично и рационально, не спрашивая совета. В свою очередь норма эмоциональной твердости подразумевает необходимость «настоящего» мужчины быть эмоционально сдержанным: испытывать мало чувств, не выражать их открыто и уметь разрешать свои эмоциональные трудности без посторонней помощи. Именно соответствие этой норме делает мальчиков и мужчин не способными к сочувствию и порождает у многих из них серьезные психологические проблемы, связанные с низкой степенью эмоционального самораскрытия и отсутствием возможности получать эмоциональную поддержку от окружающих. И, наконец, норма антиженственности содержит идею о том, что мужчинам следует избегать всех занятий, видов деятельности, личностных черт и моделей поведения, определяемых в обществе как «женские». При этом, установлено, что носителями нормы антиженственности являются далеко не только мужчины, но и многие женщины, к примеру, педагоги [11], а степень приверженности к ней мужчин имеет обратную зависимость от степени их вовлечения в процесс воспитания детей [5].

Заметим, что все вышеперечисленные нормы мужественности, в отличие от культурных стандартов женственности, являются более общепризнанными, устойчивыми и стабильными во времени и, кроме того, к их соблюдению предъявляют более жесткие требования. В современном российском обществе они активно пропагандируются СМИ, детской художественной литературой [11], а также разделяются многими взрослыми — агентами гендерной социализации мальчиков. Как следствие, уже в дошкольном возрасте получает широкое распространение

социальный феномен гендерной асимметрии, проявлением которого могут служить следующие факты:

- * как правило, девочкам предоставляется большая вариативность в одежде, играх, увлечениях и т. п., тогда как порицание «неадекватного» полового поведения чаще и в более жесткой форме адресуется мальчикам;

- * не соответствующие традиционным гендерным стереотипам мальчики в значительно большей степени подвергаются гонениям и остракизму, нежели не соответствующие традиционным гендерным стереотипам девочки, как со стороны взрослых, так и со стороны сверстников [1].

Установлено, что дифференцированное по половому признаку воспитание детей родителями и педагогами большей частью носит неосознанный, стихийный характер, но оно имеет место быть. Уже начиная с рождения, родители и другие взрослые по-разному относятся к девочкам и мальчикам, предъявляя к ним разные требования и ожидания, ориентируя на разные виды деятельности и развитие разных личностных качеств, и те, как следствие, приобретают разный жизненный опыт [3, 8]. К примеру, игрушки и игры для мальчиков (солдатики, оружие, конструкторы, инструменты, технические и механические игрушки, строительный материал, силовые, военные и спортивные игры, игры-приключения) в большей степени стимулируют развитие независимости, выносливости, выдержки, самообладания, изобретательности и исследовательского подхода к решению задач, зрительно-пространственной координации, комбинаторных способностей и познавательной активности. Напротив, девочек гораздо больше опекают, призывают быть осторожными, привлекают к уходу и заботе о других людях, что находит отражение и в их играх и игрушках (куклы, мягкие игрушки, домашняя утварь, игры в дочки-матери, магазин и т. п.), которые приучают к сочувствию, аккуратности и к тому же предрасполагают к вербальному и невербальному общению, способствуют развитию речи, но, как правило, препятствуют поисковой активности, развитию любознательности. Такой различный опыт в области игр и решения проблем закономерно оказывает свое влияние на познавательное и личностное развитие детей женского и мужского пола и, кроме того, может быть связан с их дальнейшим психическим развитием.

Таким образом, как свидетельствуют имеющиеся на сегодня

няшний день психолого-педагогические данные, социальный мир с самого начала поворачивается к девочкам и мальчикам разными сторонами, обеспечивая им преимущественно взаимоисключающие жизненные ориентиры и сферы активности. Поэтому не удивительно, что последствия дифференцированной гендерной социализации обнаруживают себя достаточно рано, становясь уже к концу дошкольного детства достаточно устойчивыми достояниями личности ребенка. Иными словами, именно характер социальных воздействий в адрес девочек и мальчиков обуславливает специфику их интеллектуального и личностного развития, в связи с чем девочки и мальчики старшего дошкольного возраста оказываются готовы к школьному обучению по-разному.

В целом типичные последствия дифференцированной гендерной социализации к старшему дошкольному возрасту можно свести к следующим:

- * у девочек обычно лучше развит вербальный интеллект и речь, которая гораздо богаче по своему словарному запасу и грамматическому строю, а, следовательно, несколько выше уровень словесно-логического (понятийного) мышления, тогда как у мальчиков лучше развиты технические способности, зрительно-пространственные навыки и умения, поэтому девочки успешнее выполняют задания на завершение предложений и рассказов, описание картины, а мальчики намного лучше ориентируются в пространстве;

- * девочки проявляют больше интереса к людям, социальным ситуациям, мальчики — к предметному миру и решению механических задач, соответственно, у девочек более развита коммуникативная компетентность, а у мальчиков — инструментальная;

- * как правило, у мальчиков лучше развита крупная моторика, а у девочек — мелкая;

- * девочек чаще отличает аккуратность, послушание, прилежание, усидчивость, исполнительность, осторожность, для них в большей степени имеют значение знакомые и испытанные пути (то есть научившись определенным навыкам, девочки продолжают работать над ними дольше, чем мальчики), они больше привязаны ко взрослым, ориентированы на их авторитет и гораздо добросовестнее относятся к выполнению их поручений, в то время как мальчикам в большей степени оказываются характерны исследовательская активность, склонность к рис-

ку, автономность от взрослых, независимость, самостоятельность в принятии решений, отстаивание своей точки зрения и т. п.;

✱ в общении со сверстниками девочки чаще проявляют заботу, выстраивают близкие эмоциональные и партнерские отношения, склонны к сотрудничеству и взаимопомощи, тогда как мальчики поддерживают деловые отношения, пронизанные духом конкуренции и борьбы (выяснение, кто из них самый главный, кто лучший и т. п.), им в меньшей степени присуще желание и умение уступать, прислушиваться к мнению товарища, они чаще стремятся к доминированию над сверстниками (как девочками, так и другими мальчиками);

✱ поскольку с раннего детства девочек ориентируют на межличностные отношения и на других людей, у них развивается высокая восприимчивость к самочувствию и ожиданиям окружающих, что обычно редко наблюдается у мальчиков;

✱ запрет на эмоциональные проявления (норма эмоциональной твердости) приводит не только к большей эмоциональной сдержанности, но и существенно осложняет развитие у мальчиков эмоциональной коррекции поведения, препятствует осознанности собственных чувств и переживаний, а также пониманию эмоциональных состояний окружающих, в то время как девочек отличает повышенная по сравнению с мальчиками эмоциональность, способность разбираться в своих чувствах и чувствах других людей, то есть у них отмечается более выраженная эмпатия и аутоэмпатия.

Конечно, не стоит также забывать, что определенную роль в готовности ребенка к обучению в школе играют и темпы общего физиологического созревания и развития на ранних этапах онтогенеза, по которым в период дошкольного детства девочки значительно опережают мальчиков. В частности, у девочек наблюдается более раннее созревание головного мозга, и, по имеющимся на сегодняшний день данным, даже в начальной школе по своему биологическому возрасту они оказываются старше мальчиков примерно на год, а психологически и того более — на год-полтора. Поэтому на требования школы девочки и мальчики, естественно, отвечают по-разному, причем среди детей, подготовленных к школе, девочек обычно на порядок больше, чем мальчиков, у которых в первом классе школьная неуспеваемость отмечается примерно в два раза чаще [13]. Как

показывают обследования первоклассников сельских и городских школ, девочек, понимающих объяснения учителя на уроке в целом в полтора раза больше, нежели мальчиков, к тому же количество девочек, хорошо организующих свою деятельность на занятиях, почти в два раза превышает количество мальчиков. Девочки менее тревожны на уроке, у них больше выражено положительное отношение к школе, тогда как мальчики, по мнению учителей, ни по одному показателю не опережают девочек, за исключением незначительных различий в умении контактировать со сверстниками [4].

Кроме того, результаты нейрофизиологических и нейропсихологических исследований свидетельствуют о том, что у девочек чаще преобладает левое полушарие, а у мальчиков — правое, при этом если у девочек вербальные и пространственные способности примерно в равной степени представлены как в левом, так и в правом полушарии, то у мальчиков более выражена тенденция к асимметричному представлению этих психических функций (вербальные связаны с работой левого, а пространственные — с работой правого полушария головного мозга). Однако, принимая во внимание эти факты, следует все же помнить о том, что, согласно А. Р. Лурия, именно «функция рождает орган», а не наоборот. И к тому же, как было установлено, за последние десятилетия гендерные различия все больше сокращаются, что лишний раз свидетельствует в пользу влияния социальных, а не биологических факторов.

Итак, из всего сказанного выше становится понятно, что особые сложности в плане психологической готовности к обучению в школе у мальчиков и девочек наблюдаются в разных областях. Хотя в то же время группу риска не готовых к школе в большей степени составляют мальчики. Отсюда возникают и разные задачи относительно подготовки детей женского и мужского пола к школьному обучению, направленные, прежде всего, на ликвидацию недостатков дифференцированной гендерной социализации. Обозначим наиболее значимые из них.

В плане *интеллектуальной готовности* в работе с девочками следует более серьезно относиться к стимулированию самостоятельности их мышления, стремления и умения отстаивать свою точку зрения, тогда как в работе с мальчиками необходимо, в первую очередь, делать упор на развитие речи и понятийного мышления, способности понимать и учитывать мнения и взгляды

других людей. В целом, поскольку в период дошкольного детства девочки в своем интеллектуальном развитии, как правило, несколько опережают мальчиков, педагогам и родителям стоит в большей степени сконцентрировать свои усилия на интеллектуальной подготовке к школе мальчиков.

В плане *мотивационной готовности* у девочек важно поддерживать любознательность, создавать условия для проявления их поисковой и исследовательской активности, то есть уделять особое внимание развитию познавательной мотивации, в то время как в отношении мальчиков нужно стараться ориентировать их на выполнение социально значимых обязанностей, то есть способствовать становлению социальных мотивов учения.

Что касается *эмоционально-волевой готовности*, то, поскольку произвольность поведения девочек старшего дошкольного возраста обычно сформирована лучше, нежели у их сверстников-мальчиков, именно мальчиков следует, прежде всего, учить внимательно слушать и выполнять инструкции взрослого, ориентироваться на заданную ими систему требований, сознательно подчинять свои действия предложенному правилу и работать по заданному образцу, воспитывать желание выполнять даже не интересное, но значимое задание до конца. Кроме того, также важно развивать их способности анализировать собственные чувства и разбираться в чувствах других людей, умение эмоционально превосходить результаты деятельности и поведения, тогда как девочек желательнее учить лучше контролировать свои эмоции, формировать у них самообладание.

Большая ориентация девочек на взрослого способствует тому, что к старшему дошкольному возрасту именно они быстрее овладевают внеситуативно-личностной формой общения со взрослыми, характеризующейся преобладанием личностных мотивов, при которых центром ситуации общения становится взрослый человек. Поэтому в плане *коммуникативной готовности* к обучению в школе следует создавать специальные условия для возникновения этой формы общения у мальчиков, и, в частности, стимулировать их интерес к личности взрослого человека, его внутреннему миру как субъекта общения. Вместе с тем, мальчиков важно учить навыкам конструктивного сотрудничества со сверстниками, формировать у них умение уступать, прислушиваться к мнению товарища, согласовывая с ним все свои действия.

В свою очередь, у девочек не будет лишним развитие готовности к конкурентному взаимодействию со сверстниками своего и другого пола, умения открыто заявлять и отстаивать в общении со взрослыми и ровесниками свою позицию.

Таким образом, изложенные выше задачи свидетельствуют о необходимости осуществления дифференцированного по половому признаку подхода в подготовке старших дошкольников к обучению в школе с учетом проявляющихся к этому возрасту их психологических особенностей как следствия ориентированной на традиционные гендерные стереотипы социализации.

Рекомендации педагогам и родителям девочек и мальчиков старшего дошкольного возраста

✳ Обязательно привлекайте девочек к занятиям, предполагающим решение нестандартных задач (например, технология ТРИЗ и т. п.), предлагайте им задания с многовариативными ответами (как, к примеру, игры «Кто кем будет?», «Кто что может делать?» и другие).

«Кто кем будет?»

Дети садятся в кружок. Ведущий по очереди бросает мяч и задает вопрос: «Кем (или чем) будет яйцо, мальчик, девочка, семечко, икринка, мука, железо, ткань, пряжа, кирпич, лист бумаги, доска, птенец (и т. п.)?»

«Кто что может делать?»

Дети садятся в кружок. Ведущий по очереди бросает мяч и задает вопрос: «Что может делать собака, девочка, малыш, белка, заяц, спортсмен, школьница, папа, артист (и т. п.)?»

✳ Старайтесь побуждать мальчиков к беседам на разные темы, среди которых особое внимание следует уделять людям, проблемам социальных отношений и чувств. Развивайте мелкую моторику мальчиков, играйте с ними пальчиками, придумывая различные истории или проговаривая уже знакомый ребенку текст, лучше стихотворный.

В качестве примера приведем содержание нескольких пальчиковых игр, которые можно использовать для развития речи и мелкой моторики детей старшего дошкольного возраста.

Таблица 4

Текст игры	Движения пальцами
«Колечки»	
<i>Раз колечко, два колечко, Повторяем вновь и вновь. Смастерить могу цепочку, А в нее вложу любовь.</i>	Соединить большой и указательный пальцы левой руки, потом большой и указательный пальцы правой руки. Повторить движения несколько раз. Последовательно сцеплять друг с другом «колечки» правой и левой руки
«Паучок»	
<i>Жил да был паучок. Он взобрался на сучок. Перекинул паутинку Он с травинки на травинку. Паучок все вверх ползет, Паутинку он плетет. Паутинка хоть тонка, крепко держит мотылька. Паутинка рвется, Мотылек смеется.</i>	Поднять вверх большой палец левой руки. Поставить его на указательный палец правой руки. Не отрывая эти пальцы друг от друга, соединить большой палец правой руки с указательным левой руки. Поочередно разводите, совершая вращательные движения на 180 градусов, и снова соединять эти пальцы друг с другом. Сплести все пальцы правой и левой руки кроме больших. Затем, резко расцепив, сцепить только большие пальцы и помахать остальными как крылышками
«Птички»	
<i>Кичи-кичи-кички. Летели две птички. Пролетали мимо, Почесали спину. Перышки порхали, «Здравствуйте», — сказали. — Здравствуйте, — Здравствуйте, — Здравствуйте, — Здравствуйте. А хвостики кружили,</i>	Соединить большой и указательный палец на левой и правой руках, поднять их вверх и, разведя в стороны остальные пальцы, помахать ими в воздухе. Прижать и потереть друг о дружку тыльные стороны ладоней. Помахать пальцами и, не разжимая тыльные стороны ладоней, поочередно сцеплять друг с другом мизинчики, безымянные пальцы, средние пальцы и указательные пальцы. Большими пальцами обеих рук совершить круговые движения в воздухе.

Текст игры	Движения пальцами
<i>Друг с другом не дружили. Чики-рики-чики-чист, Появился трубочист. Вылез из трубы черныш И сказал он птичкам: «Кыш». Птички полетели, На головку сели</i>	Не расцепляя пальцев, развернуть руки, соединив их ладонями, и поднять вверх большой палец одной руки. Соединить большой и указательный палец на левой и правой руках, поднять их вверх и, разведя в стороны остальные пальцы, помахать ими в воздухе. Опустить руки на голову

* Создавайте условия для исследовательской активности девочек, развития их технических способностей и зрительно-пространственной координации, что можно сделать с помощью моделирования из бумаги (поделки типа оригами), конструктора и т. п.

* Стимулируйте эмоциональную отзывчивость мальчиков, учите их сочувствию и сопереживанию, не запрещайте им говорить о своих чувствах и проявлять их в безопасной для окружающих форме. Привлекайте мальчиков к заботе о других людях.

* Поддерживайте и поощряйте самостоятельность и независимость действий и поступков девочек, побуждайте их к высказыванию и отстаиванию своей точки зрения, старайтесь постоянно интересоваться их личным мнением по разным вопросам.

* Обращайте внимание на развитие аккуратности, старательности и усидчивости мальчиков и уверенности в себе и социальной смелости девочек. В частности, помните о том, что уверенность ребенка в своих силах и возможностях во многом оказывается зависимой от тех причинных схем, которые используют значимые для него взрослые (родители и педагоги) при объяснении причин его успехов и неудач. Поэтому, стимулируя активность мальчика и особенно девочки, ни в коем случае недопустимо приписывать достигнутый им/ею высокий результат счастливой случайности («тебе повезло») или поддержке со стороны других людей, а неудачу списывать на отсутствие необходимых способностей. Необходимо применять иные схемы, а именно: связывать успех с его/ее возможностями и уси-

лиями, стараниями, а неудачу — с отсутствием должных усилий и стараний.

✱ Помните, что наиболее подходящие условия для развития умения управлять своим поведением и подчиняться правилу создает игра. Поэтому обязательно привлекайте детей (особенно мальчиков) к участию в ролевых играх и играх с правилами, которые позволяют стимулировать развитие их произвольности. С этой целью можно использовать широко известные и любимые детьми игры, типа «Летает — не летает», «Съедобное — несъедобное», «Черный, белый не берите, “да” и “нет” не говорите», «Море волнуется» и другие, а также дидактические игры «Копирование образца», «Продолжение заданного узора» и т. п.

Кроме того, очень полезными для девочек могут оказаться игры, развивающие ориентацию в пространстве (например, различные варианты игры «Зеркало», где ребенок учится правильно воспринимать зеркальное отражение собственного тела и/или перемещения в пространстве каких-либо предметов), а для мальчиков — игры, расширяющие их словарный запас, развивающие связную речь, диалоговую и монологическую (к примеру, такие, как «Садовник», «Краски», «Сочинение истории по кругу», «Комплимент по кругу», «Земля, вода, огонь, воздух», «Цветок, дерево, фрукт», «Мячик — соединитель», «Закончи предложение», «Что будет дальше?», «Скажи по-другому» и т. п.).

Опишем содержание некоторых из предложенных игр.

«Зазеркалье»

Ведущий рассказывает детям, что в зеркале мы видим свое отражение с точностью до наоборот. Так, если, смотрясь в зеркало, человек поднимает правую руку, то его отражение поднимет левую руку. Если человек закроет левый глаз, его отражение закроет правый глаз и т. д. Рассказав это, взрослый ставит перед детьми зеркало и предлагает им самостоятельно убедиться в справедливости его слов. После этого устраивается соревнование, в котором побеждает тот ребенок, который, смотрясь в зеркало, ни разу не ошибется, определяя и называя, какая сторона (левая или правая) зеркального отражения отвечает на те или иные движения самого ребенка.

«Зеркальное отражение»

Дети становятся парами, друг против друга. Один ребенок — «зеркало». Он начинает игру, показывая какое-либо движение. Другой должен назвать и показать то движение, которое он должен был совершить, чтобы получилось такое зеркальное отражение. Например, «зеркало» вытягивает вперед правую руку. Его партнер говорит: «Я вытянул(а) вперед левую руку». «Зеркало» закрыло правой рукой левый глаз. Его партнер говорит: «Я закрыл(а) левой рукой правый глаз» и т. д.

«Зеркало»

Двое играющих встают друг против друга. Один ребенок — «зеркало». Он должен зеркально повторять движения другого.

«Земля, вода, огонь, воздух»

Выбирают водящего, и играющие становятся вокруг него. Водящий бросает мяч кому-нибудь из играющих, произнося при этом одно из четырех слов: «земля», «вода», «воздух», «огонь». Если он сказал слово «земля», то тот, кто поймал мяч, должен быстро назвать какого-нибудь домашнего или дикого зверя. На слово «вода» играющий отвечает названием какой-либо рыбы. На слово «воздух» — названием птицы. При слове «огонь» все должны быстро повернуться кругом. Затем мяч возвращается водящему.

Ошибающийся выбывает из игры.

Предварительно дети должны иметь представление об обитателях земной, водной и воздушной среды.

«Цветок, дерево, фрукт»

Дети садятся в круг. Ведущий указывает по очереди на каждого игрока и произносит: «Цветок, дерево, фрукт, цветок, дерево». Тот игрок, на котором остановилась считалка, должен быстро (пока ведущий считает до трех) назвать, в данном случае, дерево. Причем названия не должны повторяться. Если ответ правильный, ведущий продолжает игру. Если ответ неверный или название повторяется (задержка ответа также считается ошибкой), то ребенок выбывает из игры, оставляя свой «фант» ведущему. Игра продолжается до тех пор, пока не останется один игрок. Он и ведущий разыгрывают, что делать каждому фанту. Потом победитель становится ведущим.

«Закончи предложение»

Дети садятся в круг. Ведущий кидает одному из них мяч и говорит начало предложения. Ребенок, поймавший мяч, должен закончить это предложение. После этого он возвращает мяч ведущему. И так далее. Ребенок, не сумевший дважды закончить предложение, выбывает из круга и внимательно наблюдает за продолжающимися игрой.

Варианты предложений:

Лимоны кислые, а сахар ...
Собака лает, а кошка ...
Трава зеленая, а небо ...
Зимой холодно, а летом ...
Птица летает, а змея ...
Птицы живут в гнездах, а люди ...
Лодка плывет, а машина ...
У человека две ноги, а у собаки ...
Певец поет, а строитель ...
Из шерсти вяжут, а из ткани ...
Дрова пилят, а гвозди ...

«Мячик — соединитель»

Ведущий бросает мяч кому-нибудь из детей, произнося при этом несогласованные слова, например: «Собака, гулять». Ребенок, поймав мяч, произносит предложение из этих слов и бросает мяч обратно ведущему.

Варианты несогласованных слов:

Дерево — расти
Дождь — лить
Ученица — учить
Нож — резать
Телефон — звонить
Воспитательница — хвалить
Дом — строить
Книга — читать
Мальчик — радоваться
Краски — рисовать
Мышка — шуршать
Варенье — варить
Мяч — уронить

«Скажи по-другому»

Дети садятся в круг. Ведущий кидает одному из них мяч и произносит слово. Ребенок, поймав мяч, говорит противоположное слово и бросает мяч обратно ведущему.

Варианты слов:

Добрый	Густой
Старый	Сладкий
Светлый	Горячий
Длинный	Большой
Тонкий	Быстрый

ЛИТЕРАТУРА

1. Бем, С. Линзы гендера: трансформация взглядов на проблему неравенства полов / С. Бем. — М. : РОССПЭН, 2004. — 336 с.
2. Берн, Ш. Гендерная психология / Ш. Берн. — СПб. : Прайм-Еврознак, 2001. — 318 с.
3. Блок, Дж. Влияние дифференцированной социализации на развитие личности мужчин и женщин : практикум по социальной психологии / Дж. Блок, Э. Пайнс, К. Маслач. — СПб. : Питер, 2000. — С. 168—181.
4. Бужигеева, М. Ю. Гендерные особенности детей на начальном этапе обучения / М. Ю. Бужигеева // Педагогика. — 2002. — № 8. — С. 29—35.
5. Киммел, М. Гендерное общество / М. Киммел. — М. : РОССПЭН, 2006. — 464 с.
6. Клецина, И. С. Гендерная социализация : учебное пособие / И. С. Клецина. — СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. — 111 с.
7. Клецина, И. С. Самореализация личности и гендерные стереотипы // Психологические проблемы самореализации личности / под ред. А. А. Реана, Л. А. Коростылевой. — СПб. : СПбГУ, 1998. — Вып. 2. — С. 188—202.
8. Попова, Л. В. Гендерная социализация в детстве // Гендерный подход в дошкольной педагогике: теория и практика / Л. В. Попова. — Мурманск : ОУ КРЦДОиРЖ, 2001. — С. 40—48. — Ч. 1.
9. Салмина, Н. Г. Методика диагностики социально-желательного поведения, исследование феномена социально-желательного поведения в дошкольном возрасте / Н. Г. Салмина, Т. Е. Иовлева, И. Л. Тиханова // Психологическая наука и образование. — 2006. — № 4. — С. 81—93.
10. Семенова, Л. Э. Гендерное измерение современного детского чтения // Женщина и мужчина в современном обществе : сборник статей / под ред. Л. Э. Семеновой, В. Э. Семеновой. — Н. Новгород : НФ МГЭИ, 2007. — Вып. 2. — С. 145—166.

11. *Семенова, Л. Э.* Становление ребенка как гендерного субъекта на этапах раннего онто- и дизонтогенеза / Л. Э. Семенова. — Н. Новгород : НГПУ, 2009. — 308 с.

12. *Семенова, Л. Э.* Воспитание современных девочек и мальчиков с позиций гендерного подхода // Гендерная психология : практикум / Л. Э. Семенова, В. Э. Семенова; под ред. И. С. Клециной. — 2-е изд. — СПб. : Питер, 2009. — С. 211—235.

13. *Фомичева, Т. В.* О влиянии некоторых факторов на успеваемость учащихся первых классов / Т. В. Фомичева, А. И. Ходор // Вопросы психологии, 1978. — № 6. — С. 44—51.

14. *Штылева, Л. В.* Фактор пола в образовании: гендерный подход и анализ / Л. В. Штылева. — М. : ПЕР СЭ, 2008. — 316 с.

ОПЫТ РАБОТЫ ПО РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА ПРИ ПОДГОТОВКЕ ДЕТЕЙ К ШКОЛЕ

С. Б. Касаткина,
заведующая МДОУ ЦРР № 393;

Е. В. Прокофьева,
ст. воспитатель МДОУ ЦРР № 393;

Л. Д. Калсанова,
психолог МДОУ ЦРР № 393
Сормовского р-на Н. Новгорода;

И. Н. Бушуева,
ст. воспитатель МДОУ ЦРР № 229
Сормовского р-на Н. Новгорода



Изучение индивидуальных различий старших дошкольников при подготовке к школе

Каждый ребенок индивидуален. Поэтому в группе детей крайне важно знать индивидуальные различия в психическом, личностном развитии и здоровье, а также интересы, склонности, потребности каждого воспитанника.

Эти особенности и индивидуальные различия выявляются в процессе наблюдения за поведением детей в разных видах деятельности, бесед с детьми и родителями, анкетирования родителей, анализа медицинских карт и, конечно, диагностики развития.

Важное место в подготовке ребенка к школе занимает психологическая готовность. Цель диагностики психологической готовности к школе состоит в определении уровня психического (интеллектуального и личностного) развития ребенка. Толь-

ко своевременная диагностика может обеспечить наиболее надежный прогноз дальнейшего обучения и развития ребенка, успешность построения развивающей и коррекционной работы с детьми.

Определение задач индивидуального развития, выбор последующего содержания, форм и методов работы с ребенком в группе детского сада зависит от показателей, полученных при многоаспектном обследовании развития и здоровья детей.

В Письме Минобразования России от 27.01.2009 № 03-132 «О методических рекомендациях по процедуре и содержанию психолого-педагогического обследования детей старшего дошкольного возраста. Поручение Правительства Российской Федерации от 22.06.2007 № ДМ-П44-3035» представлены общие подходы к определению процедуры и содержания психолого-педагогического обследования детей старшего дошкольного возраста. В документе под пунктом 3.1 определено: «Содержание психолого-педагогического обследования детей старшего дошкольного возраста должно обеспечивать оценку физического и психического развития ребенка через понятие “качества” как адекватной характеристики развития ребенка в дошкольном возрасте».

Диагностическая программа, целью которой является определение психологической готовности к школьному обучению, должна отвечать следующим требованиям:

- ✳ методики должны быть информативные по содержанию, то есть программа обследования должна содержать необходимые и достаточные компоненты для заключения о готовности ребенка к школе;

- ✳ методики должны быть по возможности лаконичные по оформлению, нетрудоемкие по организации;

- ✳ соответствующие принципу разумной достаточности, то есть не многочисленные. Обычно достаточно 7—8 методик.

В программно-методическом пособии «Филиппок» «Подготовка к обучению в школе детей старшего дошкольного возраста» на основе анализа имеющегося диагностического инструментария отобраны и представлены разнообразные методики обследования психологической, личностной, мотивационной, коммуникативной готовности ребенка к школе и самооценки, соответствующие нормативным требованиям.

Для индивидуально-дифференцированного подхода к детям

в процессе воспитания и обучения и подготовки к школе считаем следующие основания, которые учитываются при индивидуальном планировании и согласуются с основными компонентами готовности детей к школе:

- * состояние и особенности здоровья ребенка (физическая готовность);
- * уровень интеллектуальной готовности (особенности развития психических процессов);
- * особенности эмоционально-волевой сферы: темперамент и черты характера;
- * особенности личностной мотивационной готовности;
- * уровень развития речи и коммуникативной готовности детей;
- * уровень самооценки детей;
- * уровень специальной готовности (объем знаний и способ их приобретения — стихийный или системный, символические функции), социальный фактор (анализ семей) и тип семейного воспитания.

Проведение многоаспектного обследования по различным основаниям помогает получить полную картину индивидуального развития ребенка и готовности его к школе.

Результаты начальной диагностики являются основой рекомендаций к организации предметно-развивающей среды групп и индивидуализации, дифференциации задач, содержания, методов работы с детьми. Итоговое обследование выявляет динамику в развитии качеств, необходимых для обучения в школе. Соотнесение результатов обследования развития с освоением программного содержания позволяет сделать определенные выводы о степени успешности его освоения и внести соответствующие коррективы в организацию педагогического процесса, в характер и содержание взаимодействия с детьми. Таким образом, выявляются возникающие проблемы и определяются конструктивные способы их решения.

Обследования проводятся в групповой игровой комнате или комнате педагога-психолога в привычной для детей обстановке, основной метод педагогической диагностики — *наблюдение* в специально организованной, интересной для детей деятельности. Детям предлагаются игровые задания, упражнения, тесты, наблюдается самостоятельная деятельность детей.

Данные наблюдения заносятся в индивидуальную карту раз-

вития, где фиксируются результаты. Обследование проводится три раза в год: в начале года, в январе и в конце года. Данные обследований не обобщаются. Развитие ребенка сравнивается только с его собственным развитием.

Представим следующие направления обследования предпосылок готовности к школе детей подготовительной группы, используемые в начальном обследовании психологической готовности к школе.

Таблица 5

**Направления психологического обследования
готовности к школе детей старшего дошкольного возраста**

Уровень, показатели	Выше среднего	Средний	Ниже среднего
1. Диагностика интеллектуальной сферы: методика «Четвертый лишний» (Е. О. Смирнова); методика «Последовательность событий» (Р. Р. Калинина, Е. О. Смирнова)			
Внимание — методика «Шифровка» (Векслер)			
Память — методика «10 слов» (А. Р. Лурия)			
Воображение — методика «На что похоже» (Н. Н. Павлова, Л. Г. Руденко)			
2. Диагностика личностной сферы: 2.1. Диагностика эмоционально-волевой готовности — методика «Цветной домик» (Н. И. Гуткина)			
2.2. Диагностика мотивационной сферы — методика «Сказки и игрушки» (Н. И. Гуткина)	Положительная Познавательная Игровая Социальная Оценочная		
2.3. Диагностика самооценки — методика «Лесенка» (В. Г. Щур)			
2.4. Диагностика коммуникативной сферы — методика «Картинки» (Е. О. Смирнова)			

С целью выявления социометрического статуса — характера общения детей со сверстниками, их положения в системе внутрigrупповых межличностных отношений, обнаружения возможных проблем в этой области — проводится социометрическое тестирование старших дошкольников по методике Д. Л. Морено. В результате него могут быть выявлены «лидеры», «предпочитаемые» для общения, «принятые», «изолированные» и «отвергнутые». Для определения уровня благополучности взаимоотношений (УБВ) сравнивается количество детей, имеющих статус «лидеров» и «предпочитаемых», с количеством детей, имеющих статус «принятых», «изолированных» и «отвергаемых». Таким образом, на основе результатов исследования делается вывод об уровне благополучности взаимоотношений и планируется индивидуально-дифференцированная работа по групповому сплочению детского коллектива.

Проблемы, выявленные в развитии детей, необходимо учитывать в организации воспитательно-образовательного процесса при подготовке детей к школе.

В качестве примера представим следующие рекомендации педагога-психолога по итогам обследования детей старшей группы:

1. Педагогам на занятиях по развитию речи больше внимания нужно уделять анализу художественных произведений (рассказов, сказок, пословиц и др.). Развивать у детей умение рассуждать.

2. Провести серию занятий по обучению детей способам и приемам, облегчающим запоминание.

3. Воспитателям использовать игры, развивающие коммуникативные умения и навыки, нравственно-волевые качества дошкольников, учитывая социометрический статус, применять индивидуальный подход к детям: вовлекать «изолированных» и «отвергаемых» в групповые мероприятия, поощрять их за достижения, делать замечания индивидуально; чаще применять работу в парах и подгруппах на занятиях, использовать лидеров при создании малых групп.

4. Педагогу-психологу провести индивидуальные консультации с воспитателями и родителями детей, имеющих проблемы в развитии внимания, памяти, мышления для подбора игр и заданий по устранению проблем в развитии познавательных способностей и организовать проведение индивидуальных коррекционно-развивающих занятий с детьми по подготовке к школе.

Отклонения в здоровье и в развитии нервной системы, естественно, сказываются на поведении детей. Часть их характеризует повышенная возбудимость, эмоциональная неустойчивость и как следствие — большая отвлекаемость внимания, нарушения работоспособности. Другие обнаруживают признаки чрезмерной заторможенности, что является причиной трудностей в познавательной деятельности — ребенок хуже запоминает, у него нарушается процесс формирования навыков и умений. Соматически неблагоприятный фон тем более снижает работоспособность детей, делает их эмоционально неустойчивыми, легко истощаемыми, трудными в общении.

Для составления полного психологического портрета ребенка изучен *темперамент детей* по методике Б. С. Волкова и Н. В. Волковой. Необходимо внимательно наблюдать за каждым ребенком: каковы аппетит, сон (быстро засыпает, спокойно спит, просыпается с хорошим настроением или наоборот); активность бодрствования; эмоциональный тонус — это одни из основных показателей, не только темперамента, но и благополучия ребенка в группе. Анкету заполняют родители и педагоги. В большинстве случаев родители оценивают поведение ребенка в различных ситуациях так же, как педагоги. Следует помнить, что деление людей на четыре темперамента очень условно, существуют переходные, смешанные и промежуточные типы темперамента, часто в темпераменте соединяются черты разных темпераментов.

По наблюдениям за детьми: у флегматиков чаще недостаточное речевое развитие и сниженная речевая активность, у холериков — проблемы с мелкой моторикой рук, а значит, могут быть проблемы в произвольности и речи.

Изучение условий семейного воспитания проводится через анкетирование родителей, беседы, опросы, наблюдения. Это дает информацию об особенностях социальной ситуации развития ребенка в условиях семьи. Диагностика особенностей детей, выявление положительных качеств, наличие знаний, диагностика уровня развития психических процессов, а иногда и асоциальных проявлений помогают увидеть особенности воспитания ребенка в семье. Получение такого рода информации возможно при системном взаимодействии с семьей, с привлечением не только педагога-психолога, медперсонала, но и социального педагога.

Изучение индивидуальных особенностей развития и здоровья детей, склонностей, интересов каждого ребенка и учет их во взаимодействии с детьми позволяет полноценно реализовать индивидуальный и дифференцированный подход.

Подготовка детей к школе идет в процессе освоения образовательной программы, поэтому уровень ее освоения — одно из существенных условий обеспечения данной готовности.

Рассмотрим примерные варианты результатов обследования детей и характера педагогического взаимодействия с детьми, адекватного содержания работы с детьми при подготовке их к школе.

В а р и а н т 1 — ребенок 1-й или 2-й группы здоровья, у него нормальное физическое и психическое развитие. Речь развита соответственно возрасту. Самооценка адекватная. Но затруднения в специальной готовности. Например, недостаточно развита мелкая моторика рук — значит, необходима дополнительная работа по развитию руки ребенка. Или затруднения в подготовке к грамоте или в математическом развитии — целесообразно больше внимания уделять «западающему» разделу.

В а р и а н т 2 — ребенок 1-й или 2-й группы здоровья, у него нормальное физическое и психическое развитие. Речь развита соответственно возрасту. Самооценка занижена — необходима работа по повышению самооценки (постоянная поддержка и похвала ребенка педагогами, индивидуальная работа). Повышенная тревожность — найти и обеспечить сферу успеха, щадящий оценочный режим, снизить значимость сферы неуспеха, объединять тревожных с доброжелательными детьми, проводить работу с родителями. Самооценка повышена — педагог предъявляет более высокие требования к ребенку, просит его помогать другим детям, учить других, хвалит только действия, а не самого ребенка.

В а р и а н т 3 — ребенок 1-й или 2-й группы здоровья, у него нормальное физическое и психическое развитие. Есть отдельные проблемы в речевом развитии. Речь не соответствует возрасту. Например, фонетико-фонематические проблемы, бедность словаря или трудности в составлении рассказов, или все вместе. Необходима работа по развитию всех компонентов устной речи и коммуникативно-речевых способностей.

В а р и а н т 4 — ребенок 1-й или 2-й группы здоровья, у него нормальное физическое развитие. Но есть незначительные труд-

ности в развитии отдельных психических познавательных процессов (например: восприятия, памяти, внимания, воображения). Речь развита соответственно возрасту или немного ниже возрастной нормы. Самооценка адекватна. Присутствуют отдельные затруднения в специальной готовности. Необходима работа по развитию отдельных познавательных процессов.

В а р и а н т 5 — ребенок 1-й или 2-й группы здоровья, у него нормальное физическое и психическое развитие. Речь соответствует возрасту. Но не сформирована личностно-мотивационная готовность: например, недостаточное развитие произвольности и регуляции поведения. Необходимо использовать игровые методы по развитию произвольности, групповые формы работы, большое количество наглядности; формировать навыки самоконтроля, отрабатывать навыки планирования. Или отсутствует познавательная мотивация — нужно поддерживать положительные эмоции в образовательном процессе, ориентировать ребенка на учебные ценности через экскурсии, беседы и игры на школьную тематику.

В а р и а н т 6 — ребенок 1-й или 2-й группы здоровья, у него нормальное физическое и психическое развитие. Речь и познавательное развитие соответствуют возрасту. Ребенок развивается по типу негативистской демонстративности, неуправляем, не реагирует на замечания, мешает в проведении занятий, эмоционально неустойчив, нарушает общепринятые правила поведения, чрезмерно подвижен, суетлив, легко возбудим. Необходимо установить тесный контакт с родителями, без совместной работы с ними коррекция малоэффективна, свести к минимуму вредное влияние на развитие ребенка. Уделять ребенку внимание, когда он доброжелателен в общении с другими детьми, незаметен (наказанием для такого ребенка является лишение внимания). Свести все замечания и эмоциональность реакции к минимуму. Найти сферу реализации демонстративности — лучше всего для таких детей театрализованная деятельность.

В а р и а н т 7 — ребенок 2-й или 3-й группы здоровья, у него отстающее или нормальное физическое развитие, недостаточное психическое развитие. Отстает в развитии речи. Самооценка заниженная или ребенок не замечает своих трудностей и неудач. Затруднения в специальной готовности. Необходима длительная развивающая и коррекционная работа совместно с семьей,

работа с психологом, медиками, логопедом, дефектологом. Обязательная консультация со специалистами медико-психолого-педагогической комиссии с целью определения методов специальной коррекции.

По результатам обследования здоровья и развития детей выявляются ярко выраженные особенности и ставятся специфические задачи для каждого ребенка по подготовке к школе, поэтому целесообразно индивидуальное планирование способов их решения. Приведем примеры такого планирования по выделенным вариантам.

Вариативные планы индивидуальной работы с детьми

Индивидуальный план образовательной работы на ____ года.
 Фамилия, имя ребенка _____ (вариант 1)
 Дата рождения года год поступления в д/с ____ 20 __ года
 Особенности ребенка: 1-я группа здоровья.

Развитие психических познавательных процессов на высоком и среднем уровне. Речь развита соответственно возрасту. Самооценка адекватная. Затруднения в специальной готовности: недостаточно развита мелкая моторика рук.

Рекомендации родителям:

Консультация. Тема: «Развиваем мелкую моторику».

Консультация. Тема: «Ум на кончиках пальцев».

Консультация. Тема: «Играем вместе, развиваем мелкую моторику».

Таблица 6

Области знаний — разделы программы «Детство»	Показатели			
	Самостоятельность	Когнитивный компонент	Речь	Рекомендации родителям
«Познание». Развитие продуктивной конструктивной деятельности	Самостоятельно создавать сооружения по схемам, моделям, фотогра-	Закреплять знания о закономерностях создания прочного сооружения (устойчивость форм	Развивать умение объяснять схему постройки, последовательность выполнения	Создать дома уголок конструирования с разнообразными конструкто-рами.

Окончание табл. 6

Области знаний — разделы программы «Детство»	Показатели			
	Самостоятельность	Когнитивный компонент	Речь	Рекомендации родителям
Конструирование из готовых геометрических форм и тематических конструкторов	Формируются, по заданным условиям	в фундаменте, точность их установки, легкость и устойчивость перекрытий)	действий и оценки своей работы	Организовать наблюдения за архитектурой зданий во время экскурсий, прогулок
«Художественное творчество». Художественная деятельность детей	Самостоятельно применять знания, технические навыки при рисовании, лепке, аппликации	Формировать системные знания о связи используемого материала и качества изображения на полученный результат. Способствовать развитию разнообразных способов изображения	Развивать умение рассказывать о задуманном изображении, анализировать свой рисунок, работу	Сходить с ребенком в музей художественного творчества, на выставки. Использовать дома разнообразные пальчиковые игры

Индивидуальный план образовательной работы на ____ года.
 Фамилия, имя ребенка _____ (вариант 3)
 Дата рождения года год поступления в д/с ____ 20 __ года
 Особенности ребенка: 2-я группа здоровья, нормальное психическое и физическое развитие.

Развитие психических познавательных процессов на высоком и среднем уровне. Речь не соответствует возрасту: бедность словаря и трудности в развитии связной речи.

Рекомендации родителям:

Консультация. Тема: «Развиваем речь детей».

Консультация. Тема: «Моделирование в развитии связной речи».

Консультация. Тема: «Играем вместе, развиваем речь».

Таблица 7

Области знаний — разделы программы «Детство»	Показатели			
	Самостоятельность	Когнитивный компонент	Речь	Рекомендации родителям
«Познание». Мир природы. Представления	Самостоятельно наблюдать за природой, живыми объектами	Формировать системные знания о связях животных со средой обитания	Развивать умение описывать животных и растения, пользуясь моделями, составлять рассказ с помощью наводящих вопросов, плана и моделей	Сходить с сыном в зоопарк «Лимпопо», рассматривать животных, читать о них рассказы, смотреть познавательные передачи
«Коммуникация». Развиваем речь детей. Развитие связной речи	Побуждать говорить в свободной деятельности и игре	Закреплять умение составлять повествовательный рассказ по серии картинок, описательный рассказ, используя моделирование	Побуждать ребенка говорить полными предложениями	Читать дома. Беседовать каждый день на различные темы, близкие ребенку
Развитие словаря	Побуждать ребенка участвовать в коллективных сюжетных, дидактических, театрализованных играх и совместной деятельности	Закреплять умение пользоваться в речи прилагательными и наречиями, распространять предложения	Обогащать словарь детей, побуждать распространять предложения	Рассматривать картинки, смотреть познавательные передачи
«Чтение художественной литературы»	Самостоятельно пересказывать	Закреплять знания о многозначных	Закреплять умение использовать	Читать и рассказывать сказки дома,

Окончание табл. 7

Области знаний — разделы программы «Детство»	Показатели			
	Самостоятельность	Когнитивный компонент	Речь	Рекомендации родителям
<i>тематическая</i> Ребенок и книга	сказки	словах	многозначные и образные слова в своей речи	сочинять вместе с ребенком новые

Индивидуальный план образовательной работы ____ на года.
Фамилия, имя ребенка (вариант 4)

Дата рождения года год поступления в д/с ____ 20 __ года

Особенности ребенка: 2-я группа здоровья, энцефалопатия, сколиотическая осанка.

Развитие психических познавательных процессов на среднем уровне. Неустойчивое, рассеянное внимание. Гиперактивен, часто меняется настроение. Хуже по сравнению с другими разделами программы развитие речи и математическое развитие детей.

Рекомендации родителям:

Консультация. Тема: «Развиваем внимание».

Консультация. Тема: «Воспитываем шустриков».

Консультация. Тема: «Играем вместе, развиваем речь».

Таблица 8

Области знаний — разделы программы «Детство»	Показатели			
	Самостоятельность	Когнитивный компонент	Речь	Рекомендации родителям
«Социализация». Социальный мир. Ребенок и взрослые	Самостоятельно соблюдать правила культуры общения (здороваться, прощаться, просить и т. д.)	Воспитывать понимание связи между поведением детей и соответствующим чувством взрослого	Развивать умение объяснять свое поведение и оценивать поступки других	Проводить больше времени с ребенком (прогулки, экскурсии, беседы)

Продолжение табл. 8

Области знаний — разделы программы «Детство»	Показатели			
	Самостоятельность	Когнитивный компонент	Речь	Рекомендации родителям
Ребенок и сверстники	Самостоятельно выполнять правила поведения в группе	Обобщить представления о культуре общения	Развивать умение объяснять свое поведение и оценивать поступки других	
Отношение ребенка к самому себе	Соблюдать правила личной гигиены	Поддерживать преобладание положительных эмоций в познавательной деятельности	Формировать умение высказывать отношение к деятельности и к самому себе	Положительно оценивать все достижения Димы. Щадяще оценивать в случае неуспеха
«Познание». Мир природы. Представления	Самостоятельно применять знания при поливе растений	Формировать системные знания о связях животных со средой обитания	Развивать умение рассуждать, объясняя связи в природном мире	Сходить с сыном в зоопарк «Лимпопо»
Практические умения	Самостоятельно ухаживать за цветами уголка природы	Обобщить представления о растениях разных климатических зон и их потребностях в свете, воде	Развивать умение объяснять свой выбор ухода	Поручить Диме дома тоже ухаживать за цветами
«Коммуникация». Развиваем речь детей. Развитие связной речи	Побуждать Диму говорить в свободной деятельности и игре	Закреплять умение составлять повествовательный рассказ по серии картинок, используя моделирование	Побуждать распространять предложения	Читать дома

Продолжение табл. 8

Области знаний — разделы программы «Детство»	Показатели			
	Самостоятельность	Когнитивный компонент	Речь	Рекомендации родителям
Развитие словаря		Закреплять умение пользоваться в речи прилагательными и наречиями, распространять предложения	Обобщать умение осуществлять звуковой анализ слова	Рассматривать картинки
Звуковая культура речи	Самостоятельно подбирать слова на правило	Закреплять правильное произношение звуков родной речи и умение анализировать слова	Развивать умение объяснять свой ответ	
Подготовка к обучению грамоте	Помочь самостоятельно организовать словесную игру с другими детьми	Дать представление об ударении и ударном слоге	Побуждать распространять предложения	Играть в игры
«Чтение художественной литературы». Ребенок и книга	Самостоятельно пересказывать сказки	Закреплять знания о многозначных словах	Закреплять умение использовать многозначные и образные слова в своей речи	Читать и рассказывать сказки дома, сочинять вместе с ребенком новые
«Познание». Математическое развитие. Свойства	Поддерживать самостоятельные игры Димы с блоками	Закреплять умение выделять сходные и отличительные при-	Развивать умение объяснять свой ответ	Играть вместе с ним в конструктор

Окончание табл. 8

Области знаний — разделы программы «Детство»	Показатели			
	Самостоятельность	Когнитивный компонент	Речь	Рекомендации родителям
	Дъениша, кубиками Никитина, конструктором	знаки геометрических фигур		
Отношения	Помочь самостоятельно составлять и решать задачи	Развивать умение решать задачи	Учить составлять задачи	Решать вместе с ребенком задачи, составлять новые
Числа и цифры	Поддерживать интерес Димы к цифрам и действиям с ними	Обобщить знания о цифрах первого десятка, их очередности	Развивать умение объяснять свой ответ	Обращать внимание на цифры на улицах города
Сохранение количества, величины	Поддерживать инициативу самостоятельно проделывать опыты	Закреплять умение ориентироваться во времени	Развивать умение объяснять свой ответ	Рассказывать о прошлом, планировать будущее

Индивидуальный план образовательной работы ____ на года.
 Фамилия, имя ребенка _____ (вариант б)
 Дата рождения года год поступления в д/с ____ 20 __ года
 Особенности ребенка: 2-я группа здоровья, энцефалопатия, ММД, у него нормальное психическое и физическое развитие. Развитие психических познавательных процессов на высоком и среднем уровне. Неустойчивое, рассеянное внимание. Гиперактивен, демонстративен, часто меняется настроение. Подвижен, легко возбудим, эмоционально неустойчив.

Необходимо установить тесный контакт с родителями.

Рекомендации родителям:

Консультация. Тема: «Развиваем внимание».

Консультация. Тема: «Воспитываем усидчивость».

Консультация. Тема: «Методы воспитания».

Таблица 9

Области знаний — разделы программы «Детство»	Показатели			
	Самостоятельность	Когнитивный компонент	Речь	Рекомендации родителям
«Социализация». Социальный мир. Ребенок и взрослые	Побуждать самостоятельно соблюдать правила культуры общения (здороваться, прощаться, просить и т. д.)	Развивать умения элементарного самоконтроля	Воспитывать умение объяснять свое поведение	Проводить больше времени с ребенком (прогулки, экскурсии, беседы). Вести здоровый образ жизни в семье
Ребенок и сверстники	Побуждать самостоятельно выполнять правила поведения в группе	Закреплять умение с помощью взрослых в новой обстановке и самостоятельно выбирать правильную линию поведения по отношению к другим людям. Воспитывать уважение к старшим и другим детям	Развивать умение объяснять свое поведение и оценивать поступки других	Стараться не реагировать на демонстративное отрицательное поведение
Отношение ребенка к самому себе	Побуждать самостоятельно соблюдать правила личной гигиены	Поддерживать преобладание положительных эмоций в познавательной деятельности	Формировать умение высказывать отношение к деятельности и к самому себе	Оценивать не самого ребенка, а его поступки
«Социализация». Творческие	Побуждать самостоятельно договариваться	Закреплять умения ребенка передавать	Воспитывать умение разворачивать	Играть дома вместе с ребенком

Окончание табл. 9

Области знаний — разделы программы «Детство»	Показатели			
	Самостоятельность	Когнитивный компонент	Речь	Рекомендации родителям
игры. «Социализация». Творческие игры	риваться с играющими об общем игровом замысле, участвовать в коллективных играх на положительных ролях	в игре не только системным игровых действий, но и настроение, характер персонажа	сюжет игры в словесном плане. Развивать умение объяснять свое поведение в игре, театрализации и оценивать поступки других детей	Ходить в театр
«Чтение художественной литературы». Ребенок и книга	Самостоятельно пересказывать сказки	Закреплять знания о положительных и отрицательных поступках сказочных героев	Воспитывать желание участвовать в театрализации сказок, в распределении ролей. Воспитывать эмоциональную и речевую выразительность при пересказе сказок	Читать и рассказывать сказки дома, устраивать театрализации

Таким образом, изучение индивидуальных различий старших дошкольников помогает оптимально организовать образовательный процесс, учитывая особенности развития и здоровья, интересы, склонности детей, и достичь желаемого результата при подготовке к школе.

Формы и методы индивидуальной работы с детьми старшего дошкольного возраста при подготовке к школе

Для того, чтобы организовать полноценную реализацию индивидуального и дифференцированного подхода в группе детского сада, по нашему мнению, необходимо создать следующие условия:

1. Участие врача-педиатра, воспитателей, педагога-психолога, специалистов МДОУ в составлении индивидуального плана развития ребенка.

2. Сочетание педагогического процесса с медицинским лечением и профилактикой соматических заболеваний и заболеваний нервной системы.

3. Соблюдение тактики единых воспитательных воздействий на ребенка в семье и ДОО.

4. Организация правильного питания (выполнение натуральных норм).

5. Создание единых благоприятных условий для организации образовательного процесса в ДОО и семье:

- * соблюдение режима дня;
- * соблюдение оптимального двигательного режима;
- * соблюдение баланса видов деятельности;
- * создание психологического комфорта;
- * наблюдение за физическим и психическим состоянием ребенка;
- * предотвращение снижения работоспособности, своевременное переключение с одного вида деятельности на другой;
- * создание предметной и социальной среды в соответствии с возрастом и индивидуальными особенностями детей и соответственно поставленным задачам;
- * правильное распределение оборудования, создание уголков уединения, подбор индивидуальных ширм, полосок ткани, веревочек для отделения пространства;
- * создание мотивационной окраски деятельности каждого ребенка, условий для развития познавательной активности;
- * включение в занятия музыкотерапии (легкая симфоническая музыка уравнивает процессы возбуждения и торможения), здоровьесберегающих технологий.

Для реализации индивидуальной и дифференцированной работы с детьми педагог может соблюдать следующие условия:

- * при формировании произвольных форм деятельности на начальном этапе не требовать аккуратности в выполнении;
- * постепенно вводить основные нормы поведения на занятиях;
- * высказывать замечания с предложением альтернатив поведения;
- * обладать гибкой системой поощрений и наказаний;
- * для достижения результата проявлять настойчивость и требовательность к ребенку;
- * осуществлять контроль деятельности детей;
- * обеспечивать правильную организацию двигательной активности.

Индивидуально-дифференцированный подход в образовательном процессе МДОУ, на наш взгляд, может реализовываться в следующих формах организации детей.

Таблица 10

Форма организации	Положительное значение	Отрицательное значение
Индивидуальная	Максимальный учет интересов, потребностей, склонностей ребенка при подготовке к школе	Нет возможности общаться со сверстниками, сравнивать себя с другими детьми
Подгрупповая	Больше возможностей для реализации дифференцированного подхода, организация сотрудничества с другими детьми	Меньше возможностей для индивидуального подхода к детям по развитию и здоровью
Фронтальная	Формирование коллектива детей, воспитательная работа	Крайне трудно учитывать особенности каждого ребенка

В дошкольных учреждениях, реализующих основную общеобразовательную программу дошкольного образования, используется в основном подгрупповая форма организации. В процессе подгруппового занятия педагог может дозировать задания определенной сложности, адекватные составу подгрупп, изменять методы взаимодействия, предлагать разнообразный материал,

создавая тем самым комфортные условия для каждого ребенка. Разделение детей на подгруппы производится на основании различных показателей, в зависимости от вида деятельности. Состав подгрупп изменчив в соответствии с целями и задачами работы с детьми. Например, на занятии по физическому развитию, основаниями для формирования подгрупп являются данные об особенностях здоровья, физического развития. Иногда используется деление на подгруппы по половому признаку. При обучении элементам спортивных игр, например, для девочек — художественная гимнастика, для мальчиков — мини-футбол. А на занятиях по познавательно-речевому развитию чаще основанием для дифференциации подгрупп являются особенности психического развития и уровень освоения программ. Исходя из нашей практики, эффективно наличие детей разного уровня в одной подгруппе. Ребенок низкого уровня учится у детей более высокого уровня. Дети высокого уровня могут оказывать помощь, сотрудничать. Такая дифференциация усложняет работу педагога, которому необходимо учесть индивидуальные особенности каждого ребенка. Но на контрольных или творческих занятиях целесообразно собирать в подгруппы детей одного уровня. Одним из признаков объединения детей в подгруппы служат интересы и склонности ребят. Например, в игре, в трудовой, изобразительной и опытно-экспериментальной деятельности, при ознакомлении с природой и др.

В качестве примера можно предложить некоторые формы и методы индивидуальной работы по показателям готовности к школе детей старшего дошкольного возраста.

Таблица 11

№	Показатель	Формы индивидуальной работы	Методы реализации индивидуальной работы
1	Состояние и особенности здоровья ребенка (физическая готовность)	1. Особенности реализации индивидуального подхода в разных формах организации образовательного процесса. Или индивидуальный подход в рамках	На занятии по физическому развитию: — уменьшение дозировки (группа здоровья); — использование утяжелителей (1-я группа здоровья); — замена упражнения (при диагнозе ЛФК). На занятии познавательно-рече-

Продолжение табл. 11

№	Показатель	Формы индивидуальной работы	Методы реализации индивидуальной работы
		<p>фронтального или подгруппового занятия.</p> <p>2. Формирование подгрупп на занятии с учетом здоровья детей</p>	<p>вого, социально-личностного и художественно-эстетического направления:</p> <ul style="list-style-type: none"> — снижение нагрузки при подвижных играх (по группе здоровья); — смена посадки (диагноз ЛФК — детям с Х-ногами); — замена прыжков на ходьбу (сколиоз); — подбор материала, посадка (заболевания зрения) (крупнее пособия, ближе других к свету)
2	<p>Уровень интеллектуальной готовности (особенности развития психических процессов)</p>	<p>1. Индивидуальный подход в рамках фронтального или подгруппового занятия.</p> <p>2. Индивидуальная работа в совместной деятельности</p>	<p>Дифференциация и вариативность образовательного материала и организации педпроцесса с использованием:</p> <ul style="list-style-type: none"> — различного содержания (задания разного уровня сложности, различной мотивации и т. д.); — разнообразных методов (дополнительное объяснение задания, уточняющие вопросы, моделирование, преобладание игровых или практических или наглядных методов и т. д.); — дополнительного и различного материала (разная сложность и выбор материала)
3	<p>Особенности эмоционально-волевой сферы: темперамент и черты характера</p>	<p>1. Индивидуальный подход в рамках фронтального или подгруппового занятия.</p> <p>2. Индивидуальный подход работа в совместной деятельности</p>	<p>Детям с флегматическим и меланхолическим темпераментом повышаем и двигательную и речевую активность, эмоциональный тонус.</p> <p>Детям с холерическим темпераментом снижаем и активность и эмоциональный фон.</p> <p>Учитываем черты характера детей при выборе ведущих, чтецов</p>

Продолжение табл. 11

№	Показатель	Формы индивидуальной работы	Методы реализации индивидуальной работы
			на праздниках, распределении ролей в сюжетных и театрализованных играх. Использование разнообразных ролевых игр по коррекции поведения детей
4	Особенности личностной мотивационной готовности	1. Индивидуальный подход в рамках фронтального или подгруппового занятия. 2. Индивидуальная работа в совместной деятельности	Дополнительная работа и игра в школу, с детьми, не имеющими познавательной мотивации. Дополнительная мотивация познавательной деятельности
5	Уровень развития речи и коммуникативной готовности детей	1. Индивидуальный подход в рамках фронтального или подгруппового занятия. 2. Индивидуальная работа в совместной деятельности	Реализация различного содержания (например, детям высокого уровня речевого развития — 7–8 картинок; среднего — 6–7; низкого — 4–5). Использование разнообразных методов (дополнительное объяснение задания, уточняющие вопросы, моделирование, преобладание игровых или практических или наглядных методов и т. д.). Использование дополнительного и разноуровневого материала (различное количество картинок при составлении рассказов, различные задания в тетрадах)
6	Уровень самооценки детей	1. Индивидуальный подход в рамках фронтального или подгруппового занятия	Использование методов контроля (контроля взрослого, самоконтроля и взаимоконтроля) в образовательном процессе и режиме дня. Использование совместных за-

Окончание табл. 11

№	Показатель	Формы индивидуальной работы	Методы реализации индивидуальной работы
		2. Индивидуальная работа в совместной деятельности	даний в парах и малых подгруппах. Активное поощрение детей с заниженной самооценкой (чаще давать поручения, главные роли в спектаклях, сценках, за малейшее достижение хвалить, акцентировать внимание на успехе, создавая ситуации победы). С детьми с завышенной самооценкой — использование методов, позволяющих наглядно убедиться в зависимости результата от качества, способов действия, взаимодействия с другими детьми (карточки-фиксаторы, модели-схемы и т. д.)
7	Уровень специальной готовности (объем знаний и способ их приобретения — стихийный или системный, символические функции)	1. Индивидуальный подход в рамках фронтального или подгруппового занятия. 2. Индивидуальная работа в совместной деятельности	Реализация различного содержания (задания разного уровня сложности и т. д.). Использование разнообразных методов (дополнительное объяснение задания одним детям, другим уточняющие вопросы, третьим моделирование, преобладание игровых или практических или наглядных методов и т. д.). Использование дополнительного и разнообразного материала (разная сложность и представление выбора материала)
8	Социальный фактор (анализ семей) и тип семейного воспитания	1. Индивидуальная работа с родителями. 2. Индивидуальная работа с детьми	Консультирование по различным темам в соответствии с интересами родителей. Беседы по индивидуальным интересам и склонностям детей

Использование разнообразных форм и методов индивидуальной работы с детьми старшего дошкольного возраста при подготовке к школе позволяет добиться более высокого качества образования, что проявляется в уровне освоения ребенком программы дошкольного образования, в уровне его психического развития (развитии интеллектуальных и личностных качеств), обеспечивающих расширение зоны ближайшего развития ребенка и готовность детей к успешному обучению в школе.

Особенности взаимодействия разных субъектов образовательного процесса при подготовке детей к обучению в школе

Важной стороной работы образовательного учреждения является организация взаимодействия разных субъектов педагогического процесса (детей, педагогов, родителей).

Представим особенности взаимодействия и методической работы с педагогами по подготовке к школе детей старшего дошкольного возраста в МДОУ ЦРР — детский сад № 393.

Осуществляется взаимодействие через следующие формы:

- * совещания при заведующем с педагогическими работниками;
- * творческая группа (поисково-исследовательская деятельность в соответствии с годовым планом МДОУ) и инновационная группа (сопровождение процесса внедрения новаций).

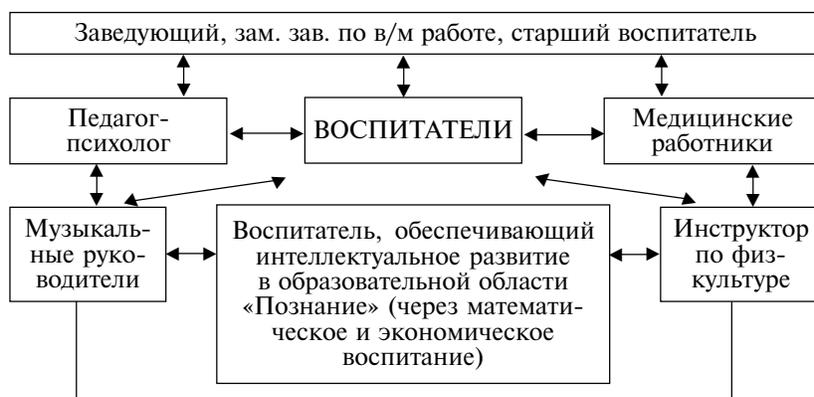


Схема 3. Схема взаимодействия

Цель методической работы определяется единством профессиональных знаний и практических умений, которые должны быть сформированы у педагогов ДОУ и направлены на обеспечение высокого уровня компетентности в понимании ребенка, способности к адекватному целеполаганию и развивающему взаимодействию с детьми с учетом индивидуальных особенностей.

Методическая работа в МДОУ должна охватывать всех участников образовательного процесса (детей, педагогов и родителей), создавая условия для повышения качества образования, и осуществляться в разнообразных формах и методах работы.

В основе системного взаимодействия и организации преемственности лежит единство целей, задач, принципов работы, которые позволяют решать задачи подготовки к школе с учетом индивидуально-дифференцированного подхода к детям.

Результативность методической работы оценивается по качеству работы воспитателя с детьми, а именно по уровню развития детей и подготовке их к школе. Этому способствует актуализация и расширение знаний педагогов по подготовке к школе, развитие их творчества в практике работы с детьми, а также вовлечение родителей в процесс обеспечения непрерывного, гармоничного развития детей и формирование их как равноправных субъектов педагогического процесса. Система работы методической службы включает в себя ряд последовательно осуществляемых шагов, определяющих постепенность реализации намеченных целей.

Анализ

Цель: изучение особенностей развития и здоровья детей, а также компетентности воспитателей и родителей в подготовке детей к школе:

- * обследование состояния и особенностей здоровья ребенка (физическая готовность);
- * обследование уровня интеллектуальной готовности (особенности развития психических процессов);
- * обследование особенности эмоционально-волевой сферы: темперамент и черты характера;
- * обследование особенности личностной мотивационной готовности;
- * обследование уровня развития речи и коммуникативной готовности детей;

- * обследование уровня самооценки детей;
- * обследование уровня специальной готовности (объем знаний и способ их приобретения — стихийный или системный, символические функции);
- * проведение анкетирования воспитателей и родителей;
- * организация мониторинга деятельности педагогов по подготовке к школе.

В результате анализа выявляются проблемы педагогической деятельности и ставятся задачи работы.

П л а н и р о в а н и е

Цель: спланировать процесс решения задач в работе с педагогами и родителями:

- * планирование инновационной деятельности по подготовке к школе;
- * перспективное планирование (годовой план, образовательная программа, программа развития, планы специалистов);
- * выбор направлений самообразования педагогов по проблемам подготовки к школе.

О р г а н и з а ц и я

Цель: реализация спланированного процесса методической работы с педагогами и родителями:

1. Информационный этап: консультации, лекции, беседы, выставки литературы по проблемам подготовки к школе.

2. Практический этап: семинары, открытые и коллективные просмотры, работа творческой и инновационной (творческой) групп, обобщение опыта педагогов по подготовке к школе детей старшего дошкольного возраста.

Работа с родителями:

- * индивидуальные консультации и беседы по задачам годового плана, по запросам родителей;
- * папки-передвижки («Готовим руку к письму»; «Развиваем логическое мышление и память»; «Как научить быть внимательным» и т. д.);
- * изготовление тематических альбомов («Развиваем физические качества», «Специальная готовность» и т. д.);
- * анализ и индивидуальное обсуждение результатов развития ребенка;
- * совместные досуговые мероприятия (праздники, музыкальные, спортивные развлечения, тематические праздники);

- * коллективные просмотры занятий по разным видам детской деятельности с анализом условий подготовки к школе;
- * анкетирование по запросам родителей, условиям семейного воспитания по разным видам детской деятельности, по подготовке к школе;
- * групповые собрания;
- * дни открытых дверей.

Регулирование

Цель: скорректировать методическую работу и образовательный процесс с детьми. Корректировка осуществляется в виде тематических проверок и мониторинга (тематическая проверка деятельности педагогов по развитию временных представлений детей и мониторинги: состояния здоровья, образовательной деятельности, деятельности учреждения по реализации инноваций и программы развития МДОУ).

Контроль

Цель: выявить динамику в развитии детей и компетентности педагогов. На данном этапе принимаются управленческие решения по данному вопросу на заседаниях педагогического совета или совета Учреждения.

Мониторинг этапов инновационной деятельности, обучающие семинары, обсуждение результатов работы на совещаниях при заведующей позволяют утверждать, что на заключительном этапе обучения педагоги свободно ориентируются в анализе индивидуальных особенностей ребенка, соотнесения их с задачами подготовки к школе, методах индивидуальной работы с детьми, овладели способами взаимодействия с детьми и применяют современные развивающие технологии, взаимодействуют с коллегами, специалистами и родителями по вопросам подготовки к школе.

Методическая работа, направленная на решение задач подготовки к школе и повышения компетентности педагогов, реализовывалась через разнообразные интерактивные формы. Основная часть педагогов имеет высокий профессиональный уровень, который позволяет достигать намеченных целей воспитания и развития детей.

Работа с родителями является необходимой частью работы по подготовке к школе.

При первой встрече родителей знакомят с Уставом МДОУ,

лицензией, со свидетельством государственной регистрации юридического лица, свидетельством об аккредитации, образовательной программой МДОУ, где поставлены цели и задачи и раскрыты особенности организации образовательного процесса. Далее составляется договор с родителями, в котором раскрыты права и обязанности сторон.

При работе с родителями детей можно выделить три этапа: диагностический, информационный и развивающий.

В *диагностический этап* входит:

✱ анкетирование родителей;

✱ обследование детей и присутствие при проведении диагностики.

Анкетирование родителей позволяет выявить запросы семей и определить, как на начальном этапе установить контакт с семейным миром дошкольников, как двигаться навстречу душе и разуму родителей. Среди возникающих трудностей выделяются психологические проблемы при подготовке к школе — невнимательность, плохая память, неусидчивость.

При проведении диагностики познавательных способностей желательно присутствие родителей и детей. Взрослые знакомятся с требованиями, предъявляемыми к детям данного возраста, могут увидеть слабые места в развитии своего ребенка. Невнимательность или неуправляемость ребенка, связанная с особенностями возраста, воспринимается родителями в качестве его существенного недостатка. Данный факт свидетельствует о незнании родителями возрастных норм (нормальный для данного возраста уровень развития они считают недостаточным). Впоследствии на основе наблюдения и во время беседы родители сами могут сделать вывод о наличии у детей тех или иных проблем, о необходимости развивающей работы, играх, упражнениях и заданиях, способствующих развитию познавательных способностей. Психолог и педагог в данном случае имеют возможность наблюдать за «стихийно» проявляемым взаимодействием родителей и детей. Изучая взаимодействие детей и родителей в процессе наблюдения, используется совместное рисование родителя и ребенка. Также проводится и такое задание, при котором ребенок с завязанными глазами собирает пирамидку, а взрослый (родитель) руководит сборкой. В процессе работы психолог-наблюдатель отмечает характерные особенности взаимодействия: сотрудничество, соперничество, согласие,

подавление другого одним из участников, игнорирование потребностей партнера.

Главной задачей *информационного этапа* является повышение психолого-педагогической компетентности родителей. От современного поколения родителей требуются не только системные психолого-педагогические знания, но и способность в ходе общения с ребенком придавать социальным и проблемным ситуациям педагогическую направленность. Дошкольное учреждение располагает профессиональными знаниями, но плодотворное и результативное сотрудничество, направленное через родителей на ребенка, не может ограничиться только передачей информации. Используются разнообразные формы работы с семьей по повышению компетентности:

- * групповые и индивидуальные консультации;
- * открытые просмотры занятий и игр;
- * распространение памяток для родителей и вопросников самоанализа.

На консультациях целесообразно ознакомить родителей с содержанием специально подобранной литературы научно-популярного характера, посвященной проблематике семейных отношений и подготовке к школе. Так может быть запланирована разнообразная тематика консультаций («Что значит быть готовым к школе», «Возрастные особенности детей 5,5—7 лет», «Готов ли Ваш ребенок к обучению в школе?», «Трудности первоклассника», «Здоровье и использование здоровьесберегающих технологий в работе с детьми» (совместно с врачом-педиатром), «Подготовка ребенка к принятию новой социальной роли», «Игровые упражнения на развитие интеллектуальных способностей» и др.). Эта информация способствует расширению возможности понимания ребенка, улучшению рефлексии своих взаимоотношений.

Полезно периодически предлагать родителям наглядные тексты с различными вопросами («Основные правила выбора школы», «Что нужно знать о готовности детей к школе», «Упражнения для развития тонкой моторики рук», «Правила приема в школу»).

Хотелось бы обозначить несколько правил взаимодействия с родителями:

1. Восприятие родителей как союзников воспитания и опора на хорошие положительные стороны детей.

2. Совместное определение перспектив развития ребенка, постановка общей цели развития личности — подготовка к школе (развитие коммуникативных навыков, обобщение знаний, развитие психических процессов, умения работать в коллективе и т. п.).

3. Активное привлечение родителей к участию в образовательном процессе, ежедневные контакты, совместные педагогические усилия.

Групповая работа с родителями осуществляется в следующих формах:

- * беседа, дискуссия, диспут;
- * деловая игра;
- * анализ трудных педагогических ситуаций;
- * разыгрывание ситуаций взаимодействия в семье.

Дискуссии и диспуты позволяют развивать у родителей инициативу, педагогическую рефлексию и интерес к педагогическому поиску.

Для активизации сотрудничества, выявления родительского опыта воспитания в родительском уголке используется «Копилка добрых советов». Ее заполняют родители, размещая интересные, разнообразные задания, которые выполняют совместно с детьми дома при подготовке к школе.

К сожалению, групповая работа с родителями не всегда возможна: не все родители готовы и умеют правильно воспринимать позиции других людей, извлекать из этого опыт. Большинство испытывает нехватку свободного времени. Однако такая работа необходима, так как в результате нее у родителей появляется возможность самостоятельно решать возникающие проблемы. В связи с этим форма дистанционного общения предполагает печатные консультации, журналы, книги, ситуации по интересующим родителей вопросам. Свой отзыв родители представляют в родительском уголке. На фоне возникающих трудностей и проблем подготовки к школе детей детский сад становится опорой, социальной и эмоциональной поддержкой не только детям, но и родителям.

В процессе взаимодействия с родителями для достижения наибольшего успеха необходимо:

- * активное и систематическое сотрудничество с родителями;
- * общение не должно носить информативную монологи-

ческую форму, а строиться в форме равноправного диалога с учетом интересов и потребностей ребенка, родителей, ДОУ;

* в процессе сотрудничества иметь положительный эмоциональный настрой и готовность всегда пойти навстречу инициативным действиям семьи, в противном случае может возникнуть психологический барьер, отчужденность и неприязнь, что препятствует доверительному взаимному общению;

* своевременно информировать родителей о жизни и деятельности ребенка, успешности его роста и развития.

Таким образом, организация системного целенаправленного взаимодействия различных субъектов педагогического процесса способствует реализации индивидуальной работы с детьми старшего дошкольного возраста при подготовке к школе.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Абдурасулова, Т. Д.* Нормативный подход к исследованию личности детей дошкольного возраста / Т. Д. Абдурасулова // Психолог в детском саду. — № 4. — 2006. — С. 3–22.
2. Актуальные проблемы психопедагогики начального образования / под ред. Е. Л. Бережковской, Е. Е. Кравцовой. — М. : Научно-внедренческая лаборатория психопедагогики образования, 1997. — 144 с.
3. *Алексеева, М. М.* Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. — М. : Издательский центр «Академия», 1997. — 400 с.
4. *Амонашвили, Ш. А.* Размышления о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. — М. : Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1995. — 496 с.
5. *Арапова-Пискарева, Н.* О проблемах преемственности подготовки к школе и раннего обучения / Н. Арапова-Пискарева // Дошкольное воспитание. — 2004. — № 5.
6. *Баранова, Э. А.* Поговорим о пятилетках. Готовы ли они к систематическому обучению? / Э. А. Баранова // Дошкольное воспитание. — 2006. — № 6.
7. *Бем, С.* Линзы гендера: трансформация взглядов на проблему неравенства полов / С. Бем. — М. : РОССПЭН, 2004. — 336 с.
8. *Берн, Ш.* Гендерная психология / Ш. Берн. — СПб. : Прайм-Еврознак, 2001. — 318 с.
9. *Бизигова, О. А.* Развитие диалогической речи дошкольников в игре / О. А. Бизигова. — М. : Издательство «Скрипторий 2003», 2008. — 136 с.
10. *Блок, Дж.* Влияние дифференцированной социализации на развитие личности мужчин и женщин : практикум по социальной психологии / Дж. Блок, Э. Пайнс, К. Маслач. — СПб. : Питер, 2000. — С. 168–181.
11. *Божович, Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — М., 1968.

12. Большой психологический словарь : (Проект «Психологическая энциклопедия») / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. — СПб. : Прайм-Еврознак, 2003.
13. *Бондаренко, Т. М.* Диагностика педагогического процесса в ДОУ. Практическое пособие для воспитателей и методистов ДОУ / Т. М. Бондаренко. — Воронеж : ИП «Лакоценин С. С.», 2010. — 176 с.
14. *Бородич, А. М.* Методика развития речи детей : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Дошкол. педагогика и психология» / А. М. Бородич. — 2-е изд. — М. : Просвещение, 1981. — 255 с.
15. *Бужигеева, М. Ю.* Гендерные особенности детей на начальном этапе обучения / М. Ю. Бужигеева // Педагогика. — 2002. — № 8. — С. 29—35.
16. *Буре, Р. С.* Дошкольник и труд. Теория и методика трудового воспитания : учебно-методическое пособие / Р. С. Буре. — СПб. : Детство-Пресс, 2004. — 144 с. : ил.
17. *Буре, Р. С.* Учите детей трудиться / Р. С. Буре, Г. Н. Година. — М., 1983.
18. *Верaksa, Н. Е.* От рождения до школы : основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Н. Е. Веракса, Т. С. Комарова, М. А. Васильева [и др.]. — М. : Мозаика-Синтез, 2010. — 304 с.
19. *Виноградова, Т. В.* Сравнительные исследования познавательных процессов у мужчин и женщин: роль биологических и социальных факторов / Т. В. Виноградова, В. В. Семенов // Вопросы психологии. — 1993. — № 2. — С. 63—71.
20. *Волков, Б. С.* Как подготовить ребенка к школе. Ситуации. Упражнения. Диагностика / под науч. ред. Б. С. Волкова. — М. : Издво «Ось-89», 2004.
21. Воспитание дошкольника в труде / под ред. В. Г. Нечаевой. — М., 1983.
22. *Выготский, Л. С.* Воображение и творчество в детском возрасте : психологический очерк / Л. С. Выготский. — М. : Просвещение, 1967.
23. *Вьюнова, Н. И.* Психологическая готовность ребенка к обучению в школе / Н. И. Вьюнова, К. М. Гайдар, Л. В. Темнова. — М. : Академический Проект, 2005.
24. *Гербова, В. В.* Воспитание детей в старшей группе детского сада : пособие для воспитателя детского сада / В. В. Гербова, Р. А. Иванкова, Р. Г. Казакова [и др.]; сост. Г. М. Лямина. — М. : Просвещение, 1984.
25. *Гербова, В. В.* Развитие речи в детском саду / В. В. Гербова. — М. : Мозаика-Синтез, 2005.

26. *Григорьева, Г. Г.* Подготовка детей к школе в изобразительной деятельности : программно-методическое пособие «Филиппок» / Г. Г. Григорьева, Е. В. Чигиринова, Е. Н. Атамашко [и др.]. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2009. — 166 с.
27. *Григорьева, Г. Г.* Подготовка к обучению в школе детей старшего дошкольного возраста : программно-методическое пособие «Филиппок» / Г. Г. Григорьева, Ю. А. Тишкина, С. Б. Касаткина. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2009. — 155 с.
28. *Груба, Г. В.* Ребенок познает мир / Г. В. Груба, И. К. Помелова. — Н. Новгород, 2003.
29. *Груба, Г. В.* Ручной труд и развитие речи детей 6—7 лет. — В кн.: Подготовка детей старшего дошкольного возраста к школе : межвузовский сборник научных трудов / Г. В. Груба. — Горький : ГГПИ им. М. Горького, 1984. — 111 с.
30. *Гулянци, Э. К.* Учите детей мастерить / Э. К. Гулянци. — М., 1984.
31. *Гулянци, Э. К.* Что можно сделать из природного материала : пособие для воспитателя дет. сада / Э. К. Гулянци, И. Я. Базик. — М. : Просвещение, 1984. — 175 с. : ил.
32. *Гусева, Ю. Е.* Гендерная социализация : практикум по гендерной психологии / под ред. И. С. Клециной. — СПб. : Питер, 2003. — С. 85—90.
33. *Гуткина, Н. И.* Психологическая готовность к школе / Н. И. Гуткина. — СПб. : Питер, 2004. — 208 с.
34. *Давыдов, В. В.* Психическое развитие в младшем школьном возрасте / В. В. Давыдов // Возрастная и педагогическая психология. — М. : Просвещение, 1973.
35. *Давыдов, В. В.* Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступеней / В. В. Давыдов, В. Т. Кудрявцев // Вопросы психологии. — 1997. — № 1.
36. Диагностика речевого развития дошкольников / под ред. О. С. Ушаковой. — М., 1997.
37. Дошкольное образование как ступень системы общего образования: научная концепция / В. И. Слободчиков, Н. А. Короткова, П. Г. Нежнов, И. Л. Кириллов ; под ред. В. И. Слободчикова — М. : Институт развития дошкольного образования РАО, 2005.
38. *Дружинин, В. Н.* Психология семьи / В. Н. Дружинин. — М. : КСП, 1996.
39. Закон Российской Федерации «Об образовании» (в новой редакции).

40. *Запорожец, А. В.* К вопросу о генезисе функций и структуре эмоциональных процессов у дошкольников / А. В. Запорожец, Я. З. Неверович // Вопросы психологии. — 1977. — № 6.
41. *Иванова, А. И.* Живая экология (Программа экологического образования дошкольников), «Программа развития» / А. И. Иванова. — М. : Сфера, 2006. — 120 с.
42. *Иванченко, Г. В.* Гендерные различия жизненных перспектив: взгляд из детства // Мальчики и девочки: реалии социализации : сборник статей / под ред. М. А. Литовской, Е. Г. Трубиной, О. В. Шабуровой. — Екатеринбург : Изд-во Уральского университета, 2004. — С. 118—128.
43. *Ильенков, Э. В.* Философия и культура / Э. В. Ильенков. — М., 1991.
44. *Ильин, Е. П.* Пол и гендер / Е. П. Ильин. — СПб. : Питер, 2010. — 688 с.
45. *Киммел, М.* Гендерное общество / М. Киммел. — М. : РОС-СПЭН, 2006. — 464 с.
46. *Клецина, И. С.* Гендерная социализация : учебное пособие / И. С. Клецина. — СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. — 111 с.
47. *Клецина, И. С.* Самореализация личности и гендерные стереотипы // Психологические проблемы самореализации личности / под ред. А. А. Реана, Л. А. Коростылевой. — СПб. : СПбГУ, 1998. — Вып. 2. — С. 188—202.
48. *Ковальчук, Я. И.* Индивидуальный подход при формировании детского коллектива / Я. И. Ковальчук. — М. : Просвещение, 1981. — 127 с.
49. *Колодяжная, Т. П.* Речевое развитие детей дошкольного возраста : методическое пособие / Т. П. Колодяжная, И. А. Маркарян. — М. : УЦ «Перспектива», 2009. — 144 с.
50. *Комарова, Т. С.* Трудовое воспитание в детском саду : программа и методические рекомендации / Т. С. Комарова, Л. В. Куцакова, Л. Ю. Павлова. — М. : Мозаика-Синтез, 2005. — 48 с.
51. *Коменский, Я. А.* Мир чувственных вещей в картинках / Я. А. Коменский // Избр. пед. соч. в 2 т. — М., 1982. — Т. 2.
52. Комплексная областная целевая программа развития образования в Нижегородской области в 2006—2010 г. — Н. Новгород, 2005.
53. Концепция дошкольного воспитания // Дошкольное воспитание. — 1989. — № 5.
54. Концепция дошкольного образования, 1998.
55. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. — М. : АПКИПРО, 2002.

56. Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено) (утверждена ФКС по общему образованию МО РФ 17.06.2003).

57. *Коробова, М. В.* Подготовка старших дошкольников к обучению в школе в процессе ознакомления с природой : программно-методическое пособие «Филиппок» / М. В. Коробова. — Н. Новгород : ГОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», 2009. — 108 с.

58. *Коробова, М. В.* Малыш в мире природы / М. В. Коробова, Р. Ю. Белоусова. — М. : Просвещение, 2005. — 82 с.

59. *Корчинова, О. В.* Декоративно-прикладное творчество в детских дошкольных учреждениях / О. В. Корчинова. — Ростов н/Д : Феникс, 2002. — 320 с. — (Серия «Мир вашего ребенка»).

60. *Кравцова, Е. Е.* Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Е. Е. Кравцова. — М. : Педагогика, 1991.

61. *Крулехт, М. В.* Дошкольник и рукотворный мир / М. В. Крулехт. — СПб., 2002.

62. *Куцакова, Л. В.* Конструирование и художественный труд в детском саду: программа и конспекты занятий / Л. В. Куцакова. — М. : ТЦ «Сфера», 2005. — 240 с. — (Программа развития).

63. *Куцакова, Л. В.* Нравственно-трудовое воспитание ребенка-дошкольника : программно-методическое пособие / Л. В. Куцакова. — М. : Гуманит. изд. центр «Владос», 2004. — 144 с. : ил.

64. *Леонтьев, А. Н.* Избранные психологические произведения : в 2 т. / А. Н. Леонтьев. — М., 1983. — Т. 1.

65. *Лещинская-Гурова, О. В.* Игра и психологическая готовность детей к школе: программно-методическое пособие «Филиппок» / О. В. Лещинская-Гурова. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2009. — 89 с.

66. *Лисина, М. И.* Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. — М. : Педагогика, 1986.

67. *Лиштван, З. В.* Конструирование / З. В. Лиштван. — М., 1981.

68. *Логинова, В. И.* Трудовое воспитание. — В кн.: Дошкольная педагогика / под ред. В. И. Логиновой, П. Г. Саморуковой. — М., 1980.

69. *Макарова, В. Н.* Диагностика развития речи дошкольников : методическое пособие / В. Н. Макарова, Е. А. Ставцева, М. Н. Едакова. — М. : Педагогическое общество России, 2007. — 80 с.

70. Мальчики и девочки: реалии социализации : сборник статей / под ред. М. А. Литовской, Е. Г. Трубиной, О. В. Шабуровой. — Екатеринбург : Изд-во Уральского ун-та, 2004. — 373 с.

71. *Маркова, Т. А.* Воспитание трудолюбия у дошкольников / Т. А. Маркова. — М., 1991.
72. Методика развития речи детей дошкольного возраста : учеб. пособие для учащихся дошкол. пед. уч-щ по спец. № 2002 «Дошкол. воспитание» и № 2010 «Воспитание в дошкол. учреждениях» / Л. П. Федоренко, Г. А. Фомичева, В. К. Лотарев, А. П. Николаичева. — 2-е изд., дораб. — М. : Просвещение, 1984. — 240 с.
73. *Микляева, Н. В.* Развиваем способности дошкольников : методическое пособие / Н. В. Микляева, Ю. Н. Родионова. — М. : ТЦ «Сфера», 2010. — 128 с.
74. Мониторинг в современном детском саду : методическое пособие / Н. А. Виноградова, Н. В. Микляева, Ю. В. Микляева, Р. М. Абрамова, Л. И. Шпаковская; под ред. Н. В. Микляевой. — М. : ТЦ «Сфера», 2010. — 64 с.
75. *Неверович, Я. И.* Начальные формы трудовой деятельности у детей старшего дошкольного возраста. — В кн.: Психология личности и деятельности дошкольника / Я. И. Неверович. — М., 1965.
76. *Немов, Р. С.* Психология образования / Р. С. Немов. — М. : Владос, 2003.
77. *Нижегородцева, Н. В.* Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе / Н. В. Нижегородцева, В. Д. Шадриков. — М. : Гуманит. изд. центр «Владос», 2001.
78. *Никишина, И. В.* Диагностическая и методическая работа в дошкольных образовательных учреждениях / Т. В. Никишина. — Волгоград : Учитель, 2009. — 156 с.
79. Новое педагогическое мышление / под ред. А. В. Петровского. — М. : Педагогика, 1990. — 280 с.
80. Нравственное и трудовое воспитание дошкольников : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / С. А. Козлова, Н. К. Ледовских, В. Д. Калишенко [и др.] ; под ред. С. А. Козловой. — М. : Издательский центр «Академия», 2002. — 192 с.
81. Нравственно-трудовое воспитание детей в детском саду / под ред. Р. С. Буре. — М., 1987.
82. *Ньюкомб, Н.* Развитие личности ребенка / Н. Ньюкомб. — СПб. : Питер, 2003. — 604 с.
83. О концепции организации содержания и методического обеспечения подготовки детей к школе // Дошкольное воспитание. — 2007. — № 8.
84. Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослым / под ред. М. И. Лисиной. — М. : Педагогика, 1985. — 208 с.
85. *Парамонова, Л. А.* Детское творческое конструирование / Л. А. Парамонова. — М., 1999.

86. *Песняева, Н. А.* Учебный диалог — желаемое или действительное : учебно-методическое пособие / Н. А. Песняева. — М. : АПКиППРО, 2008. — 76 с.

87. *Попова, Л. В.* Гендерная социализация в детстве // Гендерный подход в дошкольной педагогике: теория и практика / Л. В. Попова. — Мурманск : ОУ КРЦДОиРЖ, 2001. — С. 40—48. — Ч. 1.

88. *Попова, Л. В.* Гендерные аспекты самореализации личности : учебное пособие к спецсеминару / Л. В. Попова. — М. : Прометей, 1996. — 96 с.

89. Постановление Правительства Российской Федерации от 12.09.2008 № 666 «Об утверждении Типового положения о дошкольном образовательном учреждении».

90. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 23.11.2009 № 655 «Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования» (вступил в силу: 16 марта 2010 г.).

91. *Прихожан, А. М.* Сравнительный анализ формирования психологической готовности к школьному обучению в детских садах и подготовительных классах / А. М. Прихожан // Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей. — М., 1981.

92. От рождения до школы : программа / Н. Е. Веракса, Т. С. Комарова, М. А. Васильева. — М. : Мозаика-синтез, 2010.

93. Психология личности и деятельности дошкольника / под ред. А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина. — М., 1965.

94. Психолого-педагогическая диагностика развития детей дошкольного возраста : методическое пособие / под ред. Е. А. Стрелевой. — М. : Полиграфсервис, 1998.

95. *Пушкарева, Н. Л.* Критическое переосмысление проблемы преемственности поколений и необходимость гендерного образования / Н. Л. Пушкарева // Женщина в Российском обществе. — 2003. — № 1—2. — С. 23—30.

96. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / под ред. Л. А. Венгера. — М., 1986.

97. Развитие речи детей дошкольного возраста : пособие для воспитателя дет. сада / под ред. Ф. А. Сохина. — М. : Просвещение, 1979. — 223 с.

98. *Рубинштейн, С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — М., 1989. — 468 с.

99. *Рузская, А. Г.* Речь дошкольников в общении со сверстниками / А. Г. Рузская, А. Э. Рейнштейн // Генетические проблемы социальной психологии. — Минск, 1985. — С. 88—100.

100. *Рыжова, Н. А.* Наш дом природа / Н. А. Рыжова. — М. : Просвещение, 1998.
101. *Рыжова, Н. А.* Экологическое образование в дошкольных учреждениях: теория и практика / Н. А. Рыжова. — М. : Просвещение, 1999.
102. *Салмина, Н. Г.* Методика диагностики социально-желательного поведения, исследование феномена социально-желательного поведения в дошкольном возрасте / Н. Г. Салмина, Т. Е. Иовлева, И. Л. Тиханова // Психологическая наука и образование. — 2006. — № 4. — С. 81—93.
103. *Семашко, С. И.* О гендерных различиях в моделях воспитания детей // Гендерные различия. Материалы IV межвузовской конференции молодых исследователей «Гендерные отношения в современном обществе: глобальное и локальное» / С. И. Семашко. — СПб. : Алетейя, 2005. — С. 365—367.
104. *Семенова, Л. Э.* Воспитатели ДОУ как агенты первичной социализации подрастающего поколения: содержательный анализ гендерных ориентиров и реальных педагогических практик / Л. Э. Семенова // Психолог в детском саду. — 2008. — № 3. — С. 98—107.
105. *Семенова, Л. Э.* Гендерное измерение современного детского чтения // Женщина и мужчина в современном обществе : сборник статей / под ред. Л. Э. Семеновой, В. Э. Семеновой. — Н. Новгород : НФ МГЭИ, 2007. — Вып. 2. — С. 145—166.
106. *Семенова, Л. Э.* Гендерные архетипы детской литературы // Человек / Л. Э. Семенова. — 2006. — № 1. — С. 89—99.
107. *Семенова, Л. Э.* Становление ребенка как гендерного субъекта на этапах раннего онто- и дизонтогенеза / Л. Э. Семенова. — Н. Новгород : НГПУ, 2009. — 308 с.
108. *Семенова, Л. Э.* Воспитание современных девочек и мальчиков с позиций гендерного подхода // Гендерная психология : практикум / под ред. И. С. Клециной. — 2-е изд. — СПб. : Питер, 2009. — С. 211—235.
109. *Сергеева, Д. В.* Воспитание детей дошкольного возраста в процессе трудовой деятельности : учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. институтов по спец. № 2110 «Педагогика и психология (дошк.)» / Д. В. Сергеева. — М. : Просвещение, 1987. — 96 с.
110. *Сергеева, Д. В.* Руководство трудовой деятельностью дошкольников : учеб.-метод. пособие для студентов-заочников I—III фак. дошк. воспитания пединститутов / Д. В. Сергеева. — М. : Просвещение, 1986. — 47 с. — В надзаг.: Моск. гос. заоч. пед. ин-т.
111. *Сергеева, Д. В.* Совместная трудовая деятельность ребенка

и взрослого / Д. В. Сергеева // Дошк. воспитание. — 1983. — № 1. — С. 27—30.

112. *Сергеева, Д. В.* Конструирование и ручной труд / Д. В. Сергеева, Е. Купцова // Дошк. воспитание. — 1984. — № 6.

113. *Слободчиков, В. И.* Антропологическая перспектива отечественного образования / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. — Екатеринбург : Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009. — 264 с.

114. *Слободчиков, В. И.* Очерки психологии образования / В. И. Слободчиков. — 2-е изд. — Биробиджан : Изд-во БГПИ, перераб. и доп. 2005. — 272 с.

115. *Слободчиков, В. И.* Психология человека / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. — М., 1995.

116. *Смирнова, Е. О.* Детская психология : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений, обучающихся по спец-ти «Дошкольная педагогика и психология» / Е. О. Смирнова. — М. : Гуманитар. изд. центр «Владос», 2008. — 366 с.

117. *Смирнова, Е. О.* Игра и произвольность у современных дошкольников / Е. О. Смирнова, О. В. Гударева // Вопросы психологии. — 2004. — № 1.

118. Современные образовательные программы для дошкольных учреждений : учебное пособие / под ред. Т. И. Ерофеевой. — М. : Академия, 2000.

119. *Солодянкина, О. В.* Комплексная оценка готовности ребенка к школе : учебно-методическое пособие / О. В. Солодянкина. — Екатеринбург-Ижевск : Изд-во Института экономики УрО РАН, 2007.

120. *Стародубова, Н. А.* Теория и методика развития речи дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. А. Стародубова. — 3-е изд., стер. — М. : Издательский центр «Академия», 2008. — 256 с.

121. *Стародубцева, Е. В.* Подготовка детей старшего дошкольного возраста к школе в процессе ручного труда : программно-методическое пособие «Филиппок» / Е. В. Стародубова. — Н. Новгород, 2009. — 180 с.

122. *Столяренко, Л. Д.* Педагогическая психология / Л. Д. Стародубова. — Ростов н/Д : Феникс, 2004.

123. Стратегия Российской Федерации в области развития образования на период до 2010 года (проект). — М., 2004.

124. *Тихеева, Е. И.* Развитие речи детей / Е. И. Тихеева. — М., 1981.

125. *Тихеева, Е. И.* Ребенок-дошкольник и воспитывающая среда / под ред. Е. И. Тихеевой. — Л., 1924—25. — Вып. 1, 2.

126. Трудовое воспитание детей дошкольного возраста / под ред. М. А. Васильевой. — М., 1984.
127. *Ульenkova, У. В.* Индивидуально-типические особенности сферы субъективной активности в учебной деятельности шестилетних детей / У. В. Ульenkova. — Куйбышев, 1984. — 98 с.
128. Умственное воспитание детей дошкольного возраста / под ред. Н. Н. Поддякова, Ф. А. Сохина. — М., 1988.
129. *Унт, И. Э.* Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Э. Унт. — М. : Педагогика, 1990. — 192 с.
130. *Ушакова, О. С.* Методика развития речи детей дошкольного возраста : учеб.-метод. пособие для воспитателей дошкол. образоват. учреждений / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. — М. : Гуманитар. изд. центр «Владос», 2008. — 287 с.
131. *Ушакова, О. С.* Теория и практика развития речи дошкольника / О. С. Ушакова. — М. : ТЦ «Сфера», 2008. — 240 с.
132. *Флерина, Е. А.* Роль материальной среды в развитии художественно-творческой активности дошкольника // Искусство в трудовой школе / под ред. А. В. Бакушинского. — М. : Новая Москва, 1926.
133. *Фомичева, Т. В.* О влиянии некоторых факторов на успеваемость учащихся первых классов / Т. В. Фомичева, А. И. Ходор // Вопросы психологии, 1978. — № 6. — С. 44—51.
134. *Хуторской, А. В.* Современная дидактика : учебник для вузов / А. В. Хуторской. — СПб : Питер, 2001. — 544 с.
135. *Цукерман, Г. А.* Как младшие школьники учатся учиться? / Г. А. Цукерман. — М. : Рига, 2000. — 196 с.
136. *Чиркова, Т. И.* Методы изучения общения воспитателя с детьми дошкольного возраста : учебно-методическое пособие к спецкурсу для дошкольных педагогов-психологов / Т. И. Чиркова. — Н. Новгород : Нижегородский гуманитарный центр, 1995. — 107 с.
137. *Чуковский, К. И.* От двух до пяти / К. И. Чуковский. — М. : Советский писатель, 1960. — 375 с.
138. *Широкова, Г. А.* Справочник дошкольного психолога / Г. А. Широкова. — Ростов н/Д : Феникс, 2004. — (Серия «Справочники»).
139. *Штылева, Л. В.* Фактор пола в образовании: гендерный подход и анализ / Л. В. Штылева. — М. : ПЕР СЭ, 2008. — 316 с.
140. *Яшина, В. И.* Изучение уровня речевой подготовки к школе / В. И. Яшина // Спецкурс «Диагностика готовности детей к обучению в школе». — М., 1994.

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Г. Г. Григорьева.</i> Концептуальные основы индивидуально-дифференцированного подхода к старшим дошкольникам при подготовке к школе	3
<i>О. В. Гурова.</i> Индивидуально-дифференцированный подход при подготовке детей к школе в игровой деятельности	22
<i>Г. Г. Григорьева.</i> Индивидуально-дифференцированный подход к ребенку в изобразительной деятельности	49
<i>Е. В. Стародубцева.</i> Индивидуально-дифференцированный подход при подготовке детей к школе в ручном труде	79
<i>М. В. Коробова.</i> Индивидуально-дифференцированный подход при подготовке ребенка к школе в процессе ознакомления с природой	100
<i>В. Р. Попова.</i> Индивидуально-дифференцированный подход в развитии речевой деятельности детей дошкольного возраста	114
<i>Л. Э. Семенова, В. Э. Семенова.</i> Психологическая готовность к школе девочек и мальчиков старшего дошкольного возраста	143
<i>С. Б. Касаткина, И. Н. Бушуева, Е. В. Прокофьева, Л. Д. Калсанова.</i> Опыт работы по реализации индивидуально-дифференцированного подхода при подготовке детей к школе	161
<i>Библиографический список</i>	192

ИНДИВИДУАЛЬНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ
ПОДХОД К ДЕТЯМ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ШКОЛЕ



Программно-методическое пособие «Филиппок»

Редактор *Н. А. Воронцова*
Компьютерная верстка *Л. И. Половинкиной*

Оригинал-макет подписан в печать 21.06.2011 г.
Формат $60 \times 84 \frac{1}{16}$. Бумага офсетная. Гарнитура «Times ET».
Печать офсетная. Усл.-печ. л. 11,86. Тираж 100 экз. Заказ 1848.

Нижегородский институт развития образования,
603122, Н. Новгород, ул. Ванеева, 203.
www.niro.nnov.ru

Отпечатано в издательском центре учебной
и учебно-методической литературы ГОУ ДПО НИРО.