

Учредитель и издатель

ООО «АРКТИ»

Генеральный директор *Дрёмин В.Е.*

Редакционный совет:

*Алямовская В.Г.,
Вифлеемский А.Б.,
Денякина Л.М.,
Иванова М.А.,
Орлова Э.А.,
Сундукова А.К.*

Экспертный совет:

*Вавилова А.А.,
Данилина Т.А.,
Казунина И.И.,
Шарыбин А.С.*

Редакция:

Главный редактор *Урмина И.А.*
Редактор *Иванова М.В.*
Дизайн и верстка *Мельникова Е.В.*
Корректор *Петрова Ю.В.*

Отдел рекламы *Клепова А.А.*

Отдел реализации *Вахитова Е.А.*

Адрес редакции: 125212, Москва,
Головинское шоссе, д. 8, к. 2

Тел./факс: (495) 452-29-27

Тел.: (495) 742-18-48 (многоканальный)

E-mail: arkty@arkty.ru

Адрес в Интернете: www.arkty.ru

За содержание рекламных материалов
ответственность несут рекламодатели.
Мнение редакции может не совпадать
с мнением авторов публикуемых материалов.
При перепечатке ссылка на журнал
«Современный детский сад» обязательна.
Присланные рукописи не рецензируются
и не возвращаются.

Журнал зарегистрирован в Комитете РФ по печати.
Свидетельство: ПИ № ФС77-26501
от 07 декабря 2006 г.

Подписано в печать 15.02.2008

Формат 70×90^{1/16}

Печать офсетная. Бумага офсетная.

Тираж 5000 экз. Заказ №

Отпечатано в ОАО «Домодедовская типография»,

г. Домодедово, Каширское ш., д. 4, к. 1

© ООО «АРКТИ», 2008

Содержание

Организация работы ДОУ

И.А. Урмина

Основы управления ДОУ (*продолжение*) 2

А.К. Сундукова, Г.Н. Калайтанова, Е.В. Майгурова
Организация лечебно-оздоровительной
и профилактической работы в ДОУ 9

Образовательный процесс

Наша кафедра

Э.А. Орлова

Семья как социальная группа 18

Н.М. Крылова

Анализ концепций проектирования
инновационных процессов
в дошкольном образовании (*окончание*) 28

Новые технологии

М.А. Габова

Графические умения и информационная
компетентность ребенка 34

Методическая работа

Л.Н. Прохорова, Л.Н. Менщикова

Диагностика детского экспериментирования 47

И.В. Розанова

Метод наглядного моделирования в работе
логопеда ДОУ 51

И.К. Шibaева

Использование метода наглядного моделирования
в работе с педагогическими кадрами 61

Полезно знать

Н.Н. Ефименко

Значение цвета в дошкольной педагогике 69

Термины и понятия

Деловой словарь (*окончание*) 79

И.А. Урмина,

кандидат культурологии, главный редактор журнала
«Современный детский сад»

ОСНОВЫ УПРАВЛЕНИЯ ДОУ

(продолжение)

Современные стратегии управления

В сфере управления или менеджмента необходимо различать *позицию* власти и реальное *обладание* властью. Традиционные «пирамиды» управления всегда опираются на позицию власти, подразумевая ее достаточность для руководства организацией. Административная верхушка структуры устанавливает правила работы организации, а работникам необходимо этим правилам следовать и повиноваться. Такой привычный для нашей страны бюрократический стиль архаичен и малоподвижен, практически не учитывает быстро изменяющихся рыночных условий развития общества. Несмотря на это, мало кто в России хочет с этим стилем руководства расстаться.

Если властная позиция (англ. – authority) является исключительным полномочным правом, то реальная власть по отношению к другим людям (англ. – power) есть индивидуальная способность, присущая далеко не всем. Интересно, кстати, что в английском языке эти два понятия соответствуют разным словам, а в русском языке слово «власть» их объединяет и практического различия не дает. Слово «power» еще соответствует русскому переводу словом «могущество», но оно явно не подходит к нашему случаю. Следует также определить,

каким образом проявляется эта индивидуальная способность подчинять других таким образом, чтобы намеченная работа была сделана или, наоборот, не произошло то, чего необходимо избежать. В реальной организации это может быть *ролевая* позиция (например, в бюрократической структуре министерства, управления и т.д.), или позиция превосходящего *опыта и знаний*, или позиция *распределения материальных ресурсов*, от которой зависит благосостояние работника.

Итак, *властная позиция* – исключительное *право* принимать решения и командовать. Как мы уже решили¹, в ДОУ менеджером можно назвать руководителя подразделения или старшего воспитателя. Привычный стиль управления заключается в том, что руководитель или старший воспитатель указывает работникам, что делать в соответствии с определенными требованиями, указаниями вышестоящих организаций и т.д., а они просто ему подчиняются. Этот бюрократический стиль достаточно хорош в условиях стабильной и узконаправленной работы, при которой не требуется проявлять особой инициативы, а следовать определенным правилам.

Следует отметить, что право находиться на властной позиции не всегда совпадает с реальным властным

¹ Начало статьи см. в журнале «Современный детский сад», 2008, № 1.

положением. Например, менеджер, использующий современные технологии управления, может в рамках общих норм частично отменить ненужные правила и регуляции. В этом случае проявляется *власть*, т.е. способность реально осуществить что-либо. По сути, это – физическая власть, которая будет действовать до определенного момента.

Для руководителя важно различать три основных типа власти: *ролевую, экспертную и ресурсную*. Рольевая власть позволяет применять санкции к тем, кто беспрекословно не подчиняется вашим приказам. Такой тип власти использует тезис «Потому, что я так сказал». До сих пор этот тезис очень распространен. Власть эксперта подобна властной позиции, поскольку базируется на опыте, практических знаниях и умениях. При этом надо помнить и о том, чтобы работники также постоянно приобретали необходимые знания и навыки. Часто говорят, что знания есть власть.

Одной из самых популярных стратегий менеджмента в западных странах в 80-х гг. двадцатого столетия был TQM (Total Quality Management), в прямом переводе с английского – полное качественное управление. Суть этой стратегии заключалась в том, что главным для конкурентоспособности и выживания организации было Качество. Идея была хороша, технологии отработаны. Но многие менеджеры как больших, так и маленьких организаций, частного бизнеса или общественных, указывали на неудачи при внедрении этих технологий на практике.

Неудачи были связаны с тем, что стратегия фокусировалась на производстве и процессах, а не на людях, которые *управляли* этими процессами. Слишком часто эта стратегия рассматривалась как еще один способ контролировать поведение людей и их производительность, но не оказывать этим людям помощь и под-

держку с целью повышения эффективности работы. В результате работники относились к ней с недоверием и отказывались использовать, видя в ней лишь способ ограничить возможность самостоятельно принятия решений на рабочем месте. На самом деле, эта стратегия была разработана для менеджеров верхнего уровня, *руководящего звена*. Обучающие организации предлагали для них курсы и тренинги, поэтому новые идеи, хотя и медленно и нередко частично доходили до ключевых фигур первой линии управления.

Еще в 50-х гг. двадцатого века американский исследователь Д. МакГрегор (Douglas McGregor) вывел две формулы стилей управления: *авторитарного* и *демократического*. Они широко известны и используются и сейчас. Теория В. Оучи (W. Ouchi) появилась позже в связи с расширением корпоративной деятельности в мировом масштабе, когда японские технологии управления с коллективной ответственностью стали сочетаться с западным индивидуализмом. К сожалению, и эта теория управления имеет явный крен в сторону групповых потребностей и группового успеха, что не дает выхода индивидуальным целевым мотивациям, личной инициативе тех работников, которые находятся вне групповых норм, но могут быть очень полезны для развития организации.

Концепция активизации (Empowerment, в русском произношении – эмпауэрмент) появилась в период глобализации экономики и получила развитие в связи с широко распространившимся представлением о том, что включение в процесс принятия решения членов организации увеличит эффективность их работы за счет личного роста и реализации творческого потенциала. Она связана с повышением степени ответственности, стимулированием активности и самостоятельности

персонала, которая распространяется по широкому фронту функций, даже по организации в целом. Возникновение концепции было связано и с тем, что в организациях и предприятиях ряда отраслей экономики (промышленности, торговле, финансах, науке и образовании) появились опытные, знающие, талантливые, образованные и высокомотивированные сотрудники, которые работали намного лучше при минимальном внешнем контроле. Они самостоятельно решали рабочие проблемы, проявляя творческую инициативность и ответственность за общую эффективность предприятия или организации. Следует отметить, что в концепции особое внимание уделяется психологическим индивидуальным характеристикам руководителя-лидера и его подчиненных. Руководитель должен обладать навыками воспитания у работников умения генерировать идеи, ставить проблемы и самостоятельно принимать решения, поддерживать их уверенность в своих силах, поощрять обучение новым профессиональным навыкам. Успех применения концепции активизации зависит от внутренней поддержки коллективом действий руководителя, эффективности организационной структуры и системы поощряющего стимулирования (формального и неформального).

Выбор стратегии руководителем ДОУ

Итак, Вы познакомились с наиболее интересными стратегиями управления. Какие современные стратегии управления может выбрать для эффективной работы ДОУ его руководитель и от чего это зависит?

В первую очередь – от *организационного режима* работы, т.е. режима функционирования или развития.

Если при аттестации ДОУ подтверждается соответствие одному из видов и на протяжении ряда лет оно работает в стандартном режиме без использования образовательных инновационных методик, технологий с традиционной системой планирования деятельности, считается, что такое учреждение работает в *режиме функционирования*. В этом случае программно-методическое обеспечение образовательного процесса, как правило, не претерпевает особых изменений в течение 3 лет и более. Образовательная деятельность строится на основе наиболее распространенной и методически обеспеченной Программы, не требующей особых усилий от педагогического коллектива, изменения пространственной среды развития, материально-технических и финансовых вложений. Следует отметить, что сегодня такое ДОУ становится мало интересным для родителей и социального окружения и, в результате, неконкурентоспособным на рынке образовательных услуг. В наше время ДОУ не может более 1 года работать в режиме функционирования, поскольку должно соответствовать постоянно изменяющимся запросам потребителей, т.е. государства, родителей, педагогов и социума. Такое учреждение должно работать в *режиме развития*. Понятно, что в процессе перевода ДОУ в режим развития оно работает в смешанном режиме от 1 года до 3 лет (переходный период).² Режим развития ДОУ предполагает использование современных образовательных комплексных программ, технологий и методов, таких, например, как проектный метод, метод наглядного моделирования, развивающее обучение, метод поисковой деятельности, работу в рамках единого образовательного пространства на основе различных методов планирования и т.д. ДОУ работает

² Подробно об организационных режимах работы ДОУ читайте в следующих номерах журнала.

в условиях трансформации образовательной и информационной среды, гибкого вариативного режима работы, новых педагогических приемов работы, например, педагогического сотворчества (проведение занятий одновременно несколькими педагогами и воспитателями).

ДОУ, работающие в режиме развития, могут осуществлять свою деятельность в инновационном режиме, режиме эксперимента либо в сочетании того и другого. Используемые в образовательном процессе инновации должны соответствовать насущным потребностям и возможностям ДОУ, удовлетворять всех участников образовательного процесса (детей, родителей, педагогов), способствовать достижению качественных, устойчивых и высоких показателей развития детей по ведущим направлениям. Экспериментальная деятельность, как правило, направлена на освоение качественной новой образовательной технологии либо нового вида учреждения. В ДОУ, работающем в режиме развития, обязательны индивидуальные образовательные маршруты, базирующиеся на лично ориентированном подходе к каждому воспитаннику, и работа с ближайшим социумом.

Если ДОУ работает в режиме функционирования, руководитель, скорее всего, выберет привычный авторитарный стиль и стратегию использования властной позиции. Опытный и знающий руководитель педагог будет использовать и все вышеуказанные типы власти. Если руководитель такого ДОУ столкнется с необходимостью структурных изменений любого типа, он, скорее всего, будет использовать авторитарный стиль управления до тех пор, пока не будут исчерпаны все его возможности, а низкая эффективность работы подчиненных при высоком уровне личностных энергетических затрат руководителя не

заставит его изменить как стиль, так и стратегии управления.

Работа в режиме развития всегда связана с инновационными преобразованиями.³ Меняются виды образовательных услуг, методов и средств обучения и воспитания на основе внедрения новшеств и замещения базовых инноваций. ДОУ должно постоянно обновлять образовательные планы и программы, оперативно перестраиваться и адаптироваться к соответственно изменяющимся внешним и внутренним требованиям. Во многом это зависит от восприимчивости коллектива ДОУ к инновациям, его способности быстро обновлять и совершенствовать образовательный процесс. Введение инноваций в ДОУ подразумевает, как правило, переход на новую комплексную программу либо появление приоритетного направления. Все это требует значительных преобразований, эффективность и скорость которых в значительной степени зависит от характера участия в них всех членов организации. Каждый участник инновационного процесса должен оценить и понять необходимость и важность предлагаемых изменений, в первую очередь, для себя (вспомните предложенную выше концепцию активизации).

В предлагаемой Вашему вниманию статье освещается не содержательная, а управленческая сторона инновационной деятельности, поэтому мы не будем рассматривать типы инноваций и их особенности, способы и этапы планирования и внедрения. Вкратце скажу только, что основными проблемами введения инноваций в ДОУ являются:

- недостаток методического обеспечения;
- негативное отношение педагогов к инновациям, связанное с устойчивостью стереотипов образовательной деятельности в ДОУ;

³ Более подробно о типах инноваций в ДОУ см. в ближайших номерах журнала.

- неумение коллективной работы в условиях инноваций;
- пассивное отношение руководителя к инновационным инициативам подчиненных;
- недостаток у него знаний по организации и внедрению инновационных процессов;
- отсутствие системы формирования и транслирования инновационного педагогического мастерства (поощряющее стимулирование, повышение квалификации и т.д.).

И здесь для руководителя ДОУ на первый план выходит такое понятие, как мотивация. Поэтому остановимся на этом более подробно, тем более что в педагогической литературе понятие редко разбирается досконально.

Мотивация

Мотивация человека к осуществлению деятельности рассматривается как совокупность движущих сил, побуждающих человека к осуществлению определенных действий. Эти силы находятся как вне, так и внутри человека и заставляют его осознанно или неосознанно совершать определенные поступки. Процесс мотивации работников организации зависит от состояния их потребностей на данный период времени.

В настоящее время выделяют два подхода к изучению мотивации. Первый подход основывается на исследовании *содержательной* стороны. Такие теории базируются на изучении потребностей человека, которые и являются основными мотивом их проведения, а следовательно, и деятельности. К сторонникам такого подхода можно отнести американских психологов А. Маслоу, Ф. Херцберга и Д. МакКлелланда (A.H. Maslow, F. Herzberg и D.C. McClelland). Природа потребностей, их иерархическая классификация может быть определена в

соответствии с теорией Маслоу (Maslow, 1954) в виде пирамиды. Потребности классифицируются как физические, безопасности (экономической и психологической), социальные и потребность в самовыражении. Маргинальная, т.е. пограничная потенция этих потребностей, зависит от того, в какой степени эти потребности уже удовлетворены в настоящий период времени. Часть из них, сохраняющая постоянный рост, является мотивационными факторами (Herzberg, 1966). Уровень стремления работников к удовлетворению потребностей имеет большое значение для умелого управления деятельностью организации. Для этого потребности должны быть разделены на те, которые могут быть удовлетворены на работе, и те, которые удовлетворяются вне ее. *Именно те, которые могут быть удовлетворены на работе, должны соотноситься с общими целями организации.* Они становятся, таким образом, предметом управления и одним из его инструментов.

Процессуальные теории анализируют то, каким образом человек распределяет свои усилия для достижения целей и как он выбирает свою линию поведения. К таким теориям относятся: теория ожиданий или модель мотивации по В. Вруму (V. Vroom), теория справедливости и модель Л. Портера – Э. Лоулера (L. Porter – E. Lawler).

Теория ожиданий В. Врума базируется на положении о том, что наличие активной потребности не является единственным необходимым условием мотивации человека на достижение определенной цели. Человек должен также надеяться на то, что выбранный им тип поведения действительно приведет к удовлетворению или получению желаемого. Ожидания в этом случае можно рассматривать как оценку вероятности определенного события. При анализе мотивации к труду теория ожидания подчеркивает важность

трех взаимосвязанных факторов: затраты труда – результаты; результаты – вознаграждение (поощрение) и т.н. валентность (удовлетворенность полученным вознаграждением). Если люди чувствуют, что прямой связи между затрачиваемыми усилиями и достигаемыми результатами нет, то, согласно теории ожидания, мотивация ослабевает. Она ослабевает и в случае неудовлетворенности человека вознаграждением или поощрением.

В теории справедливости говорится, что люди субъективно определяют отношение полученного вознаграждения к затраченным усилиям и затем соотносят его с вознаграждением других людей, выполняющих аналогичную работу. Основной вывод теории справедливости для практики управления состоит в том, что до тех пор, пока люди не начнут считать, что они получают справедливое вознаграждение, они будут стремиться снижать интенсивность труда.

Модель Портера – Лоулера внесла основной вклад в понимание мотивации, доказав, что мотивация не является простым элементом в цепи причинно-следственных связей, и объединила в рамках единой системы такие понятия как усилия, способности, результаты, вознаграждение, удовлетворение и восприятие. Согласно модели Портера – Лоулера, результаты, достигнутые сотрудником, зависят от трех переменных: затраченных усилий, способностей и характерных особенностей человека, осознания им своей роли в процессе труда. Уровень затрачиваемых усилий, в свою очередь, зависит от ценности вознаграждения и того, насколько человек верит в существование прочной связи между затратами усилий и возможным вознаграждением. Достижения требуемого уровня результативности может повлечь т.н. «внутренние» вознаграждения – чувство удовлетворения, компетентности,

самоуважения, а также «внешние» вознаграждения – похвала, премия, продвижение по службе. Один из наиболее важных выводов теории – результативный труд также приводит к удовлетворению.

Степень удовлетворения, полученная при достижении поставленной цели, влияет на поведение человека в сходных обстоятельствах в будущем. В общем случае люди стремятся повторить то поведение, которое ассоциируется у них с удовлетворением потребности, и избегать такого, которое ассоциируется с недостаточным удовлетворением. В процессе того, как человек старается разрешить свои проблемы, конкретные типы поведения оказываются каким-то образом вознагражденными. При этом люди запоминают, каким образом им удалось справиться с той или иной проблемой. Следовательно, когда в следующий раз человек встречается с проблемой, он пытается разрешить ее уже опробованным способом. Поскольку потребности вызывают у человека стремление к их удовлетворению, руководители должны уметь создавать ситуации, когда люди чувствуют, что они могут удовлетворить личные потребности, повторяя модель поведения, которая приводит к достижению общих целей организации.

Структура потребностей человека определяется его местом в социальной структуре или ранее приобретенным опытом. Поэтому усложнение задач и большая ответственность имеет положительный мотивационный эффект для многих работников, но отнюдь не для всех. Руководитель должен всегда учитывать элемент случайности. То, что оказывается эффективным для мотивации одних людей, оказывается совершенно недейственным для других. Взаимозависимость работ, недостаток информации о результатах работы отдельных людей, частые перемены в служебных обязанностях из-за совершенствования

технологии – все это усложняет процесс мотивации.

В плане мотивации слово «вознаграждение» имеет широкий смысл. Руководитель организации имеет дело с двумя главными типами вознаграждения: внутренним и внешним. *Внутреннее дает сама работа* (чувство достижения результата, содержательности и значимости выполняемой работы, самоуважения, дружба и общение, возникающие в процессе работы). Наиболее простой способ обеспечения внутреннего вознаграждения – создание соответствующих условий работы и точная постановка задачи. *Внешнее вознаграждение не связано с конкретным выполнением работы, а индуцируется организацией* – зарплата, продвижение по службе, символы служебного статуса и престижа (например, личный кабинет), похвалы и признание, а также дополнительные выплаты (дополнительный отпуск, оплата определенных расходов и т.д.).

Итак, сделаем выводы. Чтобы определить, как и в каких пропорциях в целях мотивации нужно применять внутренние и внешние вознаграждения, руководитель и администрация ДОУ должны установить, каковы потребности ее работников. В этом и состоит цель содержательных теорий мотивации, которые определяют потребности, побуждающие людей к действию, особенно при определении объема и содержания работы. Если работники почувствуют, что прямой связи между затрачиваемыми усилиями и достигаемыми результатами нет, то, согласно теории ожидания, мотивация будет ослабевать. Если ценность получаемого вознаграждения для человека не слишком велика, то мотивация трудовой деятельности также будет ослабевать. Если значение любого из этих трех критически важных для определения мотивации факторов будет малым, мотивация будет слабой и результаты труда – низкими.

Деньги – наиболее очевидный способ, которым организация может вознаградить сотрудников. Однако только при наличии определенных условий рост зарплаты стимулирует повышение производительности труда. Первое условие – люди должны придавать заработной плате большое значение. Второе – люди должны верить в существование четкой связи между зарплатой и производительностью (в ДОУ – интенсивностью труда и качеством образовательных услуг) и конкретно в то, что увеличение интенсивности обязательно приведет к росту зарплаты. Очевидно, что для работников желательны наличие связи между зарплатой и достигаемыми трудовыми результатами, в этом случае они трудятся ради денежного вознаграждения и комплекса компенсационных и поощрительных мер. Денежное вознаграждение и другие компоненты компенсации обеспечивают необходимые условия выживания, развития работника, проведения досуга, а также уверенность в будущем, развитие и высокое качество жизни в расчете на перспективу.

Среди отечественных ученых наибольших успехов в разработке теории мотивации достигли Л.С. Выготский и его ученики А.Н. Леонтьев и Б.Ф. Ломов. Однако их работы в бизнесе не получили развития, поскольку они исследовали проблемы психологии только на примере педагогической деятельности. Л.С. Выготский утверждает, что в психике человека имеются два параллельных уровня развития – высший и низший, которые и определяют «высокие» и «низкие» потребности человека и развиваются параллельно. Это означает, что удовлетворение потребностей одного уровня с использованием средств другого невозможно. Например, если в определенный момент времени человеку требуется удовлетворение в первую очередь низших потребностей, сбрасывает мате-

риальное стимулирование. В таком случае реализовать высшие потребности человека можно только нематериальным путем. Л.С. Выготский сделал вывод о том, что высшие и низшие потребности, развиваясь параллельно и самостоятельно, совокупно управляют поведением человека и его деятельностью.

Существует распространенное мнение, что инновационная деятельность неотделима от творчества, что «качество нововведения зависит от оригинальности и созидательного мышления одной или нескольких индивидуальностей. Без творчества не может быть нововведения» (Б. Твисс⁴). Новые модели и принципы часто выступают неожиданным следствием передачи знаний из одной сферы деятель-

ности в другую, поэтому особенно ценны междисциплинарные коллективы. Отмечается, что творчество всегда сдерживалось традициями мышления и устоявшимися обычаями. Концентрация на проблеме происходит в рамках произвольно возникающих границ. Поэтому большая часть аккумулированных нами знаний и опыта исключается из возможного использования и может быть обращена на решение проблемы только в том случае, если ослабить эти границы, разрешить себе не принятое и необычное. Одна из ключевых позиций при изучении инноваций принадлежит феномену психологической готовности. Об этом и о развитии творческой активности сотрудников ДОУ читайте в следующем номере журнала.

А.К. Сундукова,

декан факультета дошкольного и начального образования Ростовского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования,

Г.Н. Калайтанова,

начальник отдела дошкольного образования Ростовского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования,

Е.В. Майгурова,

заместитель заведующего муниципального дошкольного образовательного учреждения Центра развития ребенка – детского сада первой категории № 44 г. Шахты Ростовской области

ОРГАНИЗАЦИЯ ЛЕЧЕБНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ДОУ

Лечебно-оздоровительная работа в дошкольном образовательном учреждении (далее – ДОУ) является равнозначной образовательно-воспитательной, а в ряде случаев доминирует, когда дело касается детей с устойчивыми нарушениями здоровья. К этому обязывает и статус детского сада, и состояние здоровья воспи-

танников. Работа осуществляется через организацию закаляющих и лечебно-оздоровительных мероприятий. Основная цель – предупреждение и снижение острой и хронической заболеваемости детей. Для закаливания воспитанников в детском саду используются факторы внешней среды (см. табл. 1).

⁴ Твисс Б. Управление научно-техническими нововведениями / Пер. с англ. – М.: Экономика, 1989.

Таблица 1

Организация закаливающих мероприятий

Закаливающие факторы внешней среды		
Воздух	Вода	Солнце
Закаливающие мероприятия		
Двигательная активность на воздухе. Воздушные ванны после сна. Контрастные воздушные ванны. Ходьба босиком. Ходьба по рефлексогенной дорожке	Обширное умывание. Контрастный душ перед сном. Ходьба по мокрым дорожкам. Ходьба босиком по мокрой траве, песку, гравию, камешкам. Игры с водой и песком	Солнечные ванны

Данные факторы и средства закаливания используются в детском саду и отдельно, и комплексно, но главное соблюдать индивидуальный подход, учитывать рекомендации врачей-специалистов и развивать преемственность с родителями (см. Приложение). Необходимо особо отметить, что и лечебно-оздоровительная работа осуществляется в детском саду только по назначению врача и под постоянным контролем медицинского персонала в строгой индивидуальности и соответствии с состоянием ребенка. Оптимальный перечень лечебно-оздоровительных мероприятий, осуществляемых в детском саду, представлен в табл. 2.

В детских садах *вакцинация* проводится в соответствии с приказами Минздрава

России от 27.06.01 № 229 «О национальном календаре профилактических прививок» и от 27.01.98 № 25 «Об усилении мероприятий по профилактике гриппа и других острых респираторных вирусных инфекций». Вакцинопрофилактика занимает приоритетное положение среди мер, направленных на снижение заболеваемости от инфекционных заболеваний: гепатита В, дифтерии, коклюша, кори, краснухи, полиомиелита, столбняка, туберкулеза, паротита. Проводится в рамках календаря профилактических прививок.

Вакцинопрофилактика гриппа – основной способ эффективного предупреждения этого заболевания. В соответствии с Приказом Минздрава России от 27.06.01

Таблица 2

Организация лечебно-оздоровительных мероприятий

Лечебно-оздоровительные мероприятия							
Вакцинация	Фармакотерапия. Витаминотерапия. Фитотерапия. Ароматерапия. Фитонциды. Кислородный коктейль	Физиолечение КУФ. Электрофорез. УВЧ. Ингаляция. Соллюкс	Лечебное полоскание зева	Группы ЛФК Плоскостопие. Нарушения осанки. ЧБД	Различные виды		Оздоровительный режим дня
					массажа	гимнастики	
					Точечный. Аурикулярный. Массаж рук. Закаливающий массаж стоп	Дыхательная. Пальчиковая. Восстановительная. Для глаз. Звуковая	

№ 229, вакцинопрофилактика гриппа осуществляется по эпидемиологическим показаниям служб санэпиднадзора города рекомендованными вакцинами: живые гриппозные вакцины (гриппол-тривалентная вакцина предназначена для активной иммунизации против гриппа у детей с 6 месяцев и взрослых); зарубежные вакцины (разрешенные к применению: «Агриппал S 1», «Бегривак» фирмы «Кайрон Беринг», Германия; «Ваксигрипп» фирмы «Авентис Пастер», Франция; «Инфлювак» фирмы «Солвей Фарма», Нидерланды; «Флюрикс» фирмы «Глаксо Смит Кляйн», Англия). Повторные вакцинации у лиц «высокого риска» проводятся ежегодно. Здоровых лиц прививают 2 года подряд, а затем делают перерыв на 2 года, если не произошло резкого изменения в составе вакцин.

Иммунокоррекция средствами неспецифической профилактики – витаминами («Гексавит», «Декамевит», «Ундевит», сироп шиповника, экстракт элеутерококка, настойка аралии, пищевые добавки с витаминами и микроэлементами, фруктовые и овощные соки, мазь с лейкофероном или человеческий лейкоцитарный интерферон), проводится в периоды межсезонья под контролем медицинских работников, строго в соответствии с назначением врача и согласия родителей воспитанников. Используются и средства экстренной профилактики («Гриппферон», «Арбидол»).

Фармакотерапия проводится в соответствии с вышеупомянутым приказом Минздрава России от 27.01.98 № 25 и информационным письмом Минздрава России от 04.02.91 «Формирование базового ассортимента лекарственных средств для медпунктов детских дошкольных и школьных учреждений» наряду с нетрадиционными методами по назначению и под руководством врачей. Фармакотерапия направлена на оздоровление детского организма, купирование органических нарушений,

усугубляющих речевую и интеллектуальную недостаточность. Правильно подобранный медикаментозный фон создает положительные условия для иннервации органов артикуляции и максимального использования имеющихся у ребенка ресурсов. К лекарственным средствам относятся:

- настойка элеутерококка – растительный адаптоген. Оказывает многостороннее положительное действие: повышает сопротивляемость организма к неблагоприятным условиям внешней среды, повышает умственную и физическую работоспособность. Принимается как общеукрепляющее средство после перенесенных заболеваний (назначается 1 капля на год жизни, в $\frac{1}{2}$ стакана воды 3 раза в день после еды. Курс лечения 30–40 дней, после 7-дневного перерыва курс можно повторить);
- мазь оксолиновая 0,25%, обладает вирусцидной активностью. Оказывает профилактическое действие при гриппе (слизистую оболочку носа смазывать ежедневно в течение 10 дней).

Витаминотерапия проводится на основе витаминизации, предусмотренной Приказом Минздрава СССР от 24.08.72 № 695 «О дальнейшем улучшении проводимой в СССР обязательной С-витаминизации питания в лечебно-профилактических и других учреждениях». С-витаминизация готовых блюд является одной из основных профилактических мер. В условиях массовых поливитаминозов, охватывающих практически весь набор необходимых детскому организму витаминов, одна лишь С-витаминизация недостаточна. Наиболее эффективными и экономичными средствами улучшения витаминного статуса и профилактики поливитаминозов является прием поливитаминовых препаратов профилактического значения в течение всего зимне-весеннего периода (с ноября по май включительно). В детском саду используется регулярный

прием детьми отечественных поливитаминных препаратов профилактического назначения в возрастных дозах или аналогичных зарубежных поливитаминных и витаминно-минеральных комплексов (см. табл. 3).

Дополнительная поливитаминизация в первую очередь проводится ослабленным детям и перенесшим инфекционные, острые респираторные, острые кишечные заболевания, а также детям, у которых, как правило, выявляется значительный дефицит витаминов. В период распространения острых респираторных заболеваний дополнительная поливитаминизация проводится (не менее 4 мес.) в основном в зимне-весенний период. Проведение дополнительной длительной витаминизации снижает заболеваемость детей. В группах, где дети получают дополнительно поливитаминные препараты, отмечается низкая заболеваемость острыми респираторно-вирусными заболеваниями, а если они и возникают, то протекают быстрее. Дополнительная поливитаминизация начинается при благоприятной эпидемиологической ситуации с конца ноября – начала декабря. Прием поливитаминных препаратов продолжается до середины марта. В период подъ-

ема острых респираторных заболеваний, эпидемий гриппа, вспышек острых респираторных заболеваний витаминизацию пищи детей проводят с октября или раньше – с момента возникновения угрозы распространения заболеваний.

Применение в детском саду различных аспектов лечебного и профилактического использования ароматических веществ, эфирных масел и других средств *ароматерапии* (информационное письмо Минздрава России от 23.07.92 № 22-02-02/334 «Основные направления использования фитотерапевтических мероприятий в детских организованных коллективах») позволяет улучшить качественный состав микрофлоры верхних дыхательных путей, уменьшить микробную обсемененность кожи и патогенность глубокой и поверхностной аутофлоры воспитанников. Эфирные масла представляют собой сложный комплекс летучих природных веществ, определяющих ароматические свойства растений. Они малотоксичны, хорошо изучены в химическом отношении, являются сложными смесями биологически активных органических соединений, относящихся к классу терпенов и терпеноидов. Общность

Таблица 3

Поливитаминные и витаминно-минеральные комплексы

Препарат	Дозы	Возраст	Фирма
Ревит	1 драже в день	1–3 года	Россия
Гексавит	1 драже в день	4–10 лет	Россия
Ундевит	1 драже в день	7–10 лет	Россия
Аскорбиновая кислота	0,05 в день	1–6 лет	Россия
Пиковит-сироп	по 2–3 чайн. л. по 3–4 чайн. л.	с 3-х лет с 6-ти лет	КРКА, Словения
Пиковит-пастилки	по 4–5 пастилок по 5–7 пастилок	1–3 года 4–6 лет	КРКА, Словения
Минервит	по назначению врача	4–6 лет	КРКА, Словения

состава эфирных масел, применяемых в медицине (мята, лаванда, шалфей, анис, фенхель и др.), определяет сходство их биологического воздействия на организм. Так, эфирные масла в разной степени обладают антибактериальными, противовирусными, противовоспалительными, спазмо- и бронхолитическими, седативными, тонизирующими, отхаркивающими, анальгезирующими, гипо- и гипертензивными, иммуномодулирующими свойствами. В концентрации 0,1–0,7 мг/м³ пары эфирных масел существенно снижают уровень микробной обсемененности и улучшают ионный состав воздуха в помещениях различного типа, оказывают антиоксидантное действие. Также стимулируют память, способствуют концентрации внимания и усвояемости информации, улучшают деятельность сердечно-сосудистой системы.

Ароматерапия осуществляется в виде массажа, ингаляции, ароматизации помещений. Для ароматизации воздуха небольшие травяные подушечки помещаются на радиатор батареи или индивидуально в детскую кроватку. В подушечке используются листья лавра благородного, цветы бессмертника, хвоя сосны, шишки хмеля, трава лаванды, мяты, розмарина, лепестки розы. В период реабилитации после перенесенных заболеваний, в стрессовых ситуациях (например, адаптация к детскому саду): базилик, валериана, дудник, душица, лаванда, майоран, Melissa, Mimosa, мята, розмарин, укроп. С целью дезинфекции помещения, очистки воздуха добавляются в воду вместе с другими мощными средствами эфирные масла (герани, кипариса, лаванды, корицы, пихты, розы, чайного дерева). Мяту, лаванду, шалфей вдыхают во время приема пищи. А полынь, лимон, лаванда, котовник, розовое масло, фенхель – в спальне.

Также лечебное действие оказывает применение следующих ароматических растений:

- противогриппозное действие – эфирные масла мяты, лаванды, шалфея, пихты;
- антиинфекционное – эфирные масла фенхеля;
- отхаркивающее – эфирные масла фенхеля, аниса и пихта;
- успокаивающее – эфирные масла полыни, лимона, лаванды, котовника, розового масла, фенхеля;
- противогрибковое – эфирные масла лаванды, аниса, фенхеля.

Преимущество *фитотерапии* по сравнению с химиопрепаратами заключается в более легком воздействии на организм (см. вышеупомянутое информационное письмо Минздрава России от 23.07.92 № 22-02-02/334). Уникальным является также комплексность воздействия лекарственных растений за счет содержания в них биологически активных и сопутствующих веществ. Проведение фитопрофилактики поддерживает хороший эмоциональный тонус детей, улучшает ряд показателей неспецифической защиты организма: повышает коэффициент бактерицидности кожи, уменьшает среднее число колоний на поверхности и глубокой аутофлоры организма.

Наблюдения за воспитанниками в детском саду в течение многих лет показали, что от хорошего состояния слизистых поверхностей носа и глотки зависят непосредственно память, внимание, трудоспособность, умение сосредоточиться. В качестве профилактического и оздоровительного средства используется фитонцидное масло (луково-чесночное). Масло обладает бактерицидными свойствами и благотворно влияет на слизистую оболочку носа. Его действие объясняется тем, что слизистая поверхность носа, смазанная этим маслом, имеет отрицательный заряд, и вирус отталкивается, не прикрепляется и не внедряется в организм. Применяется в периоды предупреждения вирусной инфекции (осень, весна).

Таблица 4

Организация физиопроцедур в детском саду

Мероприятия	Доза	Условия проведения
КУФ Электрофорез УВЧ Ингаляция Массаж Соллюкс	№ 7, 2 раза в год по показаниям по показаниям по показаниям № 10, 2 раза в год по показаниям по показаниям	сентябрь, январь 2 раза в год октябрь апрель

Применение *кислородного коктейля* (№ 20) осуществляется 2 раза в год (весной и осенью) под наблюдением врача и с разрешения родителей воспитанников. Свойства кислородного коктейля: повышает сопротивляемость организма к вирусным и инфекционным заболеваниям; активизирует работу иммунной системы; способствует быстрому восстановлению после физических и нервных перенапряжений; улучшает работу мозга; снимает утомление и общую усталость.

Для приготовления коктейля используется фитооснова, содержащая концентрированные натуральные соки: виноградный, яблочный, черноплодно-рябиновый, а также сиропы из плодов шиповника и боярышника.

Применение *физиолечения* в детском саду осуществляется по назначению врача и значительно увеличивает общий эффект лечебно-оздоровительной работы.

Процедуры проводятся под контролем медицинской сестры, воспитанники не нарушают условий приема процедур, систематически принимают их, отдыхают в помещении и др. По показаниям врача проводятся различные мероприятия (см. табл. 4).

Систематическое проведение *полоскания зева* в детском саду оптимизирует процесс оздоровления с разных сторон, так как проводится в игровой форме с использованием элементов аутотренинга. Периодичность и сменяемость травяных сборов представлена в табл. 5.

Таблица 5

Организация полоскания зева в детском саду

Условия проведения процедуры	Лекарственные растворы
с 1 по 15 число каждого месяца	кипяченая вода
с 16 по 30 число каждого месяца	сентябрь – ромашка октябрь – эвкалипт ноябрь – кора дуба декабрь – морская соль январь – шалфей февраль – мать-и-мачеха март – календула апрель – ромашка

Алгоритмы проведения закаливающих процедур

I. Двигательная активность на воздухе (утром)

1. Разминка: общеразвивающие упражнения.

2. Бег в медленном темпе (в 3–4 года ЧСС – 140–160 уд./ в мин., продолжительность 3–4–5 мин. В 6–7 лет ЧСС – 150 уд./ в мин., продолжительность от 7 до 12 мин.,

увеличивая в месяц на 3–3,5 мин., без признаков утомления).

3. Расслабление – 1–2 мин. (дыхательная гимнастика).

4. Подвижные игры – 6–7 мин.

5. Расслабление – 1 мин.

6. Свободная деятельность на спортивном и игровом оборудовании – 8–10 мин.

7. Закаливающие процедуры в группе – сухое и влажное обтирание.

Одежда и обувь для проведения физических упражнений на открытом воздухе в течение года

Температура	Одежда	Обувь
+20° и выше	Трусы, майка, носки	Спортивные тапочки
+15°–19°	Трусы, майка, носки, тонкий спортивный трикотажный костюм	Кеды
+10°–14°	Трусы, майка, носки, тонкий спортивный трикотажный костюм	Кеды
+3°–9°	Трусы, майка, шерстяные носки, тренировочный костюм с начесом, шерстяная шапка на подкладке	Кеды
от +2° до –5°	Трусы, майка, колготы, шерстяные носки, рубашка с длинным рукавом, тренировочный костюм с начесом, шерстяная шапка на подкладке	Кеды
–6°–11°	Трусы, майка, колготы, шерстяные носки, рубашка фланелевая с длинным рукавом, тренировочный костюм с начесом, шерстяная шапка на подкладке	Кеды
–11°–15° и ветер	Трусы, майка, колготы, рейтузы, шерстяные носки, рубашка фланелевая с длинным рукавом, тренировочный костюм с начесом, шерстяная шапка на подкладке, варежки, ветровка	Кеды

II. Прогулка

Время пребывания на воздухе следует увеличивать постепенно. После возвращения в помещение дети раздеваются до трусов, растираются сухим полотенцем и полностью переодеваются в сухую одежду.

Важно, чтобы спортивная одежда детей хорошо просушилась. В ненастные,

дождливые дни занятия проводятся в зале при открытых окнах.

III. Температурная гигиена

- $t^{\circ} +18^{\circ}–19^{\circ}\text{C}$ поддерживается постоянным односторонним проветриванием через фрамугу;
- сквозное проветривание (при отсутствии детей), снижая t° до $14^{\circ}–15^{\circ}\text{C}$;
- рациональная одежда.

Рекомендации по подбору одежды детей дошкольного возраста

Температура воздуха, °С	Предметы одежды	Число слоев одежды в области туловища
16°–17°	Хлопчатобумажное белье, платье полушерстяное или шерстяное, трикотажная кофта, колготы, на ногах туфли или теплые тапочки	3–4
18°–20°	Хлопчатобумажное белье, платье полушерстяное или из толстой хлопчатобумажной ткани, колготы, на ногах туфли	2–3
21°–22°	Хлопчатобумажное белье, платье из тонкой ткани с короткими рукавами, гольфы, на ногах легкие туфли или босоножки	2
23° и выше	Тонкое хлопчатобумажное белье или без него, легкое платье без рукавов, носки, на ногах босоножки	1–2

IV. Полоскание горла

2 недели – кипяченой водой; 2 недели – отваром трав с t° 37°С – снижая каждые 3–4 дня на 1°С; доводится до 10°С для детей 5–6 лет.

Сентябрь – ромашка; октябрь – эвкалипт; ноябрь – кора дуба; декабрь – морская соль; январь – шалфей; февраль – мать-и-мачеха; март – календула; апрель – ромашка.

V. Воздушные ванны после сна

Дети просыпаются под звуки музыки. Лежа поверх одеяла, выполняют 2–3 (младшие) или 3–4 (старшие) физических упражнения, охватывающие все группы мышц. Делают самомассаж, встают, снимают спальную одежду (остаются в трусах и майках), выполняют 1–5 циклических движений (бег, ходьба, танцевальные элементы). Температура воздуха снижается до +13–16 °С.

VI. Контрастные воздушные ванны

Температура в теплом помещении +21–24°С, а в холодном на 3–5°С ниже; увеличивается в течение 1,5–2 мес. до 12°–15°С. Количество перебежек из одной комнаты в другую за время занятия (12°–15°С) с пребыванием в каждой их них по 1–1,5 мин. составляет не менее шести.

Дети 3–4 лет – контраст t° 13°–15°С.

Дети 5–6 лет – контраст t° 15°–20°С спустя 2–3 месяца.

Игры: «Самолетики», «Перелетные птицы», «Спутники планеты» и др.

VII. Хождение босиком

Начинают хождение босиком при t° пола не ниже +18°С. Сначала дети ходят в носках в течение 4–5 дней, затем босиком по 3–4 мин., увеличивая ежедневно время на 1–2 мин., постепенно доводя до 15–20 мин.

Хождение по ребристой доске, коврикам-массажерам (резиновые, поролоновые, шерстяные, теплые, холодные), лесенкам, ящикам с песком, галькой, керамзитом, камешками.

VIII. Полоскание горла

Ребенок полощет полость рта, вновь набирает воду в рот, закидывая голову назад, и произносит протяжный звук «а-а-а».

t° воды для детей 3-х лет – +40–42°С.

t° воды для детей 4–6 лет – +32–36°С.

Каждые 2–3 дня t° воды для детей снижается на 1°С и доводится до 10°С.

IX. Контрастный душ (летом)

Ребенок обливается под душем водой с t° +38°С в течение 30–40 с, затем t° снижается на 2–3°С, а продолжительность сокращается до 20–25 с. Процедура выполняется 2 раза. Через 1–1,5 недели разница возрастает до 4–5°С и постепенно доводится до +15–16°С (3–4 года) и до +19–20°С (5–6 лет) в течение 2–3 мес.

Х. Водные ножные ванны

Ноги опускают в таз на решетку и обливают из 2-х кувшинов водой контрастной температуры, в начале теплой на 1–2 мин., затем холодной на 10 с. Постепенно время воздействия холодной воды увеличивается до 15–20 с, теплой – до 4–5 мин. (t° воды для детей 3-х лет – летом +33°C, а зимой +36°C, для детей 4–6 лет – летом +32°C и зимой +33°C). Каждую неделю t° воды понижается и доводится до +18°C. По окончании процедуры ноги вытирают полотенцем, растирают до покраснения и одевают носочки.

ХІ. Обширное умывание

Последовательность процедуры:

- водой комнатной температуры намочить правую ладонку, провести ею от кончиков пальцев до локтя левой руки на счет «раз», повторить левой рукой;

- положить намоченные ладошки сзади на шею и провести до подбородка, сказать «раз»;
- намочить ладошки и сделать поочередно круговое движение по верхней части груди, сказать «раз»;
- умыть лицо двумя ладошками;
- ополоснуть, «отжать» руки, вытереться насухо.

Длительность процедуры увеличивается, дети умываются по 2, 3 и т.д. раза.

ХІІ. Ходьба по мокрым дорожкам

Дорожки шьются из махровых полотенец, байковых одеял, 2–4 штуки по 4–5 м. Дети ходят несколько секунд по мокрой дорожке, затем прыгают на сухую и тщательно вытирают ноги. Процедуры повторяются несколько раз до 4–5 мин. Ежемесячно увеличиваются на 30 с. Речевки: «Баба сеяла горох...», «Шел мужик по городу...».

Индивидуализация физической нагрузки с учетом особенностей здоровья детей
(рекомендации областного физдиспансера)

Особенности здоровья	Особенности физической нагрузки
Ребенок после болезни или часто болеющие дети	Освобождение на 50% от физической нагрузки. В течение 2 недель физ. нагрузка доводится до 100%
Отсутствие месяц и более	Отдых 1–2 занятия, затем последовательность 1 пункта
Сердечно-сосудистые заболевания	Нельзя: бег в быстром темпе, интенсивные прыжки, упражнения с задержкой дыхания (лежа), с мышечной нагрузкой
Заболевания мочевыделительной системы	Нельзя: все виды прыжков, переохлаждение
Заболевания брюшной полости	Нельзя: переносить тяжести, упражнения на резкое напряжение брюшного пресса; освобождение от бега
Заболевания, связанные со зрением	Нельзя: упражнения, связанные с переворотом туловища (способствующие приливу крови)
Ожирение 1 степени без патологии	Ограничений нет
Ожирения 1 степени с патологией	Ограничения по показаниям патологии
Заболевания опорно-двигательного аппарата	Нельзя: прыжки (сотрясения тела), упражнения, связанные со скручиванием туловища, частые висы (только на руках)

Наша кафедра

В этом году, провозглашенном Годом семьи, коллектив ДОУ, непосредственно взаимодействующий с родителями своих воспитанников, должен уделить еще больше внимания работе с семьей с целью повышения ее воспитательного потенциала и активного включения в систему учебно-воспитательной работы с детьми.

Что же такое семья в контексте социализации, поскольку именно это понятие является ключевым в современном образовании? Автор статьи помогает разобраться в базовых определениях, направлениях и эффективных механизмах работы.

Э.А. Орлова,

доктор философских наук, профессор, директор Института социальной и культурной антропологии Государственной академии славянской культуры

СЕМЬЯ КАК СОЦИАЛЬНАЯ ГРУППА

В самом общем виде социальность означает, что каждый человек может реализовать свои потребности, желания, намерения только с помощью и в среде других людей. Это означает, что ему приходится осваивать необходимые знания и навыки через непосредственные взаимодействия и коммуникации с окружением и согласовывать свои действия с внешними императивами или противостоять им. Процессы такого освоения составляют суть социализации, осуществляемой в рамках первичных групп. В современных условиях представители всех поколений неизбежно оказываются участниками непосредственных межличностных контактов, где осваивают новые способы организации своего жизненного мира. Можно выделить основные зоны социокультурного пространства, где процессы социализации осуществляются в первую очередь.

Во-первых, люди являются участниками семейных отношений, в рамках которых социокультурный опыт пере-

дается традиционным – прямым и непосредственным – образом. Следует подчеркнуть, что в ситуации смены культурных парадигм семья чаще всего перестает быть однородной средой социализации. Дети, например, подвергаются разнонаправленным влияниям поколений отцов и дедов. Помимо того, что эти поколения вносят в семью различные представления (нормативные и ценностные, рациональные и мифологические, прагматичные и утопические) и стереотипы взаимодействий и коммуникаций (межличностные и официальные, политические и профессиональные, конструктивные и деструктивные), они нередко вступают по этому поводу в прямую конфронтацию друг с другом. Таким образом, *семья как агент социализации* становится жизненной средой с высокой степенью социокультурной неопределенности, для преодоления которой в ее собственных рамках не находится ни рецептов, ни «жизненных технологий».

Во-вторых, молодые члены общества в определенном возрасте попадают в специальные институты социализации (дошкольные образовательные учреждения, школы, вузы). Такого рода социальные институты достаточно консервативны, поскольку их предназначение – транслировать, главным образом, прошлый опыт. Поэтому в кризисных ситуациях здесь фактически помещается эпицентр расхождений между поколениями. Молодым нужны знания и навыки, помогающие им адаптироваться в сложных современных условиях, а взрослые предлагают им устаревшие и утратившие культурный смысл стереотипы.

В-третьих, новые поколения с детства окружает культурная среда, порождаемая средствами массовой информации (СМИ). Они формируют наиболее представительную модель социокультурной реальности с точки зрения ее сложности и динамизма. Проблема социализующего воздействия СМИ заключается для младших поколений в том, что без специального обучения они не могут сразу овладеть условностями их языка. Но пока такого обучения просто нет. Соответственно, в этом информационном поле дети и подростки могут отобрать только то, что соответствует их весьма ограниченному жизненному опыту. Большая же часть культурной информации остается для них малопонятной.

В-четвертых, социализация и инкультурация¹ молодых осуществляется средствами искусства. Художественная среда окружает современных людей. Однако в учреждениях культуры сегодня не предусмотрено специальных социализующих программ. Подавляющее большинство членов

общества не владеет языками искусства; их эстетические представления остаются весьма примитивными. Вместе с тем в условиях социокультурных трансформаций образному освоению реальности принадлежит одно из ведущих мест. Слабая социализованность членов общества в этом отношении существенно снижает их адаптационный потенциал.

Наконец, *в-пятых*, значимым агентом (активным транслятором социальной и культурной информации) социализации для молодых является среда сверстников. Здесь каждый из них оказывается в группе себе подобных, переживающих сходные проблемы, имеющих примерно одинаковый жизненный опыт. В ходе взаимодействия и коммуникации они отбирают из культурного окружения доступные элементы, из которых и формируют свои стереотипы поведения и отношений. Группы сверстников образуют социокультурное пространство, где детская, подростковая, юношеская субкультуры оказываются максимально неподконтрольными взрослым, и где формируются специфичные для молодых поколений социокультурные образцы, ценности, нормы, которые позже они актуализируют во взрослой жизни. В условиях модернизации проблема заключается в том, что современное окружение оказывается для них слишком сложным и не поддающимся непосредственному контролю. Напряженность же в отношениях с взрослыми побуждает младшие поколения дистанцироваться от них. Тем самым они лишают себя пусть и не слишком объемного, но все же полезного опыта адаптации в ситуации социокультурного кризиса.

¹ По содержанию понятия «социализация» и «инкультурация» перекрывают друг друга, поскольку означают трансляцию и освоение людьми опыта существования в жизненной среде, культурном пространстве и времени; умения использовать артефакты – вещи, идеи и образы, символические структуры, технологии, нормативные и ценностные образования; навыков взаимодействия и коммуникации. См. также журнал «Современный детский сад», 2007, № 2.

Семья как социокультурная единица

В качестве прототипа первичной группы можно рассматривать т.н. нуклеарную семью, состоящую из супругов и ребенка. Значимость семьи для поддержания социокультурной жизни заключается в том, что она является первоначальной единицей, по структуре и функциям необходимой для воспроизведения культурных форм социальности. Вступая в брак, люди объединяют *ранее освоенные в своих семьях* навыки и образцы семейной жизни и на их основе строят собственный дом. Благодаря этому воспроизводятся некоторые традиционные характеристики культуры семейных отношений, с одной стороны, и их модификация за счет проявления индивидуальных особенностей каждого из супругов – с другой.

Ребенок в семье впервые осваивает элементы культуры через отношения с родителями, приобретая здесь знания и навыки, связанные с базовыми началами социальности. Отношения взрослых и их ребенка как сильных и слабого формируют у ребенка представление о социальной иерархии, о преимуществах и недостатках принадлежности к ее разным позициям. Жизненный опыт взрослых, их неизмеримо больший объем знаний, навыков, по сравнению с маленьким ребенком, позволяют ему непосредственно наблюдать действие механизмов контроля над окружением. Система поощрений и наказаний, используемых родителями по отношению к ребенку, обуславливает опыт отношений «власть – подчинение». Тесные эмоциональные связи в семье, непосредственность контактов – благоприятная среда для развития у ребенка эмпатических² способностей, языка чувств.

В семье представлены фундаментальные социально-демографические различия: между мужчиной и женщиной, гендерными (по половой принадлежности) ролями; между поколениями и социокультурными позициями взрослых и детей. Семья выделяется как социокультурная единица через ее пространственные характеристики – принадлежащие ей территории, помещения, вещи – и функциональное воплощение – особенности образа жизни. Форма и структура образа жизни фиксирует социальное время, значимое для членов семьи. Иными словами, в рамках семьи можно обнаружить набор предпосылок, необходимых для освоения и воспроизведения культурных проявлений социальности.

Социализация ребенка в семье

На уровне такой первичной социальной группы, как семья, социально значимые знания и навыки передаются и осваиваются традиционным образом, т.е. через непосредственные межличностные контакты. Для того чтобы понять, каким образом здесь происходит накопление социокультурного опыта и обмен им, какие социализующие функции выполняют члены семьи на различных стадиях жизненного цикла людей, следует рассмотреть структуру и культурное содержание межличностных связей в семье.

В общем плане структура первичных групп определяется рядом специфических признаков:

- люди объединены непосредственными межличностными отношениями, а не специализированными функциональными нормами, свойственными уровню отношений в обществе;
- люди воспринимают друг друга лично, а не как носителей определенных

² Эмпатия (от греч. *empathēia* – сопереживание) – способность человека к параллельному переживанию тех эмоций, которые возникают у другого человека в процессе общения с ним.

социальных позиций и статусов. Соответственно, личностная идентичность имеет более важное значение для самоопределения людей в первичных группах, чем институциональная роль;

- отношения между членами первичной группы существуют благодаря поведенческим стереотипам, обмену эмоциональными реакциями, эмпатии, прямой, непосредственной трансляции социокультурного опыта. Этим они отличаются от институциональных групп с их функционально-ролевыми предписаниями и межличностной дистантностью;
- критерии оценки людьми друг друга на этом уровне носят этический, а не инструментальный характер: оцениваются личностные качества индивида, а не его профессиональные достижения; отношения оцениваются по степени их эмоциональности, а не социальной эффективности; группа в целом оценивается с точки зрения обеспечения личностной безопасности и комфорта, а не социального статуса;
- системы первичных связей обеспечивают людям возможность групповой культурной идентификации.

Из сказанного следует, что первичные группы, в т.ч. семья, и социальные сети выполняют в обществе и культуре важные социализующие функции, связанные с личностным и групповым самоопределением. Во-первых, люди осваивают здесь групповые нормы, ценности, паттерны взаимодействия и коммуникации, которые составляют основу групповой и личностной идентичности. Таким образом, они осваивают то социокультурное пространство, внутренние параметры которого задаются спецификой структуры и содержания групповых связей. Во-вторых, благодаря такой идентификации люди учатся проводить социально значимые различия между собой и представителями других групп.

Подобные различия закрепляются в демонстративных признаках: манеры вести себя, говорить, одеваться, особенности времяпрепровождения, использования определенных вещей как символов групповой принадлежности, которые в совокупности можно назвать *стилем жизни*. В соответствии с этим обобщенным показателем люди относят себя к определенным категориям и, по сути, распределяют себя и других в общественном пространстве.

Структуры первичных групп различаются по степени упорядоченности. Наиболее четко организованной является *семья*. Семейные роли определяются социально-демографическими различиями, закрепленными в культурных формах. *Роль главы семьи* – будь то мужчина или женщина – определяется внесением и поддержанием тех нормативных начал, которые связывают семью с общественным окружением. Роль, связанная с домашним хозяйствованием, предполагает организацию и поддержание межличностных отношений в семье, обеспечение стабильности их внутренней структуры; это медиатор между носителем социально-нормативного начала и детьми, членами своей семьи и родственниками. *Роль ребенка* в семье определяется тем, что, с одной стороны, родители несут ответственность за его подготовку к нормальной социокультурной жизни взрослого человека и потому по мере возможностей помогают ему в освоении социально значимого опыта через механизмы, свойственные первичной группе. С другой стороны, осваивая окружение, ребенок как человек с иными, чем у родителей, стартовыми условиями вносит в него свои индивидуальные или характерные для поколения вариации. Тем самым он «испытывает на прочность» традиционные семейные стереотипы и ценности, а также демонстрирует родителям особенности поведения и представлений своего поколения.

Объем функций семейных ролей варьируется в зависимости от социального положения семьи: он возрастает с движением вверх по статусной шкале. Семейные отношения по содержанию тем сложнее, чем выше культурный уровень ее членов. Однако базовые функции семейных ролей в качестве идеальных типов, осваиваемых в процессе социализации, можно рассматривать так, как они представлены выше.

Механизмы освоения и передачи социокультурного опыта в семье

Трансляция или передача и освоение социокультурного опыта осуществляются в семье за счет действия особых механизмов на уровне непосредственных межличностных контактов. Рассмотрим сначала механизмы *трансляции*.

Устные или письменные нарративные (повествовательные) формы. В этом случае члены семьи как агенты социализации рассказывают или сообщают в письменной форме детям о том, что представляется им лично значимым социокультурным опытом; событием, интересным для других; сведениями, полезными для освоения, и т.п. Такого рода информация обычно передается в нарративной форме, т.е. в виде линейно упорядоченного, логично выстроенного, последовательного сообщения о переживаниях, действиях, событиях. Основной акцент при обмене информацией в этом случае ставится на способ упорядочения индивидуального культурного опыта, на логику его организации. Благодаря этому люди учатся трансформировать собственный жизненный поток в определенные отрезки структурированных, взаимосвязан-

ных событий и фактов, придавая им культурно приемлемую форму. В такой же упорядоченной форме они передают это другим.

Обмен культурным опытом в процессах взаимодействия. Социальное взаимодействие в семье, как правило, происходит в процессе совместного решения житейских проблем или достижения целей. Обычно члены семьи методом проб и ошибок распределяют между собой наборы действий, каждый из которых закрепляется за кем-то одним. Такое закрепление фиксируется либо вербально, либо в форме стереотипной реакции на типичную ситуацию. Благодаря этому осваивается функционально-ролевая дифференциация в семье, соответствующая типичным рутинным и проблемным ситуациям. В отличие от системы общественного разделения труда, где каждый индивид в идеале выполняет конечный набор нормативно установленных функций, ролевая дифференциация в семье не отличается однозначной строгостью, и ее члены овладевают множеством функций в разных ситуациях. С другой стороны, в одинаковых ситуациях члены семьи могут заменять друг друга. Действие такого механизма социализации обеспечивает устойчивость функциональной структуры семьи и упорядоченность взаимодействий в ее рамках.

Кроме того, используются различного рода игры, праздники, обряды, ритуалы. Действие этих механизмов трансляции социокультурного опыта базируется на эффекте остранения повседневной реальности.³ Дело в том, что хорошо отлаженная обыденная жизнь отличается монотонностью. Механизмы ее поддержания и регу-

³ Остранение – выделение того или иного предмета или явления из привычного контекста, чтобы отнестись к нему как к новому, увидеть в нем новые свойства. При учете этого эффекта строил свою концепцию эстетического восприятия Д. Дьюи. Б. Брехт определял данный эффект следующим образом: «вещь... из привычной, известной... превращается в особенную, бросающуюся в глаза, неожиданную. Само собой разумеющееся становится непонятным, но это делается лишь для того, чтобы оно стало более понятным».

лирования работают так, чтобы предупредить возникновение серьезных жизненных проблем. Однако, как известно из психологии, периодическое повторение однотипных действий или событий вызывает у людей – у одних раньше, у других позже – реакцию, которую называют сатией (насыщением) или стресс монотонии (сенсорной и моторной). В этом случае в действие вступает врожденный механизм, сигнализирующий о необходимости внесения в ситуацию каких-то изменений. Эта психо-антропологическая особенность человека закрепилась в обыденной культуре в особых формах остранения реальности. Праздники, например, обеспечивают людям возможность за счет украшения привычного жизненного пространства (жилые и общественные помещения, улицы, площади) и изменения собственной внешности (праздничная одежда) как бы по-новому взглянуть на свое предметное и социальное окружение. В результате становятся заметными индивидуальные особенности его привычных черт.

Игры представляют собой другую форму остранения повседневной реальности. По своим функциям они неоднородны и делятся на *ролевые*, *лингвистические*, *состязательные* и *подвижные*. Обычно при изучении социализации основное внимание уделяется играм детей и подростков, и поэтому акцент ставится на ее первичных стадиях. Действительно, на первых этапах жизненного цикла игры занимают одно из ведущих мест в процессах освоения социального и культурного опыта. *Ролевые* игры позволяют детям через механизмы подражания, обмена, чувствования осваивать стереотипы поведения, личностные состояния, критерии оценок, которые понадобятся им при взрослении. Более того, в силу безопасности, выделенности из рутинной функциональности, утилитарности обыденной жизни, ролевые игровые ситуации

позволяют ребенку использовать в одних и тех же условиях различные стереотипы поведения. Таким образом, он осваивает пределы своих возможностей. *Состязательные* игры становятся полем освоения конфликтных ситуаций. В этом случае дети обучаются тактикам конфронтации, риска, торга, компромисса, переживают состояния победы и поражения. *Лингвистические* игры (загадки, скороговорки, всякого рода манипулирование словами) способствуют овладению родным языком: выявляют и операционализируют связи между обозначаемым и обозначающим (загадки); оттачивают отчетливость речи (скороговорки); делают очевидными действия грамматических форм и пределы их лабильности, т.е. подвижности (коллективное составление стихотворных и прозаических текстов). В *подвижных* играх, в том числе танцах, дети научаются управлять телом, координировать движения и формы двигательной активности во взаимодействии с другими.

Важно подчеркнуть, что игры всех типов, выполняя социализующие функции, позволяют детям также овладеть навыками остранения реальности. Они начинают понимать, что из повседневного жизненного потока можно выделить виртуальные ситуации, в которых привычные события и предметы приобретают необычные функции, значения, смыслы; что такое выделение зависит не только от собственного желания, но и от согласия других потенциальных участников; что игровые ситуации позволяют искусственным образом вызвать определенные переживания, не часто встречающиеся в повседневной рутинной жизни.

Все сказанное об играх в детском возрасте и связанное с остранением реальности и яркостью переживаний в равной степени относится к взрослым, но с некоторыми отличиями. Если у детей речь в

первую очередь идет об овладении культурными навыками и своими возможностями в их использовании, то у взрослых в игре акцентируются иные аспекты активности. Здесь проявляется интерес к комбинаторике освоенных элементов культуры, к более произвольному их сопоставлению и сочетанию, чем это допускается в повседневных рутинных ситуациях. Кроме того, периодический «сброс» устоявшегося образа обывденной реальности, наложение на нее иных способов упорядочения – правил игры – позволяет людям хотя бы ненадолго выйти за рамки привычного в «другую реальность».

Наконец, обряды и ритуалы содержат механизмы остранения реальности, придающие устойчивость и повторяемость определенным комплексам действий, личностных состояний, переживаний и т.п., которые на уровне рутинного повседневного существования могут быть не связанными друг с другом. Эти механизмы обеспечивают трансляцию представлений об организованности, целостности оснований существования такой первичной группы, как семья. С ними в максимальной степени ассоциируется переживание «исторического» измерения групповой жизни, межпоколенной преемственности. Соответствующие предметы, жесты, слова, ценностные представления имеют для членов семьи своеобразный «сакральный» смысл и в этом качестве передаются от поколения к поколению.

Теперь следует рассмотреть более подробно механизмы *освоения* социокультурного опыта на уровне семьи.

Подражание. Механизм подражания связан со стремлением человека (а в данном случае ребенка) воспроизвести в действии, скопировать внешние проявления активности членов семьи – агентов социализации: элементы деятельности, поведения, суждений и т.п. Включение этого механизма обусловлено предпочтением соответствующего

способа освоения знаний и навыков по определенным основаниям: польза, экономия усилий, этические, эстетические соображения и т.п. Через подражание происходит упорядочение ребенком собственной активности, приведение ее в соответствие с принятыми в группе эталонами.

Эмпатия. Действие этого механизма основывается на способности людей отождествлять себя с другими. Благодаря нему осваиваются эмоциональные реакции на типичные для семьи жизненные ситуации, фиксируется характерная для ее членов «структура чувств». Соответственно, в семье ребенок вступает в своеобразный резонанс с взрослыми в отношении связей с окружением, критериев предпочтений и оценок его элементов.

Комбинирование. Дома ребенок может более, чем где-либо еще, составлять различные композиции из непосредственно окружающих его предметов, идей, образов, нормативных и ценностных образований и т.д. в соответствии с собственными стремлениями. Действие этого механизма обеспечивает постепенность модификации содержания семейных норм (либо поддержание значимых для стабильности семьи в данный период времени, либо произвольное комбинирование в связи с утратой их функционального значения).

Импровизация. Жизненный мир в рамках семьи как первичной группы характеризуется не только наличием границ, нормативов, правил, стереотипов и т.п. – основных структурных элементов, обеспечивающих его устойчивость по отношению к окружению. Столь же необходимыми для ее существования являются поля свободной самореализации, в т.ч. и за пределами семейного пространства. Импровизация предполагает демонстративное выражение индивидуального отношения к событиям групповой жизни, личностного своеобразия действий, поведения; необычного взгляда

на привычные вещи. Действие этого механизма проявляется также как привнесение людьми в свой непосредственный жизненный мир образов, идей, технологий, нормативов, оценочных критериев из более широкого социокультурного контекста. Такие артефакты соотносятся с культурными образцами, принятыми в семье; и предпринимаются попытки «встроить» их в семейный культурный фонд, используемые здесь ценностные шкалы. Соответственно, часть заимствований оказывается приемлемой для членов семьи, а часть – отвергается.

Социокультурные семейные сети

Родственные связи. Обычно семья не ограничивается нуклеарной формой. У супругов, как правило, сохраняются связи с их родителями, братьями, сестрами, другими родственниками. Такие связи образуют первый круг социокультурных сетей, порождаемых тесными межличностными отношениями. В этих пределах действуют семейные традиционные формы отношений. Одновременное сосуществование и периодические контакты представителей трех, а то и четырех поколений, связанных родственными узами, со специфичными для них образцами социализации позволяют последовательно транслировать от одного к другому семейные нормы, ценности, стереотипы поведения, действий, а в определенных случаях – общественное положение, престиж, от прямых ветвей к боковым.

Принадлежность разных членов семьи к целому ряду внесемейных первичных групп – профессиональных, дружеских, связанных с организованной социальной и культурной активностью – следует рассматривать как существенный фактор внесения в семью информационного многообразия. В ходе взаимодействия и обмена информацией общего и профессионального, массово доступного и конфиденциального характера члены семьи проверяют

«на прочность» разделяемые ими нормы, правила, стереотипы поведения и отношений. Те из них, что оказываются формообразующими принципами эффективных отношений с окружением, остаются в составе семейных обычаев. Те же, что обнаруживают адаптационную несостоятельность, подвергаются сомнению и образуют слабые места в структуре семейных нормативов. В дальнейшем именно они разрушаются под напором внешних и внутренних воздействий и замещаются новыми культурными образцами.

Механизмы сохранения и изменения традиционных семейных устоев различаются по своей действенности. Часть их держится на переживаемом жизненном опыте, общем для представителей всех поколений в семье. Это могут быть системообразующие компоненты общей социокультурной ситуации (стабильной или кризисной); состояние самой семьи (богатство или бедность, концентрация в одном месте жительства или рассеяние в географическом пространстве); повторяющиеся семейные ситуации (праздники, ритуалы, семейные конфликты и т.п.). Они чаще всего и сохраняются при трансляции от поколения к поколению.

Но есть устойчивые черты, которые используются как символы, демонстративные признаки принадлежности к семье или же удерживаются по привычке, утратив адаптивные свойства или связь с непосредственными переживаниями. Именно они становятся объектами изменения для младших поколений. Такие формы оказываются не созвучными их переживаниям, не имеют непосредственной значимости, личностного смысла, кажутся не нужными, лишними, устаревшими. Соответственно, дети пытаются преодолеть подобного рода семейные стереотипы, установить более приемлемые для себя порядки в отношениях со старшими членами семьи.

За счет включенности членов семьи в иные группы принадлежности она приобретает два дополнительных круга межличностных связей – друзья и знакомые. Их выделение в пределах первичных социальных сетей имеет важный теоретический смысл с точки зрения процессов освоения окружения. Дружеские отношения обычно характеризуются большей степенью доверительности и эмоциональной насыщенности, чем связи просто знакомства. Среди друзей допускается высокая степень импровизационности, культурного экспериментирования, игры; тогда как контакты между знакомыми носят более формально-ролевой характер, они более поверхностны и эмоционально нейтральны.

Дружеские связи. По отношению к процессам социализации дружеские связи выполняют важные функции. Во-первых, члены семьи проверяют в их контексте те позиции в межличностных отношениях, которыми овладели дома – лидера, опекаемого, баловня, пассивного исполнителя и т.п. Друзья либо позволяют индивиду сохранять освоенные в семье стереотипы взаимодействия и коммуникации, либо побуждают его к изменениям. В первом случае личностная идентичность, приобретенная в семье, укрепляется; во втором – индивиду приходится либо осваивать новую, либо переходить в другую группу.

Во-вторых, члены семьи привносят в ее микрокультуру опыт, освоенный в дружеских группах. Это могут быть новые навыки действий и поведения, иные оценочные критерии, дополнительная информация и т.п. Такие привнесения могут приниматься или отвергаться членами семьи, однако они оказывают определенное влияние на семейные отношения и образ жизни.

В-третьих, в дружеских группах члены семьи могут компенсировать дефицит переживаний, впечатлений, информации, неизбежно существующий в ограниченном

семейном кругу. Среди друзей обычно допускается больше культурного экспериментирования, переоценок общепринятых ценностей и т.п., чем в рамках семьи. Ведь семья строится как такая единица повседневной жизни, где текущие процессы по мере возможности подчиняются соображениям целесообразности и экономии усилий, т.е. максимально рутинизируются. В дружеских же группах при наличии разделяемых норм и ценностей, символических ритуальных элементов поведения поощряются вариации совместных форм активности, обмен новой информацией, обсуждение индивидуальных переживаний и впечатлений, социально значимых событий и проблем.

В зависимости от характера семейных отношений дружеские связи членов семьи могут способствовать либо поддержанию, либо разрушению их структуры. Чем ближе ценностные ориентации членов таких групп и членов семьи, тем в большей степени они укрепляются. Чем значительнее расхождение в ценностях между семей и дружескими группами и чем большую компенсационную роль последние выполняют для конкретного человека, тем вероятнее возникновение конфликтной ситуации в семье.

В-четвертых, группы друзей становятся источниками социальной защиты, поддержки, помощи для семьи, когда в ней возникают серьезные проблемные ситуации. В подобных случаях друзья помогают советами, реальными действиями, деньгами; они вовлекают в решение таких проблем своих знакомых, даже не имеющих прямых контактов с данной семьей.

Таким образом, семейные и дружеские отношения образуют наиболее прочную и плотную сеть первичных социокультурных связей. Здесь постоянно осуществляются использование, проверка на пригодность, изменение, отвержение, отбор социальных и культурных форм, составляющих повсе-

дневную жизнь людей. В этих рамках воспроизводятся, укрепляются, контролируются социокультурные пространства, которые объединившиеся люди считают своими. Они являются средой для утверждения признаков и символов групповой идентичности.

Связи по интересам. Следующий уровень социальных сетей составляют свободные ассоциации людей, объединяющихся в соответствии с общими культурными интересами. В данном случае речь не идет об экономических и политических интересах: это предмет особого рассмотрения. Имеется в виду совместная досуговая активность – любительские занятия искусством, техническими изобретениями, коллекционирование, путешествия, – а также общественно полезная непрофессиональная деятельность – благотворительность, социальные движения, различные формы социального участия. Между членами таких групп складываются довольно близкие, доверительные отношения, которые в дальнейшем могут сочетаться с дружескими и семейными, хотя это не обязательно. В этом случае можно, безусловно, говорить о первичных группах, однако по характеру норм и ценностей они существенно отличаются от ранее представленных типов. Их неформальный характер обуславливает то, что установление межличностных отношений является здесь дополнительной самоцелью. Они выстраиваются, прежде всего, вокруг предмета общего интереса, поэтому нормы и правила взаимодействия здесь не особенно сложны. Социализационное влияние таких групп заметно. Несмотря на их компенсационные функции, люди реализуют здесь свои четко направленные интересы, восполняют дефицит межличностных связей и способов приложения активности, заполняют свободное время.

Круг знакомых. Еще более далеким от ядра непосредственной повседневной

социализации является круг знакомых. Отношения такого рода могут поддерживаться длительное время, но в форме единичных (например, праздничные поздравления) контактов. Благодаря им происходит обмен общей или специальной информацией, либо важной, либо необязательной, либо по особому случаю, когда к знакомому обращаются, чтобы получить от него сведения, которыми не располагает более близкое окружение. По-видимому, можно рассматривать отношения такого рода не только как механизм трансляции культурной информации, включающийся по мере необходимости. Они обуславливают также воспроизведение ролевых отношений в повседневной жизни. Ведь обычно знакомые поддерживают связи как представители определенных социальных позиций, а не как индивидуальные личности. Соответственно, на этом уровне не принято обсуждать сугубо личные, семейные проблемы, но разговоры строятся вокруг личностно нейтральных тем: искусство, политика, общие вопросы обыденной жизни и т.п. Отношения между знакомыми не являются официальными, но их нельзя назвать близкими. Обычно в культуре существуют определенные стандартные формы контактов такого рода, например, стандарты обращения, обмена репликами при встрече, поддержание связей во времени.

При изучении процессов социализации важно принимать во внимание, где осуществляются непосредственные взаимодействия и коммуникации. Ведь именно в этой среде действует механизм традиции, т.е. передача такого опыта, что называется, «из рук в руки, из уст в уста», здесь осваиваются и воспроизводятся нравы, обычаи и др. стереотипы. В этой же среде осуществляются вариации культурных черт и зарождение культурных инноваций. Это обуславливает либо позитивное санкционирование, либо отвержение культурных изменений.

Н.М. Крылова,

кандидат педагогических наук, президент АНО «Дом радости»,
автор научно-методической системы «Детский сад – дом радости»

АНАЛИЗ КОНЦЕПЦИЙ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ (окончание)

Каждый раздел Типовой программы начинается с постановки и раскрытия воспитательных задач той или иной возрастной группы детского сада. «Эти задачи ориентируют дошкольных работников на тот конечный содержательный результат, который должен быть получен на завершающем этапе обучения и воспитания. Основным критерием выполнения программы является достижение такого уровня сформированности знаний у детей, развития их игровой, конструктивной, изобразительной, художественной, трудовой и другой деятельности, который соответствует изложенным в ней задачам воспитания и обучения»¹. В Типовой программе уточнены возрастные характеристики детей, что позволяет более полно реализовать принцип развивающего обучения.

Важно отметить, что характеристика содержания программных требований начинается с нравственного воспитания. Руководители проекта отмечают, что значительно усовершенствованы требования к нравственному воспитанию: уточнено содержание работы по воспитанию у детей гуманных чувств и доброжелательных взаимоотношений, начал коллективизма; конкретизировано содержание знаний о нормах морали, необходимых для формирования основ нравственных качеств; усилены преемственные связи по всем сторонам нравственного воспитания между возрастными группами. Последовательнее пред-

ставлено в Программе содержание нравственного воспитания в повседневной жизни. Это обусловлено тем, что повседневная жизнь ребенка, включающая все виды его деятельности, несет в себе большие возможности для воспитания положительного отношения к окружающему, формирования ряда нравственно-волевых черт (дисциплинированность, организованность, ответственность, умение преодолевать трудности). Расширено и конкретизировано содержание нравственного воспитания в разделе «Обучение на занятиях». Впервые определено программное содержание по формированию умений организовывать свою деятельность, выполнять требования педагога, согласовывать свои действия с действиями других детей и др.

В целях содействия воспитанию начал патриотических чувств, интереса к истории родной страны в содержание обучения детей старшего дошкольного возраста включены дополнительные сведения о труде взрослых, о творчестве классиков русской литературы, живописи, музыкальной культуры, а также новые художественные произведения.

Специальное внимание уделено воспитанию культуры поведения детей. Содержание Программы по воспитанию культуры внешнего вида, навыков и привычек культуры общения с взрослыми и сверстниками, культуры деятельности посте-

¹ Курбатова Р.А., Поддьяков Н.Н. Типовая (экспериментальная) программа обучения и воспитания в подготовительной группе детского сада. – М.: Просвещение, 1983. – С. 4.

пенно усложняется от возраста к возрасту.²

Если непредвзято проанализировать требования разработчиков Программы к нравственному воспитанию, то легко увидеть, что они формулируют признаки, по которым узнаваем уже в дошкольном возрасте интеллигентный человек – воспитанность, высокий уровень общей культуры, честность, порядочность, терпимость к чужим суждениям, приоритет нравственных ценностей в сравнении с прагматическими. Духовные учителя – разработчики Программы – среди многообразия видов деятельности дошкольников приоритетной называют трудовую деятельность, прежде всего потому, что видят ее средством нравственного воспитания. Поэтому они отмечают, что труд детей, начиная со второй младшей группы, выделяется в особый раздел как самостоятельный вид деятельности. Это положение стало программным благодаря московской школе, созданной трудами В.Г. Нечаевой, Т.А. Марковой, Р.С. Буре, Г.Н. Годиной, А.Д. Шатовой и др. Принципиально весомый вклад в разработку данного раздела внесла ленинградская научная школа, созданная В.И. Логиновой и ее аспирантами (Н.М. Крыловой, Л.А. Мишариной, С.Ф. Сударчиковой, М.В. Крулехт) при активном участии в исследованиях самого руководителя, а также педагога-новатора В.Т. Ивановой.³

Таким образом, на основе научной продукции двух столиц было расширено и конкретизировано содержание трудовых умений и навыков по всем возрастным группам, содержание работы по ознакомлению детей с трудом взрослых, подчеркнута воспитательное значение коллективного труда детей и необходимости их посильного участия в труде взрослых. Прошедшие с того времени, когда вышел данный проект дошкольного воспитания, 20 лет подтвердили, что определенные в Программе направления нравственного и трудового воспитания несли в себе содержание общечеловеческих ценностей и потому не могли быть утраченными в период перестройки общества.

Принципиальной коррекции, усовершенствованию подвергся в Типовой программе раздел умственного воспитания, так как он целенаправленно исследовался учеными разных научных школ страны, при ведущей роли НИИДВ под руководством А.В. Запорожца. В аналитической главе методологической монографии «Основы дошкольной педагогики» Н.Н. Поддьяков определяет «умственное воспитание – чрезвычайно сложным и многосторонним процессом, оказывающим влияние не только на умственное развитие детей, но и на их общее психическое развитие, на формирование качеств личности». Ведущий разработчик этого направления отмечает, что «развитие детей в значительной мере

² Курбатова Р.А., Поддьяков Н.Н. Типовая (экспериментальная) программа обучения и воспитания в подготовительной группе детского сада. – М.: Просвещение, 1983. – С. 4–5.

³ Логинова В.И. Формирование системности знаний у детей дошкольного возраста. Автореф. дис. доктора педагогич. наук. – Л., 1984; Логинова В.И. Трудовое воспитание // Дошкольная педагогика: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов по специальности 2110 «Педагогика и психология (дошкольная)»: В 2-х ч. – Ч. 1; Содержание коммунистического воспитания в детском саду / Под ред. В.И. Логиновой, П.Г. Саморуковой. – 2-изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1988; Логинова В.И. Дидактика детского сада // Дошкольная педагогика: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов по специальности 2110 «Педагогика и психология (дошкольная)»: В 2-х ч. – Ч. 2; Методика и организация коммунистического воспитания в детском саду / Под ред. В.И. Логиновой, П.Г. Саморуковой. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1988.

зависит от типа обучения. Тип обучения определяется в первую очередь содержанием усваиваемых знаний и во вторую – методами обучения»⁴. Впервые Программа была обогащена новыми разработками содержания усваиваемых знаний, отражающих существенные связи и зависимости изучаемых областей действительности. Парциальные программы системных знаний, по содержанию и структуре соответствующие научным понятиям (о множестве, труде, связи организма со средой и др.), разрабатывались в течение ряда лет под руководством А.М. Леушиной, Н.Н. Поддьякова, Л.А. Венгера, В.И. Логиновой, Л.А. Парамоновой и др. В основу системы знаний таких разделов, как «Ознакомление с окружающим», «Конструирование», были положены основные общие зависимости, объединяющие различные, более частные их проявления, доступные пониманию детей (зависимость строения тела животного от среды обитания, зависимость структуры объекта от его практического назначения и т.п.).

Если в формировании у дошкольника системных знаний приоритетная роль принадлежит взрослому как носителю образования и организатору типа обучения ребенка, то второй вид знаний – систематизированных – это результат собственной активной практики познания дошкольника. Роль взрослого заключается в том, чтобы содействовать малышу через поддержку его личного опыта усвоению опыта человечества. В этом направлении Программу обогатили новейшие исследования, проводимые под руководством А.В. Запорожца, Н.Н. Поддьякова, Л.А. Венгера, П.Г. Саморуковой и др. Впервые, как отмечают руководители проекта, ознакомление с окружающим, начиная со второй младшей группы,

было выделено в особый раздел образовательной работы. В содержании этого раздела (по всем темам) четко выделены два аспекта: формирование знаний об окружающем предметном мире и о явлениях общественной жизни. Содержание Программы по ознакомлению с живой природой представлено по трем линиям, отражающим важнейшие биологические закономерности: многообразие животного и растительного мира, рост и развитие растений и животных, зависимость жизни живых существ от факторов внешней среды.

Впервые, благодаря научным открытиям А.М. Леушиной и Ф.А. Сохина, а также их аспирантов, изучавших развитие речи у дошкольника (В.И. Логиновой, О.С. Ушаковой, Е.А. Струниной, А.Г. Тамбовцевой и др.), задачи развития речи детей на занятиях также выделены в специальный раздел «Развитие речи». Новейшие научные данные, полученные в лабораториях этих ученых, доказывали, что формирование большинства собственно языковых навыков и умений (развитие связных форм речи, разных ее видов, выбор нужного слова из синонимического ряда, использование выразительных средств, сравнений, определений, овладение элементами словообразования и словоизменения, развитие фонематического слуха и др.) не может быть обеспечено попутно при ознакомлении детей с окружающим, что оно требует организации специальных форм обучения (составление рассказов из опыта, творческие пересказы литературных произведений, сочинение рассказов или сказок (начала или их конца), словесные дидактические игры, творческие задания, инсценировки, драматизации и др.). В разделе «Развитие речи» существенно уточнены и

⁴ *Основы дошкольной педагогики* / Под ред. А.В. Запорожца, Т.А. Марковой. – М.: Педагогика, 1980. – С. 140–181.

конкретизированы задачи формирования правильного звукопроизношения у детей разных возрастных групп. Значительно большее внимание уделено раскрытию смысловой стороны слова и ознакомлению детей с его многозначностью, выделены задачи развития умений и навыков словообразования и формирования синтаксического строя речи. Определена последовательность использования разных видов рассказывания и установлены взаимосвязи этих видов. Принципиально новым в программе средней, старшей группы, а затем и подготовительной группы являлась разработка содержания обучения грамоте. Основной задачей разработчики определяли развитие у дошкольника умения ориентироваться в звуковой структуре слова. Данная программная задача была разработана Л.Е. Журовой под руководством Д.Б. Эльконина не только на теоретическом уровне; самое главное, одновременно педагоги получили практическое проектирование – сценарии занятий с детьми каждой возрастной группы.

Огромным достижением в данном проекте является разработка раздела по развитию у дошкольников элементарных математических представлений. В этом ведущую роль сыграла ленинградская научная школа, возглавляемая профессором А.М. Леушиной. Ее аспиранты – выпускники разных вузов страны, своими исследованиями существенно обогатили науку и практику развития научных математических представлений у дошкольников (В.В. Данилова (Москва), Т.Д. Рихтерман (Ленинград), Р.Л. Березина (Пермь), Н.Г. Белоус (Магнитогорск), Р.Л. Непомнящая (Могилев) и многие другие). В программу формирования элементарных математических представлений было введено образование числа на основе теории множества, цифровое обозначение чисел в пределах 5 для воспитанников средней группы и в преде-

лах 10 – старшей. Была поставлена задача формирования у детей с 5 лет представлений о числах до 10 на основе действий измерения с помощью условной меры. Данный проект ориентирует на ознакомление детей с календарем как моделью обозначения движения жизни во времени, а также многие другие разделы математики оказались в поле внимания исследователей, а их результаты отражены в программном документе.

Раздел по эстетическому воспитанию наиболее убедительно подтверждает нашу позицию о слиянии понятия «коммунистическое воспитание» дошкольника с понятием «интеллигентного человека» как идеала воспитания. В разработке содержания данного направления Программы – огромная заслуга исследований Е.А. Флериной, А.П. Усовой, Н.П. Сакулиной, Н.А. Ветлугиной и их аспирантов. В этом разделе, как отмечали руководители проекта, был углублен нравственно-эстетический аспект занятий по художественной деятельности и впервые разработано содержание художественного труда старших дошкольников на основе народного декоративного искусства и соответствующих видов оборудования. Важным направлением работы оказалось введение нового содержания по художественно-речевому развитию детей, ознакомлению их с произведениями изобразительного искусства, а также требования об организации самостоятельной художественной деятельности дошкольника.

Значительно были усовершенствованы в Программе задачи и содержание работы по физическому воспитанию детей. Уточнены общие задачи физического воспитания детей, усилена оздоровительная направленность Программы, подчеркнута необходимость воспитания правильной осанки, закаливания организма ребенка, формирования соответствующей возрасту

физической и умственной работоспособности. По каждой возрастной группе программный материал по физическому воспитанию был представлен в двух разделах. В разделе об охране и укреплении здоровья детей определены требования к режиму, закаливанию в детском саду, а также физкультурно-оздоровительной работе с детьми; содержание занятий по физической культуре дано в разделе «Физическая культура». В разделе «Игра» наряду с задачами нравственного, умственного, эстетического и физического воспитания впервые определены задачи формирования собственно игровой деятельности. Так, во второй младшей группе особо выделяется обучение детей умению использовать в игре предметы-заместители, которые способствуют развитию представлений, в средней группе – обучение выполнению правил ролевого поведения. На ступени старшего дошкольного возраста внимание сосредоточено на использовании этической значимости игры для нравственного воспитания. Постоянно подчеркивается развитие в игровой деятельности детского творчества, воображения. В старшей группе уточнены требования к развитию у детей умения согласовывать индивидуальные замыслы в процессе совместной сюжетно-ролевой игры, а также умения самостоятельно применять правила поведения с целью предотвращения конфликтов при выборе темы, распределении ролей и игрового материала. На каждом возрастном этапе расширяется объем учебных умений, которыми должны овладеть дети под руководством педагога. Так, в младших группах от детей требуется овладение умением слушать взрослого, действовать в соответствии с его указаниями, в средней группе рекомендуется продолжать начатое развитие, и уже на его основе выдвигается более сложная задача овладеть умением самостоятельно строить свою деятельность.

Итак, изучение истории развития инновационных процессов в дошкольном образовании завершено. Подведем итоги анализа доставшегося наследия дошкольной педагогики в конце XX и к началу XXI века.

Выводы:

1. Сравнение проектов содержания дошкольного воспитания европейских педагогов – основателей научных школ (Ф. Фребеля, М. Монтессори, Р. Штайнера) с отечественной Типовой программой воспитания и обучения детей, разработанной под руководством А.В. Запорожца, Н.Н. Поддьякова, Р.А. Курбатовой, демонстрирует инновационность продукта научного творчества ученых-педагогов советского времени. Они исходят из единой методологической позиции, экспериментально подтвержденной многочисленными исследованиями о решающей роли воспитания и обучения в развитии ребенка и формирующей его специфической деятельности, протекающей в условиях целенаправленного воспитания.

2. Цель и задачи воспитания ребенка как интеллигентного человека применительно к детям дошкольного возраста авторы рассматривают с учетом возможностей и особенностей ребенка, зоны его ближайшего развития.

3. Методологи дошкольного воспитания убедительно в своих исследованиях доказали, что в условиях специально организованного развивающего воспитания и обучения выявляются огромные потенциальные возможности ребенка, предусматривая которые можно успешнее формировать его личность.

4. Системообразующим фактором развития ребенка как индивидуальности определяется детская деятельность, воспитательные и образовательные функции игры, труда, особенностей художественной и учебной деятельности дошкольников, дея-

тельности в быту, т.е. повседневной жизни, роли любой деятельности для развития самостоятельности и активности ребенка, его первоначальных творческих проявлений.

5. Возможность высокой эффективности воспитания связывается разработчиками системы дошкольного воспитания с обеспечением взаимосвязи разных сторон воспитания – физического, умственного, нравственного и трудового, эстетического, с учетом их особенностей на различных ступенях дошкольного детства, с определением закономерности единства воспитания и обучения в педагогическом процессе детского сада и специфики семейного воспитания.

6. Важным принципом воспитания определяется методологами комплексный подход с целью усиления нравственного воспитания, формирования начал социальной направленности, трудолюбия у до-

школьников. Достижения советской науки о дошкольном воспитании, на основе которых должен был работать детский сад, реализуя государственную функцию дошкольного учреждения, позволяли ожидать на практике соответствующий уровень воспитателей и как результат их работы – уровень развития воспитанников, возможности которых так ярко были представлены в монографии «Основы дошкольной педагогики».

Однако реалии жизни отражали другую картину: огромную пропасть между высочайшим уровнем научных достижений советской педагогики и несоответствующим ему уровнем внедрения этих достижений в работе практиков. Преодолению этого разрыва и были посвящены 30 лет научного поиска автора и апробации авторского проектирования инновационных процессов в дошкольном образовании «Детский сад – Дом радости».



Издательство «АРКТИ» представляет:

Н.Ф. Сорокина

«Сценарии театральных кукольных занятий». – 288 с.: ил.

Издание содержит календарное планирование и подробное описание занятий по основам кукловодства, актерского мастерства и драматического искусства с детьми разных возрастных групп детских садов. Приводится большой практический материал по развитию речи, эмоций, памяти, внимания, мышления, воображения детей. Пособие поможет педагогам создать в детском саду кукольный театр и сделать жизнь малышей интересной и содержательной.

Эту и другие книги можно заказать по почте наложенным платежом.

Пришлите заявку **по адресу:** 125212, Москва, а/я 61, **по E-mail:** arkty@arkty.ru, **по тел.:** (495) 742-1848, **по факсу:** (495) 452-2927. **Сайт в Интернете:** www.arkty.ru

Новые технологии

М.А. Габова,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики дошкольного образования Коми государственного педагогического института

ГРАФИЧЕСКИЕ УМЕНИЯ И ИНФОРМАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ РЕБЕНКА

В развитии современной системы образования на всех его уровнях можно выделить определенные тенденции, обусловленные процессами, происходящими в обществе. При этом глобальные изменения в подходах к школьному образованию неизбежно влекут за собой столь же серьезные изменения на дошкольной образовательной ступени. Эти изменения порождаются сменой приоритетных целей образования, их обусловленностью проблемой воспитания личности ребенка на основе личностно-ориентированного деятельностного подхода. Результатом совершенствования образования на дошкольной ступени являются обновление образовательных программ, активная разработка образовательных альтернатив, издание новых методических материалов, создание комплексных и парциальных программ, разработка концептуальных вопросов развития дошкольного образования.

Ребенку старшего дошкольного возраста необходимо всегда видеть и понимать применимость своих знаний и умений в значимой для него практической деятельности. Применяя освоенные представления и способы действий в различных видах деятельности, ребенок сможет самоутвердиться и самореализоваться как личность.

Современная дошкольная педагогика не может оставаться на традиционных позициях, рассматривая ребенка как объект

обучения, воспитания и развития и считая главной целью дошкольного образования подготовку к школе, причем только в плане формирования предметных знаний, умений и навыков. Важно, чтобы содержание дошкольного образования охватывало как привычные для ребенка области действительности, так и новые, далекие от привычных, вызывающие живой интерес именно своей необычностью. Образовательный процесс должен способствовать накоплению и расширению субъектного опыта детей, включая рациональный и эмоционально-чувственный опыт. Задача педагога – помочь ребенку осознать этот опыт, обобщить его и зафиксировать в обобщенном виде с помощью наглядных средств и образов, эталонов, символов, моделей. Расширение и развитие субъектного опыта ребенка происходит благодаря введению в него новых средств и способов познания и преобразования мира. В дошкольном возрасте дети могут освоить такие *средства познания*, как эталоны, модели, речь. *Способы познания*, которые ребенок осваивает в дошкольном возрасте, – это наблюдение, обследование предметов, экспериментирование, моделирование, а также способы логического познания (анализ, синтез, обобщение, сравнение, классификация и т.д.). Общими средствами и способами преобразования считают постановку цели, выбор средств ее достижения, планирование их применения, реализацию намечен-

ного, контроль, оценку результатов и их коррекцию.¹

Овладение этими средствами и способами познания поможет ребенку научиться добывать информацию об окружающем мире (эту сферу условно можно назвать словом «могу»). Однако для гармоничного развития личности ребенка необходимо пробуждать у него и желание учиться, познавать мир (сфера «хочу»). Это возможно только при условии, если и содержание, и процесс образования будут эмоционально привлекательными для детей, будут вызывать их яркие позитивные эмоции.

Современное образование, кроме того, должно обеспечить условия для комфортного вхождения каждого ребенка из дошкольного детства в мир учения. Это, в свою очередь, требует создания целостной системы образования ребенка старшего дошкольного возраста.

Информатизация как тенденция современного образования

Одна из основных тенденций современного образования – информатизация. Общеизвестно, что в современном мире информация является таким же стратегическим ресурсом общества и государства, как и традиционные материальные или энергетические ресурсы.

Что такое «информатизация»?

Под информатизацией понимают реализацию обществом комплекса мер, направленных на обеспечение полного и своевременного использования достоверных знаний во всех общественно значимых видах человеческой деятельности. Основным фактором общественного развития при этом становится использование информации во всех сферах человеческой деятельности и развитие информационных

технологий – технологий, связанных с информацией. Объективный процесс информатизации общества связан с повышением роли и степени воздействия интеллектуальных видов деятельности на все стороны жизни человека. Одним из важнейших направлений информатизации общества является *информатизация образования*, предполагающая развитие информационных и коммуникационных технологий для оптимизации процессов обучения и воспитания, интеллектуализации деятельности обучаемого и обучающего. В широком смысле информатизация образования может рассматриваться как процесс подготовки человека к полноценной жизни в условиях информационного общества. Это ключевое условие успешного развития процесса информатизации общества. В соответствии с принятой в России концепцией информатизации общества, цель информатизации образования состоит в глобальной рационализации интеллектуальной деятельности за счет использования новых информационных технологий, радикальном повышении эффективности и качества подготовки специалистов с новым типом мышления, соответствующим требованиям постиндустриального общества. В результате достижения этой цели в обществе должно быть обеспечено массовое формирование *информационной культуры*.

С позиций концепции информатизации образования система образования должна обеспечить формирование у всех субъектов образовательного процесса компетенций, знаний и умений, способов деятельности, которые им потребуются в новой информационной среде обитания, в том числе и для получения образования в условиях широкого использования

¹ Кларина Л.М. Общие требования к проектированию моделей образовательной среды, способствующей познавательному развитию дошкольников. – СПб., 2000. – С. 9–20.

современных информационных технологий обучения, а также нового целостного миропонимания и информационного мировоззрения.²

Не вызывает сомнений, что психологическая готовность к жизни в информационном обществе, информационная культура, в т.ч. *навыки использования компьютера* как средства решения задач деятельности, становятся необходимыми каждому человеку независимо от его профессии. Это предъявляет качественно новые требования на всех ступенях образования, и особенно – к дошкольной ступени, поскольку одна из главных ее задач – заложить потенциал обогащенного развития личности ребенка. Успешность осуществления позитивных перемен в контексте информатизации образования связана с обновлением научной, методической и материальной базы воспитания и обучения на всех уровнях образования и в первую очередь – дошкольном.

Основные понятия

Ключевыми понятиями, разъясняющими сущность процесса информатизации образования, являются понятия «информация» и «информационная культура». Информация используется во всех сферах: науке, технике, культуре, социологии и повседневной жизни. Однако на сегодняшний день в науке не существует четкого, однозначного определения этого понятия.³ Известно, что слово «информация» происходит от латинского – разъяснение, изложение, осведомленность. С течением времени понятие информации не раз изменялось: то расширяя, то сужая свои границы. Сначала под

этим словом понимали «представление», «понятие», затем – «сведения», «передачу сообщений». В обыденной жизни под информацией понимают всякого рода сообщения, сведения о чем-либо, которые передают и получают люди.

Энциклопедия «Кирилла и Мефодия»⁴ дает следующее определение: «Информация – общенаучное понятие, включающее обмен сведениями между людьми, человеком и автоматом, автоматом и автоматом; обмен сигналами в животном и растительном мире; передачу признаков от клетки к клетке, от организма к организму». А энциклопедия «BRITANNICA 2000»⁵ определяет информацию следующим образом: «Передача или получение знаний и сведений; знания, получаемые в результате исследований, описаний и обучения; новости, факты; некая условная последовательность или распорядок, приводящий к специфическим эффектам (структура ДНК или программный код); сигнал или символ для представления данных; юридические нормы, относящиеся к личности». Мы возьмем за основу следующее определение. *Информация – это сведения, совокупности данных, знаний и т.д., возникающих в процессах познания внешнего мира путем сбора, накопления и переработки соответствующих сигналов, используемых в организации и управлении человеческой деятельностью.*⁶ Таким образом, информация – общенаучное понятие, имеющее философское и методологическое значение. Это одно из основных свойств объективного мира, которое связано с наличием в нем особого рода процессов, называемых информационными. К ним можно отнести, например,

² Концепция информатизации образования // *Информатика и образование*. – 1988. – № 6. – С. 25.

³ Пюкке С. Что такое информация и зачем это знать // *Компьютерра*. – 2001. – № 28.

⁴ Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия. На 10 CD. – М.: Кирилл и Мефодий, 2003.

⁵ Энциклопедия «BRITANNICA 2000». На 3 CD.

⁶ Шестак В.П., Сергеевский В.В. Концепции современного естествознания. Юнита 2. Проблемы современного мира. – М., 2002. – С. 68.

общение людей друг с другом, работу какой-либо системы автоматического регулирования, приспособление живого организма к меняющимся условиям существования, наследственную передачу признаков родителей детям, познание мира человеческим мозгом. В рамках науки информация является первичным и неопределяемым понятием, предполагая наличие *материального носителя информации*, источника информации, передатчика информации, приемника и канала связи между источником и приемником.

Информация составляет основу разнообразных сообщений, преобразуемых (кодируемых) в различные сигналы (электрические, визуальные, акустические) в зависимости от среды передачи или хранения сигнала. При этом *важно помнить, что сигналы, получаемые потребителем информации, имеют для него смысл только в том случае, если он может расшифровать (декодировать) сигнал*, интерпретировать его, а также преобразовать во вторичное сообщение.

Любая деятельность человека по своей сути представляет собой процесс поиска, сбора и переработки информации. Многие ошибочно полагают, что информация – это то, что человек получает из речевых сообщений (живая речь, текст). Однако *сами по себе речь, текст, цифры – не информация. Они лишь носители информации*. Информация содержится в речи людей, текстах книг, колонках цифр, графических изображениях, звуковых сигналах, в показаниях часов, термометров и других приборов. Человек воспринимает информацию с помощью мозга и центральной нервной системы. Передаваемая информация

обычно касается каких-то предметов или нас самих и связана с событиями, происходящими в окружающем нас мире.⁷

Информационный подход в познании основан на передаче информации путем ее кодирования разными языками. Кодирование – одна из важнейших сторон преобразования информации, т.е. воплощения, выражения ее содержания в той или иной форме. Социальные аспекты функционирования информации в современном обществе предполагают формирование информационной культуры личности. У большинства людей, в том числе и у педагогов, понятие «информационная культура» ассоциируется исключительно с освоением навыков работы на компьютере. Но это очень ограниченное понимание такого многогранного понятия, как информационная культура!

В педагогике *информационная культура* рассматривается в узком и широком смысле. В первом случае – это оптимальные способы оперирования информацией для решения теоретических и практических задач. В широком смысле информационная культура – одна из многих граней общечеловеческой культуры.⁸ *Информационная культура личности* в контексте общей культуры рассматривается не только как степень совершенства человека во всех видах работы с информацией: ее получении, накоплении, кодировании и переработке, в создании качественно новой информации, ее передаче, практическом использовании, – но и как умение человека самостоятельно наращивать недостающие знания в разных областях жизни.⁹ Таким образом, информационная культура отражает степень овладения человеком

⁷ Чурсин Н.Н. Популярная информатика. – Киев, 1982.

⁸ Пронина Л.А. Информационная культура учителя в условиях модернизации образования. – http://www.education.rekom.ru/3_2004/29.html.

⁹ Семенюк Э.Л. Информационная культура общества и прогресс информатики // *НТИ*. Сер. 1. – 1994. – № 7. – С. 3.

основами знаний в области методов и технологий работы с информацией, а также наличие опыта, навыков выполнения информационных процедур. И компьютер выступает здесь только как одно из средств, облегчающих и ускоряющих их реализацию. В психологической плоскости информационная культура личности заключается в выработке оптимальной реакции на поступающую информацию и адекватного поведения; формировании умения действовать в условиях избыточной информации; оценивать качественную сторону информации, отбирать из массы сведений достоверные, соотносить с уже имеющейся информацией, критически переосмысливать; свертывать и развертывать; выработать навыки психогигиены восприятия информации, рациональные привычки, свойства личности для защиты от информационного шума.

Компетентный подход и информационная компетентность

Еще одна тенденция в развитии образовательных систем всех уровней заключается в переориентации оценки результата образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность» на понятия «компетенция», «компетентность» обучаемого.¹⁰ С позиций *компетентного подхода* уровень образованности человека определяется его способностью решать проблемы различной степени сложности на основе имеющихся знаний. При этом компетентный подход в образовании не отрицает

значения знаний, но он акцентирует внимание на способности использовать полученные знания. Основным непосредственным результатом образовательной деятельности становится формирование ключевых компетентностей. Компетентный подход отражает такой вид содержания образования, который не сводится лишь к получению знаний, а предполагает целостный опыт решения жизненных проблем, выполнения ключевых, относящихся ко многим сферам функций, социальных ролей, компетенций. Компетентный подход выдвигает на первое место не информированность человека, а его умение решать проблемы, возникающие в разнообразных жизненных ситуациях.¹¹

Компетентность является комплексной интегративной характеристикой личности. Под ключевыми компетентностями понимается способность обучающихся самостоятельно действовать в ситуации неопределенности при решении актуальных для них проблем.

На сегодняшний день имеется ряд классификаций ключевых компетенций, среди которых: ключевые компетенции Совета Европы; проекта «Среднее образование в Европе»; ключевые компетенции специалиста, предложенные И.А. Зимней¹²; ключевые компетенции для педагогического образования; ключевые компетенции для общего образования, разработанные А.В. Хуторским¹³. При этом вне зависимости от основания классификации ключевых компетенций инвариантной является

¹⁰ Лебедев О.Е. Компетентный подход в образовании // *Школьные технологии*. – 2004. – № 5. – С. 3–12.

¹¹ Шишова С.Е., Агапова И.Т. Компетентный подход к образованию как необходимость // *Мир образования – образование в мире*. – 2001. – № 4. – С. 18–19.

¹² Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

¹³ Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // *Отделение философии образования и теоретической педагогики РАО, Центр «Эйдос», 23.04.02.* – www.eidos.ru/news/compet.htm.

информационная компетенция. При переходе к информационному обществу, характеризующемуся постоянным ростом объема информации, важным для человека становится умение ориентироваться в информационных потоках – обладать информационной компетентностью. Понятие «*информационная компетентность*» трактуется разными авторами по-разному: как сложное индивидуально-психологическое образование на основе интеграции теоретических знаний, практических умений в области инновационных технологий и определенного набора личностных качеств¹⁴; как новая грамотность, в состав которой входят умения активной самостоятельной обработки информации человеком, принятие принципиально новых решений в непредвиденных ситуациях с использованием технологических средств¹⁵. Информационная компетентность относится к числу основных целей образования, сформулированных в документах Правительства РФ. Так, в рекомендациях по информатизации образовательного процесса в системе общего среднего образования в понятие информационной компетентности вкладывается комплексное умение учащегося самостоятельно искать, отбирать нужную информацию, анализировать, организовывать, представлять, передавать ее; моделировать и проектировать объекты и процессы, реализовывать проекты, в том числе в сфере индивидуальной и групповой человеческой деятельности.¹⁶ Информационная компетентность может рассматриваться как интегративное качество личности, являющееся результатом отра-

жения процессов отбора, усвоения, переработки, трансформации и генерирования информации в особый тип предметно-специфических знаний, позволяющее вырабатывать, принимать, прогнозировать и реализовывать оптимальные решения в различных сферах деятельности.

Графическая культура в контексте информационной компетентности

Как мы уже отмечали, информация может быть представлена в различной форме: визуальной (наглядно-образной, в том числе графической), аудиальной (звуковой), вербальной (словесной, текстовой) и т.д. Доказано, что чем более абстрактна информация, подлежащая усвоению, тем больше требуется опоры на наглядные формы ее отображения.¹⁷ Именно *наглядно-образная форма* представления информации позволяет одномоментно или последовательно продемонстрировать разные элементы объекта, ситуации, процесса в их взаимосвязи и тем самым способствовать лучшему и более скорому пониманию. С древнейших времен и до наших дней графическое общение было и остается самым простым и удобным видом связи между людьми. Графическая форма представления информации – язык графики – в силу своей универсальности понятны инженерам, архитекторам, художникам, конструкторам независимо от их национальности и языка, на котором они говорят. Около 60–70% всей информации человек получает в графической форме. Поэтому так важно предусмотреть формирование у ребенка знаний о методах графического

¹⁴ Зайцева О.Б. Формирование информационной компетентности будущих учителей средствами инновационных технологий: Автореф. дис. канд. пед. наук. – Брянск, 2002.

¹⁵ Семенов А.Л. Роль информационных технологий в общем среднем образовании. – М.: Изд-во МИПКРО, 2000.

¹⁶ Рекомендации по информатизации образовательного процесса в системе общего среднего образования.

¹⁷ Якиманская И.С. Развитие пространственного мышления школьников. – М., 1980.

предъявления и восприятия информации, их освоение обеспечит условия и возможность ориентации личности в окружающем мире. Графический язык, как и любой другой язык, строится по своим правилам и законам, он использует свои методы и приемы.¹⁸

Средства языка графики – это система символов, знаков, замещающих реальные объекты или понятия о них, а также отношения и связи между ними. С помощью этих средств в графических изображениях кодируется информация о различных объектах, их признаках и отношениях. В то же время средства языка графики можно рассматривать и как средство общения людей, и как структуру знаков, посредством которой осуществляется это общение. В этом проявляются коммуникативная и познавательная функции средств графики. Однако следует помнить, что успешно реализуются они только при условии единообразия этих средств. Способом существования и проявления системы средств графики является *графическое изображение*. Пространственные образы – представления объектов окружающего мира находят свое отражение в графических изображениях, выполненных, как правило, на плоскости, т.е. в двухмерном пространстве. Графические изображения характеризуются образностью, символичностью, компактностью, относительной легкостью прочтения. Именно эти качества графических изображений обуславливают их расширенное использование. Графические средства отображения информации широко используются во всех сферах жизни человека, что требует умений владеть языком графики, оперировать графическими изображениями и в двухмерном, и трехмерном пространстве, как в реальном, так и в мысленном плане. Эти умения представляют важнейшие компоненты гра-

фической культуры, которая, в свою очередь, является неотъемлемой частью информационной компетентности личности.

Попробуйте представить себе, что из нашей жизни исчезли графические изображения. Как изменится наше существование? Возможно, кто-то считает, что если исчезнут, например, чертежи, то ничего в его жизни существенно не изменится. Но ведь графические изображения – это не только такие специальные технические и технологические документы, как чертеж, технический рисунок, монтажная схема, топографический план и другие изображения, которыми пользуется в своей профессиональной деятельности ограниченный круг людей. Вы читаете книги? Буквы, цифры, иллюстрации – это графические изображения. Исчезнут они – не будет и книг. Вы управляете автомобилем и знаете правила дорожного движения? Тогда представьте, что будет, если исчезнут дорожные знаки! Вы ездите в метро? А как вы будете ориентироваться без схемы и указателей? Вы купили новую мебель, и вам ее доставили в разобранном виде, – как вы ее соберете без сборочного чертежа или наглядного изображения? Вы едете в отпуск в далекую страну – хорошо бы найти ее на карте! Ваш ребенок не может собрать конструктор без схемы? Ваш компьютер и мобильный телефон «умерли» без графической поддержки? Страшная картина, не правда ли?

Разнообразные графические изображения, состоящие из линий, штрихов и точек, построенные от руки, при помощи графических инструментов, типографским способом или с помощью компьютерных технологий, постоянно и повсеместно окружают человека в любом возрасте, включаются в различные виды его деятельности,

¹⁸ Ботвинников А.Д., Ломов Б.Ф. Научные основы формирования графических знаний, умений и навыков школьников. – М.: Просвещение, 1979.

и не только профессиональной. Рисунки, картины, иллюстрации в книгах – элементы художественной графики – взрослые вводят в окружение ребенка с рождения. Буквы, цифры, пиктограммы, дорожные знаки, рекламные вывески – это тоже графические изображения, пробуждающие живой интерес малыша. Чертежи, схемы, наглядные изображения широко используются в конструктивной деятельности детей. Планы, карты, рисунки-лабиринты тоже вызывают большой интерес детей и используются ими в разнообразных играх.

Давайте вернем графические изображения на их законные места и представим себе, что мы разучились ими оперировать. И вот что будет. Мы не сможем определить, что за объекты изображены, какой они формы, каковы их размеры, как располагаются они в окружающем пространстве! Мы потеряем способность «читать» графическую информацию, декодировать ее! Мы не сможем изобразить объект, о котором идет речь, передать его основные свойства и отношения с другими объектами. Мы утратим способность создавать графическую информацию, кодировать ее! Мы не сможем исправить ошибки изображения, внести в него свои дополнения, изменения. Способность преобразовывать, перекодировать графическую информацию будет утрачена нами полностью!

Наверняка вам не хотелось бы попасть в такую ситуацию в современном мире, где техника, в том числе и компьютерная, проникла в различные отрасли деятельности человека, в большинство профессиональных сфер. И чтобы управлять многообразием технических средств, необходимо понимать язык техники, уметь воспринимать информа-

цию, кодировать и декодировать ее. Графический язык, как и любой другой, строится по своим правилам и законам, он использует свои методы и приемы. Успешность овладения этими действиями, в свою очередь, обеспечивается достаточно развитым пространственным мышлением. Наш мир является пространственно организованным, и пространственные представления и понятия помогают нам жить в этом мире, так как отражают объективно существующие в природе пространственные отношения.¹⁹

Одним из специфических свойств пространственных материальных систем является конкретная форма и размеры. Пространственные образы – представления, в свою очередь, находят свое отражение в графических изображениях. При оперировании графическими изображениями необходимо уметь кодировать и декодировать графическую информацию, поэтому каждый человек должен обладать достаточным уровнем графической грамотности, которая, в свою очередь, является важной составляющей информационной культуры. В основе графической культуры лежат развитые пространственные представления, на базе которых формируются графические умения и навыки, опирающиеся на знание законов формообразования, основных геометрических построений и графических операций, составляющих сущность *графической грамоты*.²⁰

Умения оперировать графической информацией

Восприятие и переработка графической информации – сложный психический процесс, требующий участия восприятия, памяти, мышления. Прослеживается

¹⁹ Каплунович Я. Развитие структуры пространственного мышления // *Вопросы психологии*. – 1986. – № 2. – С. 56–66.

²⁰ Ботвинников А.Д., Ломов Б.Ф. Научные основы формирования графических знаний, умений и навыков школьников. – М.: Просвещение, 1979.

зависимость успешного освоения этого графического умения от уровня развития психических процессов, становление которых происходит именно в дошкольном возрасте. В традиционном понимании графическая грамота включает в себя развитие графических умений и навыков.

Графические навыки – это определенные привычные положения и движения пишущей (рисующей) руки, позволяющие изображать знаки и их соединения.²¹

Графические умения – сплав навыков и знаний, который определяет качество выполнения графической деятельности; это более сложное образование, чем навык или знание, взятые в отдельности. Графические умения представляют собой сложный комплекс, включающий формирование зрительно-моторной координации, восприятие фигуго-фоновых отношений, положения в пространстве и др. Развитие графических умений связано, в свою очередь, с развитием зрительного анализа – способности анализировать графические изображения, вычленять составляющие их элементы, соотносить их друг с другом, синтезировать графический образ. В контексте оперирования графической информацией мы выделяем следующие основные группы графических умений.

1 группа. Осуществление анализа пространственных признаков и отношений реальных предметов и их частей:

- анализ (выделение, называние), воспроизведение, преобразование формы предметов и их частей;
- анализ (выделение, называние), воспроизведение, преобразование величины предметов и их частей;
- анализ (выделение, называние), воспроизведение, преобразование пространственных отношений предметов и их частей.

2 группа. Декодирование графической информации (чтение графических изображений):

- определение и называние вида графического изображения;
- определение, называние свойств изображенных объектов и их частей (форма, величина, количество, пространственное расположение);
- анализ графического состава изображений (виды линий);
- конструирование по графическому изображению.

3 группа. Кодирование графической информации (создание изображений):

- осуществление основных графических операций (линии, формы и т.д.) от руки и с использованием чертежных инструментов;
- создание изображения конструкции, модели;
- координация движений руки и глаз (зрительно-моторная координация).

4 группа. Преобразование графической информации:

- преобразование изображений (форма, величина, количество, пространственное расположение объектов и их частей) на основе преобразования конструкций;
- преобразование конструкций на основе преобразования изображений.

Именно эти умения, составляющие основу информационной компетентности, важно освоить ребенку еще на ступени дошкольного образования.

Школьные трудности и развитие графических умений

Почему же так важно развивать графические умения у детей уже в дошкольном возрасте? Какие трудности могут возникнуть при недостаточном развитии простран-

²¹ Комарова Т.С. Изобразительная деятельность в детском саду: Обучение и творчество. – М., 1990.

ственных представлений и графических умений ребенка в процессе обучения в школе? Известно, что пространственные представления являются основой, на которой развиваются многие высшие психические функции. Доказано, что неадекватность пространственных представлений приводит к существенным сложностям не только в осуществлении целенаправленных координированных движений, оценке расстояния, решении конструктивных задач, но и понимании разрядного строения числа, счетных операций, отношений сравнения, сложных логико-грамматических конструкций языка. Установлено, что, несмотря на большой прогресс в развитии пространственного восприятия и пространственных представлений, который наблюдается у детей на протяжении всего дошкольного возраста, недостаточность пространственных функций обуславливает 47% трудностей, испытываемых ими при усвоении учебного материала по математике, 24% трудностей при усвоении материала по русскому языку и формировании навыков письма, 16% трудностей при обучении чтению.²² Чтобы ребенок успешно учился в школе, он должен уметь свободно ориентироваться в пространстве, владеть основными пространственными представлениями и понятиями, освоить основные графические умения. Исследования показали, что, если пространственные представления сформированы у ребенка недостаточно или неточно, это напрямую влияет на уровень развития его графической деятельности. Так, при конструировании ребенку трудно составить целое из частей, воспроизвести заданную форму; различить, как располагаются в пространстве отдельные элементы букв, запомнить их конфигурацию. Ребенок

может писать некоторые буквы в зеркальном отображении, при письме нарушается высота, ширина и наклон буквы, что сказывается на качестве и скорости письма.

Среди проблем, затрудняющих успешное обучение в школе при слабом развитии образного мышления и несформированности графических навыков, исследователи выделяют следующие²³:

- малая (для своего возраста) база конкретно-предметных образов и понятий затрудняет восприятие материала по литературе и естествознанию;
- несформированность представлений о плоскости, рельефе и объеме, симметрии и асимметрии затрудняет понимание многих законов живой и неживой природы;
- отсутствие способности к переработке и трансформации одного вида информации в другой (графической в вербальную и наоборот) приводит к проблемам работы со знаковыми системами;
- нечеткая ориентация на листе (вверх – вниз, вправо – влево, центр – края, диагональное направление), неумение компоновать элементы композиции на листе ведут к непониманию закономерностей компоновки текста на листе;
- отсутствие чувства формата листа и трудности при смене формата листа свидетельствуют о слабой гибкости мыслительных процессов;
- неразвитые способности к конструированию на плоскости ведут за собой непонимание конструктивного построения букв из элементов, трудности восприятия состава слова, предложения, текста в целом, композиции литературных произведений;

²² Степанова О.А. Программа развития пространственной ориентации, оптико-пространственного анализа и синтеза и коррекции их недостатков // *Начальная школа плюс до и после.* – 2004. – № 1, 2, 5.

²³ Квач Н.В. Развитие образного мышления и графических навыков у детей 5–7 лет. – М., 2001.

- слабое ощущение вертикальности и горизонтальности ведет к смещению текстовой строки вниз или вверх, к разному наклону букв;
- неразвитое чувство масштабности приводит к разнице размера букв при письме, к неумению варьировать размер шрифта, создавать шрифтовую композицию с выделением главного в тексте;
- регуляция нажима на пишущий инструмент зависит от мышечного тонуса кисти руки. Слишком зажатая рука или ослабленная в равной степени приводят к быстрой утомляемости ребенка, к излишнему напряжению в работе и притуплению внимания.

Кроме того, как отмечают физиологи, у ребенка 6–7 лет еще слабо развиты мелкие мышцы рук, не закончено окостенение запястья и фаланг пальцев. Несовершенна нервная регуляция движений, чем во многом объясняются недостаточные точность и быстрота движений, трудность завершения их по сигналу.

При выполнении движений основной контроль в этом возрасте осуществляется зрительно, причем в процессе движений не просто фиксируется поле деятельности, а прослеживается все движение от начала до конца. Поэтому дети так тщательно, с таким старанием выводят буквы, срисовывают рисунки, так трудно им бывает провести даже несколько строго параллельных линий, трудно на глаз определить величину букв. Им гораздо легче писать крупные буквы, рисовать большие фигуры, чем пытаться писать в узкой строке.²⁴

Развитие графических умений в дошкольном возрасте

Графический образ можно рассматривать как сочетание линий, которое в прошлом опыте ребенка обозначалось как какой-либо предмет; зрительно-двигательный образ предмета. В происхождении графических образов у детей исследователи выделяют две линии: ребенок сам находит графические образы в процессе «чиркания» или копирует образцы взрослых, подражает.²⁵ Графическая форма, которой дети изображают геометрические фигуры, определяется либо имеющимися у ребенка графическими образами, либо зрительным впечатлением от реального объекта, либо тактильно-моторным опытом действия с предметом. При этом чем больше анализаторов задействовано в восприятии и построении графических образов, тем более отчетливыми и устойчивыми они будут.

В школьном возрасте графический образ выступает как представление о том, как предмет должен быть изображен, и включает зрительные образы предмета, представления о нем, двигательные представления о построении изображения. Исследованиями многих авторов доказано, что те виды знаний, которые ребенок не может усвоить на основе словесного обозначения взрослого или в процессе организованных взрослыми действий с предметами, он легко усваивает в виде действий с моделями, наглядными изображениями, отображающими существенные черты изучаемых объектов.²⁶ Наглядно-образный тип мышления, обобщенный и схематизированный характер представлений детей

²⁴ Безруких М.М. Ступеньки к школе: Книга для педагогов и родителей. – М., 2001.

²⁵ Мухина В.С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. – М., 1981.

²⁶ Мухина В.С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. – М., 1981; Венгер Л. Развитие способности к наглядному пространственному моделированию // Дошкольное воспитание. – 1982. – № 3. – С. 46–52.

дошкольного возраста позволяют широко использовать разнообразные графические изображения, модели и схемы для их обучения и формирования понятий. При этом, чтобы успешно оперировать графическими изображениями, детям необходимо уметь кодировать и декодировать графическую информацию, а это предполагает владение достаточным уровнем графической грамотности. В процессе изобразительной деятельности дети усваивают обобщенные способы изображения, учатся выявлять и фиксировать свойства предметов, начинают овладевать движениями рук и орудийными действиями. Особую роль при этом играет овладение формообразующими движениями руки, с помощью которых передается форма предмета.²⁷ К моменту перехода в школу дети должны свободно владеть карандашом и кистью, регулировать свои движения при рисовании в отношении размаха, темпа, силы, нажима. Движения должны быть легкими, плавными, равномерными, слитными.

В конструктивной деятельности дети постепенно овладевают представлениями о конструкции предметов и конструктивных свойствах их деталей, учатся соотносить размер и форму деталей, учатся планировать свою деятельность, создавать конструкции с опорой на образец, на заданные условия, на собственный замысел.

Работа со схематическими изображениями реальных предметов оказывает влияние на формирование у детей более высокой формы наглядно-образного мышления – наглядно-схематической. Ребенок не только выделяет общие закономерности, принципы, элементы, операции, но и может использовать эти обобщенные знания в

своей практической деятельности (рисовании, лепке, аппликации, конструировании). Это дает широкие возможности для проявления самостоятельности и творчества, формирует у ребенка общие принципы подхода к реальным предметам, выделяя в них общее и единичное, обобщенное и конкретное.

Работа с реальными предметами и их схематическими изображениями приводит не только к систематизации детских представлений, но и к формированию их подвижности, а это, как отмечают исследователи, способствует развитию у детей более высоких форм обобщения.²⁸ К 6 годам дети достаточно легко копируют простейшие геометрические фигуры, соблюдая их размер и пропорции. Штрихи становятся более четкими, ровными, снижается или почти совсем исчезает тремор (дрожание руки), более правильными и завершенными становятся овалы.²⁹ Фактически в этом возрасте ребенку уже доступны любые графические движения, любые штрихи и линии, однако совершенство в развитии движений не всегда сочетается со столь же хорошим развитием зрительно-моторной координации.³⁰ Таким образом, в процессе выполнения разнообразных практических действий дети дошкольного возраста овладевают некоторыми графическими умениями: учатся выделять, анализировать форму предметов, их пространственное расположение, величину; осваивают обобщенные способы изображения предметов; учатся создавать различные конструкции. Однако при этом реализуются далеко не все возможности детей дошкольного возраста в овладении ими элементами графической грамоты, а на уроках в начальной школе специальная работа над формированием графических

²⁷ Комарова Т.С. Изобразительная деятельность в детском саду: Обучение и творчество. – М., 1990.

²⁸ Венгер Л. Развитие способности к наглядному пространственному моделированию // Дошкольное воспитание. – 1982. – № 3. – С. 46–52.

²⁹ Комарова Т.С. Изобразительная деятельность в детском саду: Обучение и творчество. – М., 1990.

³⁰ Безруких М.М. Ступеньки к школе: Книга для педагогов и родителей. – М., 2001.

умений не предусматривается. В то же время недостаточное развитие сложно координированных графических движений руки, как отмечают исследователи, может стать препятствием для освоения ребенком в возрасте 6–7 лет базисных движений, необходимых для дальнейшего формирования навыка письма, поэтому необходима целенаправленная работа по формированию графических умений.

Сложившаяся в сфере дошкольного образования ситуация характеризуется появлением значительного количества новых программ обучения, воспитания и развития детей в ДОУ. Некоторые из них ориентированы на конкретные направления развития детей (физическое, эстетическое и т.д.), другие же являются комплексными («Радуга», «Детство», «Развитие»), предусматривающими развитие пространственных и геометрических представлений у детей (математика, конструирование, изобразительная деятельность и др.).

При существующем многообразии программ выявляются *общие тенденции*:

- несогласованность содержания материала, рассматриваемого в изобразительной, конструктивной, математической деятельности, его обособленность; возможно, это связано с тем, что у каждого раздела программы свои авторы;
- недостаточная разработанность методических аспектов отдельных направлений развития пространственных представлений, являющихся наиболее сложными и для детей, и для педагогов (например, вопросы ознакомления с пространственно-геометрическими преобразованиями, с объемными телами и их свойствами);
- разделение единого комплекса пространственных представлений как основы пространственного мышления на геометрические и пространственные представления, представления о величинах и изучение их содержания в

отрыве друг от друга в разных разделах программ;

- существенное усложнение содержания математического материала в новых программах в сравнении с традиционной программой (например, включение большего количества плоских и объемных фигур, геометрических преобразований, моделирования пространственных отношений), что вызывает затруднения в работе педагогов вследствие недостаточной теоретической и методической подготовки;
- отсутствие в содержании большинства программ целенаправленной работы по развитию чертежно-графических навыков (основ графической грамоты), являющейся эффективным средством развития пространственного мышления;
- недостаточное внимание развитию умений оперировать разнообразной информацией, являющихся основой информационной культуры, вместе с тем именно эти умения рассматриваются как общеучебные умения, освоение которых станет залогом успешного обучения ребенка в школе.

Для того чтобы у детей сложились верные, адекватные представления, сформировались устойчивые умения, необходима целенаправленная систематическая работа педагогов. Поэтому педагог должен обладать не только методическими умениями, но и достаточным уровнем развития пространственного мышления и основ графической грамоты. Как построить систему работы по развитию графических умений и пространственных представлений у детей? Какие задания могут использовать родители в процессе подготовки ребенка к школьному обучению? Как может быть построена и реализована технология развития графических умений у детей 6–7 лет? Ответы на эти и другие вопросы Вы найдете в других статьях автора.

Методическая работа

Л.Н. Прохорова,

кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой дошкольного и начального образования Владимирского областного института усовершенствования учителей (ВОИУУ);

Л.Н. Менщикова,

старший преподаватель кафедры дошкольного и начального образования ВОИУУ

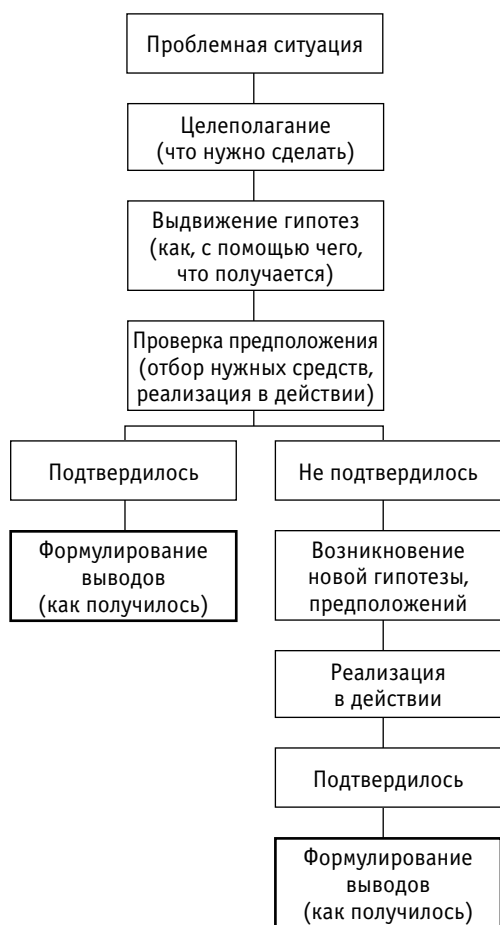
ДИАГНОСТИКА ДЕТСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЯ

Китайская пословица гласит: «Расскажи – и я забуду, покажи – и я запомню, дай попробовать – и я пойму». Усваивается все крепко и надолго, когда ребенок слышит, видит и делает сам. Вот на этом и основано активное внедрение детского экспериментирования, замечательного средства интеллектуального развития, в практику работы дошкольных образовательных учреждений (далее – ДОУ) г. Владимира, в т.ч. ДОУ № 66, где реализуется программа «Детство».

В работах многих отечественных педагогов говорится о необходимости включения дошкольников в осмысленную деятельность, в процессе которой они бы сами смогли обнаружить все новые и новые свойства предметов, замечать их сходство и различие, о предоставлении им возможности приобретать знания самостоятельно (Г.М. Лямина, А.П. Усова, Е.А. Панько и др.). Как сказал Р.У. Эмерсон: «Самое лучшее открытие – то, которое ребенок делает сам». По мнению академика Н.Н. Поддьякова: «...в деятельности экспериментирования ребенок выступает как своеобразный исследователь, самостоятельно воздействующий различными способами на окружающие его предметы и явления с целью более полного их познания и освоения». Процесс познания – творческий процесс и задача воспитателя – поддержать и развить в ребенке интерес к исследованиям, открытиям,

создать для этого необходимые условия. Исследовательская деятельность вызывает огромный интерес у детей, эксперименты с различными материалами и предметами (вода, снег, лед, песок, магниты, стекло, воздух и т.п.) предоставляют ребенку возможность самому найти ответы на вопросы «как?» и «почему?». Известно, что к старшему дошкольному возрасту заметно нарастают возможности *инициативной преобразующей активности ребенка*. Этот возрастной период важен для развития познавательной потребности ребенка, которая находит выражение в форме поисковой, исследовательской активности, направленной на обнаружение нового. Все исследователи экспериментальной деятельности в той или иной форме выделяют основную особенность: *ребенок познает объект в ходе практической деятельности с ним*, осуществляемые действия выполняют познавательную, ориентировочно-исследовательскую функцию, позволяющую раскрыть содержание данного объекта. Как подчеркивают психологи, для развития ребенка решающее значение имеет не объем полученных знаний, а их усвоение, которое определяется типом деятельности, в которой знания приобретались. Познавательная деятельность понимается не только как процесс усвоения знаний, умений и навыков, но и *поиска* знаний, самостоятельно или под руководством взрослого.

При организации детского экспериментирования перед воспитателями встают проблемы диагностики сформированности у детей навыков исследовательской деятельности; выбора методов контроля ее результативности. В ходе опытно-экспериментальной работы нами предпринята попытка решить эту проблему. Подбору диагностических методик предшествовало четкое определение целей и задач, решаемых в процессе экспериментирования (см. схему).



Схема

Для этого мы выделили структурные компоненты деятельности экспериментирования и те характеристики, которые определяются как «ряд навыков деятельности». При разработке структуры экспериментальной деятельности дошкольников мы опирались на общеизвестную схему мыслительной деятельности.¹

В процессе детского экспериментирования дети учатся:

- видеть и выделять проблему;
- определять цель;
- решать проблему, т.е. анализировать объект или явление, выделять существенные признаки и связи, сопоставлять различные факты, выдвигать гипотезы, предположения, отбирать средства и материалы для самостоятельной деятельности;
- осуществлять эксперимент;
- делать выводы;
- графически фиксировать этапы действий и результаты.

При оценке сформированности этих умений педагогов в первую очередь интересуют не количественные, а качественные показатели, причем важно наблюдать их *устойчивое позитивное развитие*. Для этого надо выделить наиболее важные показатели и оценочные параметры. *Во-первых*, известно, что любая деятельность зависит от отношения к ней субъекта. Таким образом, важно уметь оценивать *отношение* детей к деятельности экспериментирования. Отношение мы оцениваем по степени проявления интереса, активности участия в обсуждении и процессе деятельности. *Во-вторых*, важным становится не столько результат, сколько *процесс* работы ребенка в ходе экспериментирования; т.е. оценивается не то, какого результата добился ребенок, а то, как он думает, рассуждает.

¹ Рогов Е.И. Психология познания. – М.: Владос, 1998. – С. 107.

Показатели уровня овладения детьми экспериментальной деятельностью

Уровни	Отношение к экспериментальной деятельности	Целеполагание	Планирование	Реализация	Рефлексия
Высокий	Познавательное отношение устойчиво. Ребенок проявляет инициативу и творчество в решении проблемных задач	Самостоятельно видит проблему. Активно высказывает предположения. Выдвигает гипотезы, предположения, способы их решения, широко пользуясь аргументацией и доказательствами	Самостоятельно планирует предстоящую деятельность. Осознанно выбирает предметы и материалы для самостоятельной деятельности в соответствии с их качествами, свойствами, назначениями	Действует планомерно. Помнит о цели работы на протяжении всей деятельности. В диалоге с взрослым поясняет ход деятельности. Доводит дело до конца	Формулирует вербально, достигнут результат или нет, замечает неполное соответствие полученного результата гипотезе. Способен устанавливать разнообразные временные, последовательные, причинные связи. Делает выводы
Средний	В большинстве случаев ребенок проявляет активный познавательный интерес	Видит проблему, иногда самостоятельно, иногда с небольшой подсказкой взрослого. Высказывает предположения, выстраивает гипотезу самостоятельно или с помощью других (сверстников или взрослого)	Принимает активное участие при планировании деятельности совместно с взрослым	Самостоятельно готовит материал для экспериментирования, исходя из их качеств и свойств. Проявляет настойчивость в достижении результатов, помня о цели работы	Может формулировать выводы самостоятельно или по наводящим вопросам. Аргументирует свои суждения и пользуется доказательствами с помощью взрослого
Низкий	Познавательный интерес неустойчив, слабо выражен	Не всегда понимает проблему. Малоактивен в выдвижении идей по решению проблемы. С трудом понимает гипотезы, выдвинутые другими детьми	Стремление к самостоятельности не выражено. Допускает ошибки при выборе материалов для самостоятельной деятельности из-за недостаточного осознания их качеств и свойств	Забывает о цели, увлекаясь процессом. Тяготеет к однообразным, примитивным действиям, манипулируя предметами. Ошибается в установлении связей и последовательностей (что сначала, что потом)	Затрудняется сделать вывод даже с помощью других. Рассуждения формальные, псевдологические, ребенок ориентируется на внешние, несущественные особенности материала, с которым он действует, не вникая в его подлинное содержание

В этом случае выделяются такие показатели, как целеполагание, планирование деятельности и процесс ее реализации. Одним из важных показателей являются также рефлексивные навыки, т.е. умение детей формулировать выводы, аргументировать свои суждения. Следовательно, показатели сформированности деятельности экспериментирования необходимо исследовать как на внешнем, так и на внутреннем уровнях – качественные изменения в структуре личности ребенка и их проявления в его взаимодействии с окружающим миром.

В таблице представлены разработанные нами в ходе опытно-экспериментальной работы показатели и уровни сформированности у детей навыков экспериментирования.

Для определения отношения детей к экспериментированию используем разработанные нами методики «Радости и огорчения», «Выбор деятельности», «Маленький исследователь». Например, методика «Маленький исследователь» включает в

себя выбор картинок со схематичным изображением уголка экспериментирования с различными материалами и предметами. Воспитатель предлагает детям 3 раза ответить на вопрос и сделать выбор: «К тебе пришел маленький исследователь. С чем бы ты посоветовал ему позаниматься?». Выборы фиксируются в протоколе цифрами 1, 2, 3. За первый выбор засчитывается 3 балла, за второй – 2 балла, за третий – 1 балл. Подсчет суммы выборов и суммы баллов по группе позволяет судить о преобладающих интересах детей. Уровень развития любознательности, познавательной активности можно исследовать с помощью методики В.С. Юркевича «Древо желаний».

Результаты диагностики уровня сформированности экспериментальной деятельности, как отдельными детьми, так и группой в целом, позволяют работать с опорой на знание индивидуальных возможностей и интересов каждого ребенка, оказывать всем детям в группе необходимую помощь.



Издательство «АРКТИ» представляет:

В.Д. Озеров

«Беседы с родителями незрячих детей». – 192 с.

Книга предназначена родителям, имеющих слабовидящих и незрячих детей. В простой, эмоциональной форме «бесед» автор рассказывает о том, с какими проблемами в воспитании незрячего сына ему пришлось столкнуться самому. На доступных примерах автор показывает, как обучать детей самообслуживанию, учить играть и выполнять несложные задания, связанные с жизненными ситуациями. Данная книга будет интересна и полезна не только родителям, но и специалистам коррекционной педагогики, работникам специальных образовательных учреждений.

Эту и другие книги можно заказать по почте наложенным платежом.

Пришлите заявку **по адресу:** 125212, Москва, а/я 61, **по E-mail:** arkty@arkty.ru, **по тел.:** (495) 742-1848, **по факсу:** (495) 452-2927. **Сайт в Интернете:** www.arkty.ru

В наш динамичный век значительно увеличился поток разнообразной информации, которую человек получает со всех сторон. Соответственно, усложняются и интенсифицируются процессы восприятия этой информации. И в сфере образования процесс обучения неизбежно должен был стать более наглядным и динамичным. Одними из самых эффективных способов обучения являются методы моделирования (реального, математического, наглядного, символьного, мысленного). Моделирование исключает формальную передачу знаний – изучение объекта или явления происходит в ходе интенсивной практической и умственной деятельности, развивая мышление и творческие способности человека любого возраста.

Метод наглядного моделирования (макетирования) развивает пространственное воображение, позволяя воспринимать сложную информацию и зрительно представить абстрактные понятия. Наглядное моделирование – воспроизведение существенных свойств изучаемого объекта, создание его заместителя и работа с ним. В предлагаемых Вашему вниманию двух статьях – результаты эффективного использования метода как в работе логопеда, так и в работе с педагогическими кадрами в процессе подготовки инноваций.

И.В. Розанова,

учитель-логопед ГОУ Начальная школа – детский сад компенсирующего вида № 1761 г. Москвы

МЕТОД НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В РАБОТЕ ЛОГОПЕДА ДОУ

Наилучшее педагогическое общение – это общение педагога и детей, способствующее творческому характеру учебной деятельности.¹ Это особенно важно в обучении детей с тяжелыми нарушениями речи, когда на учебных занятиях необходимо создать наиболее благоприятный эмоциональный климат. Учитель-логопед является одновременно источником информации и организатором как коллективной деятельности, так и взаимодействия детей.

В настоящее время требования к уровню развития связной речи воспитанников на момент поступления в школу значительно

возросли, что требует от педагогов поиска новых методически правильных технологий обучения. У детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня отмечается несформированность связной речи: нарушения композиции и синтаксической структуры повествования, пропуск смысловых звеньев, а в речи либо отсутствие, либо ошибки в построении сложносочиненных и сложноподчиненных предложений, что создает серьезные проблемы на пути их развития и обучения. По результатам диагностики дети с общим недоразвитием речи имеют

¹ И.В. Розанова работает в ГОУ Начальная школа – детский сад компенсирующего вида № 1761 уже 6 лет, все выпускники обучаются в средней школе, в т.ч. с углубленным изучением английского языка, точных наук. В 2003 и 2004 гг. участвовала в конкурсе «Сердце, отданное детям» под девизом: «Логопеды, словно мамы для детей, всегда гордиться могут профессией своей». Все рисунки к статье – авторские.

недостаточный уровень сформированности монологической и диалогической связной речи.

При пересказе, составлении рассказа по серии сюжетных картинок, рассказе-описании и творческом рассказе отмечаются следующие недостатки: повторные наводящие вопросы; пропуски отдельных моментов действия или целого фрагмента, даже если ребенок передает содержание хорошо знакомого текста; неоднократные нарушения связности изложения; связные высказывания слишком коротки. Данные диагностики позволяют понять пропедевтическую значимость своевременной коррекции нарушений развития связной речи. Разработка различных методов обучения построению *наглядной модели* связного высказывания позволяет эффективно осуществлять логопедическую коррекцию связной речи детей с ОНР третьего уровня.

Одним из способов планирования связного высказывания является метод наглядного моделирования. Коррекция связной монологической речи детей дошкольного возраста с ОНР с использованием метода наглядного моделирования будет эффективной, если в процесс обучения будут введены: система подготовительных упражнений, направленных на осознанное усвоение правил организации композиции высказывания; специальные приемы обучения детей действиям замещения; различные модели, схемы, передающие предметно-смысловую и логическую организацию текста; упражнения по нахождению различных вариативных средств связи предложений, что позволяет решить задачи с усвоением правил смысловой и лексико-синтаксической организации текстовых сообщений.

В процессе использования метода наглядного моделирования в коррекции речи детей с ОНР предлагается вводить понятие о графическом способе изображения действия различных рассказов. В каче-

стве *условных заместителей* (элементов модели) могут выступать символы различного характера:

- геометрические фигуры;
- символические изображения предметов (условные обозначения, силуэты, контуры, пиктограммы);
- контрастная рамка – прием фрагментарного рассказывания и многие другие.

В качестве символов-заместителей на начальном этапе работы используются *геометрические фигуры*, своей формой и цветом напоминающие замещаемый предмет. Например, оранжевый треугольник – морковка, коричневый овал – собака и т.п. На последующих этапах дети выбирают заместители без учета внешних признаков объекта. В этом случае они ориентируются на качественные характеристики объекта (добрый, печальный, теплый, влажный и т.п.).

В качестве символов-заместителей при моделировании творческих рассказов используются:

- предметные изображения, картинки;
- силуэтные изображения;
- геометрические фигуры.

Таким образом, модель, состоящая из различных фигур или предметов, становится планом связного высказывания ребенка с ОНР и обеспечивает последовательность его рассказа.

Пересказ – наиболее легкий вид монологической речи, придерживается авторской композиции произведения, в нем используется готовые авторский сюжет, речевые формы и приемы. Пересказ предполагает умение выделить основные части услышанного текста, связать их между собой, а затем в соответствии с этой схемой составить рассказ. В качестве плана рассказа выступает наглядная модель.

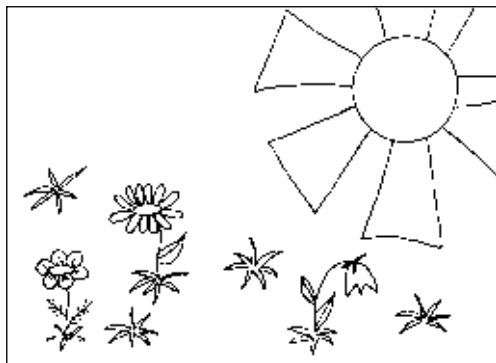
Работа по развитию навыка пересказа с помощью метода моделирования предполагает формирование следующих умений:

- усвоение принципа замещения героев или действий сказки, рассказа различными предметами или схематическими изображениями;
- развитие умения передавать сюжет повествования с помощью предметов-заместителей.

Рекомендую начинать обучение приему наглядного моделирования с коротких русских сказок: «Маша и медведь», «Три медведя», «Белка и волк» Л.Н. Толстого, «Галка и кувшин», «Лес и мышонок» В. Бианки, «Три котенка» В. Сутеева. Чтобы дети научились рассказывать данные короткие сказки, для изображения части рассказа или сказки логопед использует различные предметы-заместители. Например, я рассказываю детям сказку «Курочка Ряба», а дети постепенно выставляют символы – заместители героев сказки и происходящих в сказке событий. На данном этапе необходимо добиваться, чтобы манипулирование элементами модели происходило параллельно чтению конкретного фрагмента сказки, т.е. каждый фрагмент сказки необходимо показывать и выставлять на доску в процессе чтения.



Рис. 1

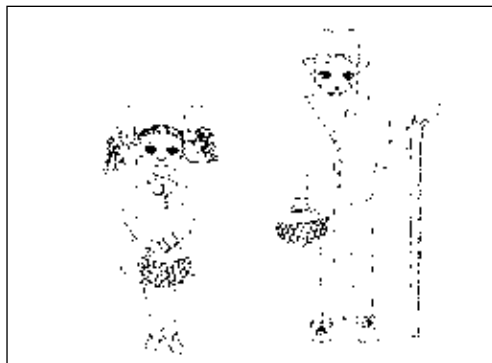


Элементами моделирования сказки могут быть изображения персонажей сказки, затем они заменяются символами-заместителями (силуэтные изображения или геометрические фигуры). Постепенно дети от простого манипулирования элементами модели переходят к составлению распространенной сказки с использованием плана для пересказа.

Кроме этого, пересказ можно осуществлять с помощью графических схем. Я читаю детям какой-либо рассказ и прошу его пересказать. Как правило, дети с ОНР ограничиваются лишь названием персонажей. Тогда предлагается составить рассказ по графической схеме – имея возможность смотреть на графическую схему, ребенок гораздо легче составляет логичный рассказ. Графическая схема при этом служит не подсказкой, а средством обучения.

Например: обучение пересказу рассказа «Белка».

Это было летом. Маша с дедушкой встали рано и пошли за грибами. Узкая тропинка вводила их в лес. Девочка подошла к большому дереву. Вдруг что-то стукнуло ее по голове. Смотрит Маша, а это белый гриб. Его уронила белочка. Она сидела на суку. Зверек был маленький, рыженький с большим пушистым хвостом. Белка готовила запасы на зиму. Она на ветках сушила грибы (см. рис. 2–11).



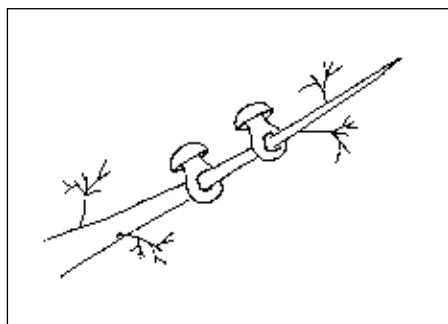
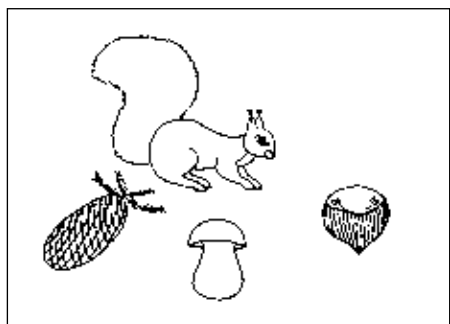
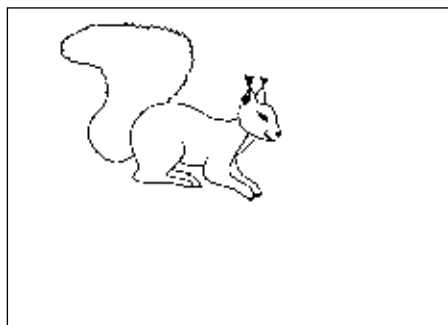
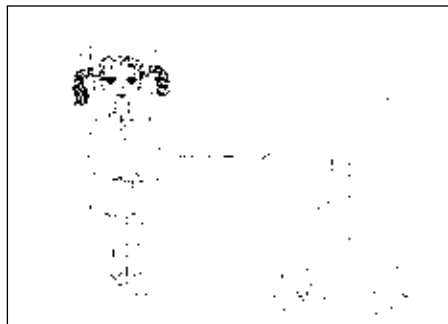
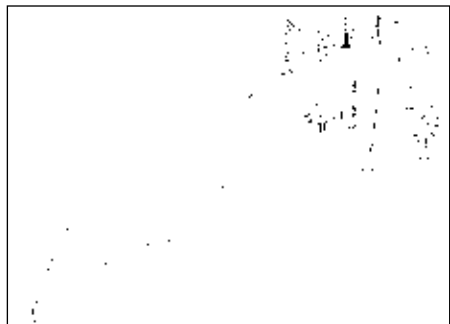


Рис. 2–11. Картинки к рассказу «Белка»

Составление рассказа по сюжетной картинке – значительно более сложный этап по сравнению с пересказом готового текста, но при этом ребенок овладевает навыками пересказа. Данный вид развития связной речи очень труден для детей с общим недоразвитием речи и требует определенного подхода к его реализации. Дети при рассказе по сюжетной картине должны выделять изображенные на картине предметы, основных действующих лиц, выделить основную событийную основу рассказа, взаимодействие различных героев картины, отметить особенности развития действия, составить экспозицию (начало) рассказа и окончание рассказа – развязку, итог повествования.

Коррекционно-логопедическое обучение с целью формирования навыка рассказывания по картине состоит из 3-х этапов:

- выделение значимых для развития сюжета фрагментов картины;
- определение взаимосвязи между ними;
- объединение фрагментов в единый сюжет.

Для этого можно использовать пособия «Логико-малыш», «Оживи картинку». По данным пособиям я разработала несколько листов, которые помогают обучить детей с ОНР составлению рассказа по сюжетной картинке. Примером метода моделирования может служить предлагаемый рассказ по сюжетной картинке:

День рождения

У Кати сегодня день рождения. На день рождения Катя позвала гостей и накрыла большой стол. Ребята подарили Кате куклу и красивый торт. Сначала ребята играли в жмурки, а потом сели за стол. Дети пили чай с конфетами и тортом (см. рис. 12, а цветной рис. – на 3-й стороне обложки).



Рис. 12. Сюжетная картинка «День рождения»

В задании представлена сюжетная картина и схематичные изображения наиболее значимых сюжетных отрывков рассказа. Логопед может пользоваться для обучения как всей сюжетной картиной, так схематичными изображениями. Данный рассказ представлен не случайно, выбор обусловлен трудным восприятием у детей с ОНР сюжетной картинки с изображением природы.

Если дети в достаточной мере овладели навыком связного рассказа по сюжетной картинке, логопед может ввести элементы «ТРИЗ» – ребенку предлагается придумать другой конец рассказа или продолжить его, в рассказ включить новых героев, изменить действия в сюжете рассказа.

Описательный рассказ – отличается отсутствием временной последовательности, отношении одновременности. При обучении детей с ОНР дошкольного возраста описанию предметов логопед должен

помнить и решать следующие основные задачи:

- развить у детей умения выделять существенные признаки и основные части (детали) предметов;
- сформировать обобщенные представления о правилах построения рассказа описания предмета;
- научить детей языковым средствам, необходимым для составления описательного рассказа.

Для работы над составлением описательных рассказов могут быть использованы «Схемы для составления описательных рассказов» Т.А. Ткаченко. Предлагаю следующие модифицированные схемы для составления описательных рассказов. Основу описательного рассказа составляют конкретные представления, накапливаемые в процессе исследования объекта описания. Элементами модели описательного рассказа становятся символы-земе-

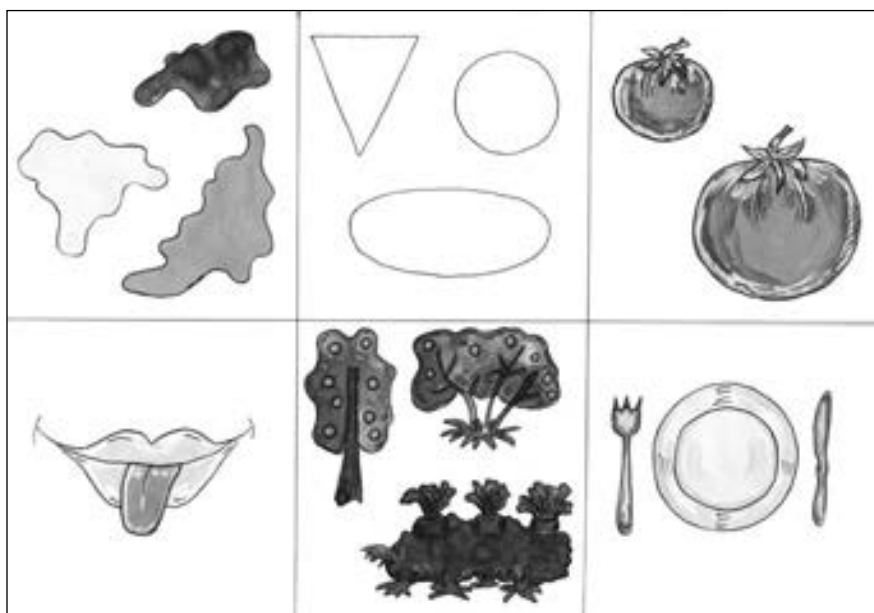


Рис. 13. Схема описания и сравнения овощей и фруктов:

- 1) цвет; 2) форма; 3) величина; 4) вкус; 5) место произрастания; 6) как употреблять в пищу

стителю качественных характеристик объекта:

- принадлежность к родовидовому понятию;
- величина;
- цвет;
- форма;
- составляющие детали;
- качество поверхности;
- материал, из которого изготовлен объект (для неживых предметов).

Примером составления описательного рассказа по схеме может служить модифицированная схема описания и сравнения овощей и фруктов (см. рис. 13).

По данной модели возможно составить описание отдельного предмета, принадлежащего к определенной группе. Опыт работы показывает, что овладение приемом сравнительного описания происходит, когда дети научатся свободно пользоваться моделью описания отдельных предметов или явле-

ний. Один ребенок или подгруппы детей составляют модель описания двух и более предметов по плану. При этом символы описания выкладываются каждой подгруппой в свой круг – обруч (см. рис. 14). В месте пересечения кругов выложены символы, общие для обоих сравниваемых предметов. За пределами зоны пересечения символы характеризуют различия двух предметов. Дети сравнивают предметы, определяя сначала их сходство, а затем – различия.

Корова и собака – это домашние животные. По размеру корова большая, а собака – маленькая. У собаки есть голова, туловище, лапы, хвост, уши, нос, глаза; у коровы есть голова, туловище, лапы, хвост, уши, нос, глаза, копыта, рога и вымя. Корова питается травой, а собака – мясом, косточками. Корова дает человеку молоко, мясо, а собака – сторожит дом человека. Корова живет в коровнике, а собака – в конуре.

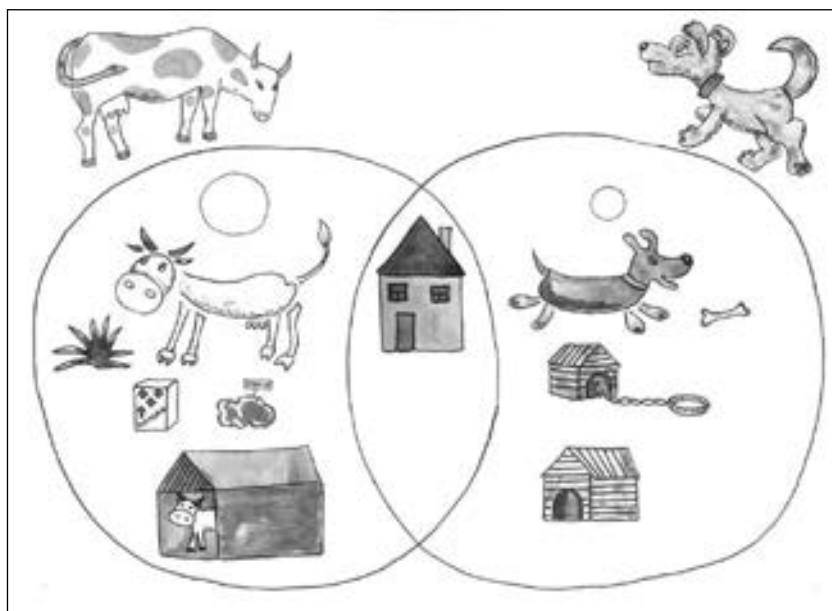


Рис. 14. Сравнительное описание коровы и собаки

Многим логопедам знакомы логопедические сказки, т.е. рассказы, которые содержат большое количество одинаковых звуков (Н.В. Нищева «Будем говорить правильно», Л.А. Боровских «Я логично говорю»). В коррекционном процессе ребенок может подготовить пересказ по картинке, просто повторять текст за взрослым. Основная задача данных сказок – автоматизировать в связной речи поставленные звуки или дифференцировать оппозиционные. Чтобы работа не была для ребенка слишком скучной и шаблонной, в процессе подготовки к образовательной модели полезно использовать схемы или предметы-заместители. План работы по такой сказке следующий:

- 1) логопед читает сказку ребенку;
- 2) вместе с ребенком выкладывает модель сказки (картинную или состоящую из символов-заместителей, выбирая их произвольно);
- 3) ребенок отвечает на вопросы логопеда по содержанию сказки;
- 4) пересказывает сказку по модели.

Рассказ на дифференциацию звуков «р-л»

Муравей и голубка

Муравей пришел к ручью пить. Волна набежала и чуть его не потопила. Голубка несла ветку; она увидела – муравей

тонет, и бросила ему ветку. Муравей сел на ветку и спасся. Потом охотник расставил сеть и хотел поймать голубку. Муравей подполз к охотнику и укусил его за ногу. Охотник охнул и уронил сеть. Голубка вспорхнула и улетела.

(По Л.Н. Толстому)

Примерные вопросы:

- Куда пришел муравей в начале рассказа?
- Что случилось с муравьем у ручья?
- Кто помог муравью спастись от гибели?
- Что сделала голубка, чтобы спасти муравья?
- Что случилось с голубкой?
- Как муравей спас ее?
- Какое еще название можно придумать для сказки?

Рассказ с элементами творчества – это придуманные детьми рассказы с самостоятельным выбором содержания (ситуаций, действий, образов), логически построенным сюжетом, облеченным в соответствующую словесную форму. Это придуманные рассказы, представляющие собой результат детской фантазии, требующие от ребенка развитого воображения, образного мышления, способности самостоятельно моделировать схему рассказа. Необходимо помнить, что ребенок зачастую боится

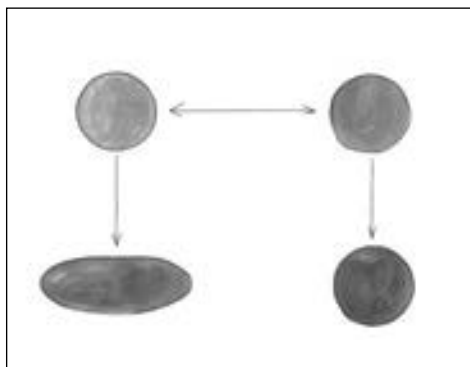
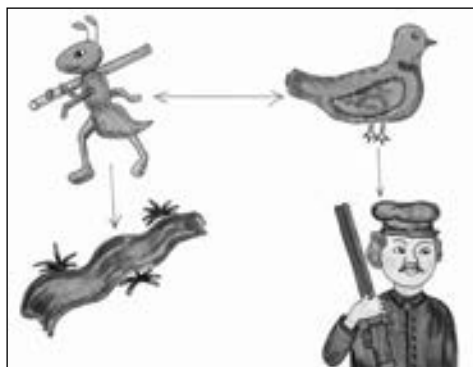


Рис. 15–16. Картинки к рассказу «Муравей и голубка»

самостоятельно придумывать какой-либо рассказ, и здесь нам на помощь приходит метод составления модели.

Я выделяю следующую схему обучения ребенка составлению творческого рассказа:

- логопед предлагает конкретные персонажи рассказа, а событийную сторону и действие, происходящее в рассказе, дети придумывают самостоятельно;
 - конкретные персонажи заменяются силуэтными изображениями, что позволяет детям проявить творчество в характерологическом оформлении героев
- рассказ; герои рассказа заменяются силуэтными изображениями (возможно из черной бумаги), что позволяет проявить творчество в описании внешнего вида героев, их характеров и действий, выполняемых этими героями;
 - детям предлагается составить сказку по модели, включающей геометрические фигуры или схематические изображения героев, необходимо выбрать название сказки, например: «Приключения слоника в Чудесном городе»;
 - каждый ребенок самостоятельно выбирает тему и героев своего рассказа.

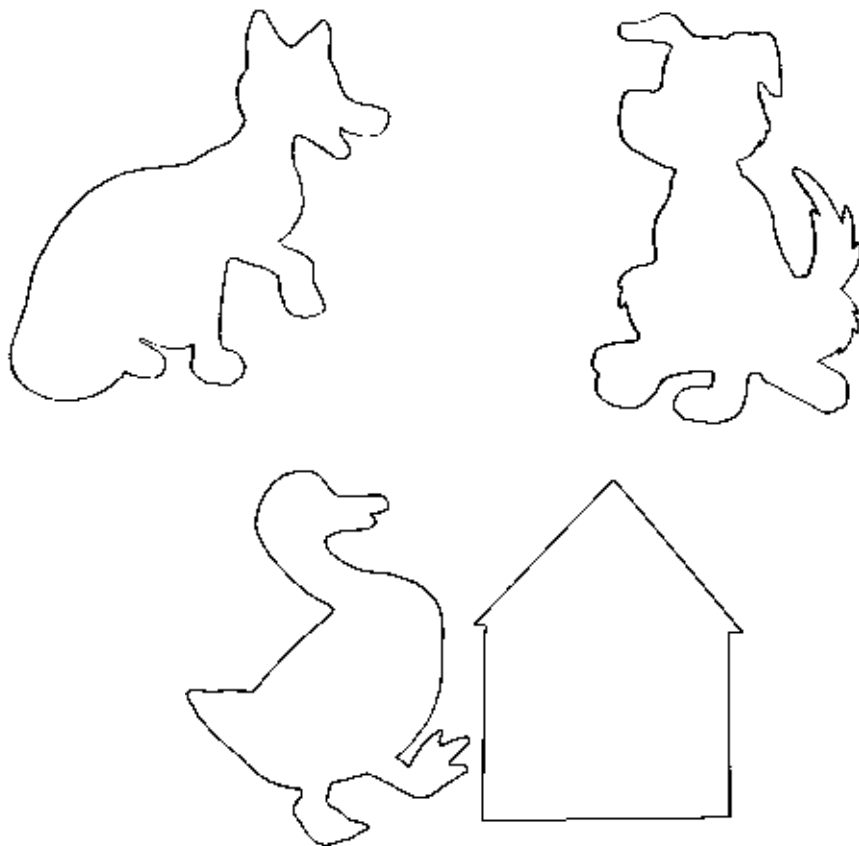


Рис. 17–20. Силуэтные изображения

Я предлагаю следующий оригинальный прием обучения творческому рассказу: использование для данного вида деятельности силуэтных персонажей. Детям демонстрируются силуэты зверей, птиц, растений, которые могут быть вырезаны из бумаги или картона. Логопед может дать начало сказки: «*Однажды, в далеком лесу и т.д.*» Дети сами сочиняют последовательность сюжета, определяют его начало и конец, придумывают характеры, внешний вид своим героям. На последующих этапах ребенок самостоятельно выбирает силуэты для модели и составляет рассказ самостоятельно.

Практика показывает высокие результаты обучения связному высказыванию (пересказ, составление рассказа по сюжетным картинкам, составление описательного рассказа, рассказ с элементами творчества) детей с нарушениями речи при использовании метода наглядного моделирования.

Как развить речь ребенка? Как сделать ее выразительной и грамотной? Эти вопросы часто волнуют родителей дошкольников, особенно перед поступлением детей в школу. Характер речи ребенка тесно связан с его общим психическим развитием. Обычно по тому, как ребенок говорит, можно судить, насколько он развит в целом, готов ли к обучению в школе. Следует подчеркнуть важность совместных занятий родителей с ребенком. Я провожу индивидуальные консультации для родителей, показываю фронтальные занятия на родительских собраниях, объясняю родителям, как нужно правильно заниматься с ребенком дома, в т.ч. показывать, как использовать метод моделирования при работе над пересказом, составлением рассказа по картинке.

Постепенно овладевая всеми видами связного высказывания с помощью моделирования, дети учатся планировать свою

речь. Овладение связной речью предполагает усвоение ребенком следующих умений:

- выделение темы повествования или определение объекта описания;
- соблюдение последовательности (структуры) монолога.

Представленные приемы работы позволяют повысить эффективность коррекции речи дошкольников, страдающих ее недоразвитием, но могут быть использованы и в работе с детьми, не имеющими недостатков в развитии, как средство повышения интереса к данному виду деятельности.

Рекомендуемая литература

1. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. – М.: АСТ, 2006.

2. Глухов В.П., Труханова Ю.А. Наши дети учатся сочинять и рассказывать. – М.: АРКТИ, 2002.

3. Глухов В.П., Труханова Ю.А. Наши дети учатся сочинять сказки. – М.: АРКТИ, 2005.

4. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. – М.: АРКТИ, 2002.

5. Нищева Н.В. Будем говорить правильно. – СПб.: Детство-Пресс, 2003.

6. Ткаченко Т.А. Схемы для составления дошкольниками описательных и сравнительных рассказов. – М.: Гном-Пресс, 2004.

7. Ткаченко Т.А. Картины с проблемным сюжетом для развития мышления и речи дошкольников. – Выпуски 1, 2. – М.: Гном и Д, 2001.

8. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада. – М.: МГЗПИ, 1993.

9. Володина В.С. Альбом по развитию речи. – М.: РОСМЭН-Пресс, 2005.

И.К. Шibaева,

заведующая муниципальным дошкольным образовательным учреждением – детским садом «Сибирячок» г. Лянтора Сургутского района Ханты-Мансийского автономного округа – Югры

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В РАБОТЕ С ПЕДАГОГИЧЕСКИМИ КАДРАМИ

В настоящее время в сфере образования идет сложный процесс поиска современного содержания, форм, методов и структуры методической работы. Это обусловлено необходимостью поиска нового стиля, новых форм общения с людьми в личностно ориентированном образовании, становлении профессионального мастерства педагогов, что является основой методической работы с кадрами.

Поиск эффективных механизмов, способствующих качественным изменениям в деятельности ДОУ, при реорганизации или переходном периоде, имеет для нашего коллектива приоритетное значение. Одним из таких механизмов является наглядное моделирование педагогического процесса. Широкое применение его в системе организационно-методической работы с педагогическим персоналом возникло в нашем дошкольном образовательном учреждении (далее – ДОУ) не случайно. Игровая практика действительно открывает большие возможности в решении педагогических, дидактических, научных, практических, управленческих и др. задач. По мнению крупнейшего специалиста по игровому обучению профессора С.Д. Неверковича¹, на современном этапе развития образования необходимо строить теорию и практику новой дидактики – *дидактики образования взрослых*, основанную преимущественно на игровых способах обучения. Использование метода наглядного моделирования обеспечивает формирование системы

знаний, трансформацию этих знаний в практико-педагогические умения, способствует развитию профессионального сознания личности, творческого мышления и универсальных способностей педагога. Важнейшей особенностью наглядного моделирования, на наш взгляд, является то, что оно имеет потенциальные возможности для осуществления развивающего эффекта в различных образовательных ситуациях. Это выражается:

- во-первых, в отказе или трансформации сложившихся ранее стереотипов профессионального мышления и осознании каждым педагогом более широких возможностей для самореализации и самоутверждения;
- во-вторых, в установке на использование новых организационных форм при решении задач практической направленности;
- в-третьих, в сознательном включении в педагогическую практику логической оценки решения актуальных вопросов профессиональной деятельности.

Понимание важности качественного повышения педагогического мастерства за счет активизации участия педагогов, их заинтересованности и включенности в реализуемую деятельность определило необходимость внедрения метода наглядного моделирования в работу с педагогическими кадрами и активному использованию этого метода на организационных педагогических советах в начале учебного года.

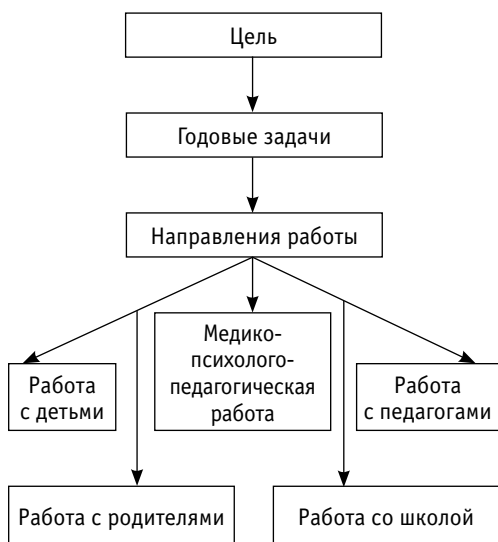
¹ Монографии С.Д. Неверковича «Игровые методы подготовки кадров» (1995 г.), «Совершенствование методов подготовки кадров управления» (1990 г.).

Данный выбор продиктован основной целью: *максимально осознанное, качественное и индивидуальное восприятие педагогами теоретического материала за счет визуализации текстовой информации с помощью метода наглядного моделирования.*

Основные задачи:

- активизация делового взаимодействия воспитателей для обеспечения ценностно-смыслового единства педагогического коллектива;
- поиск новых организационных форм пропедевтики через осуществление продуктивной командной коммуникации как нормы профессиональной деятельности;
- тесное сотрудничество и взаимодействие педагогов, достижение высокой включенности каждого в активную совместную деятельность;
- стимулирование педагогической инициативы и творчества воспитателей и специалистов ДОУ.

Алгоритм представления наглядной модели воспитательно-образовательного процесса на учебный год отражает следующая схема:



Использование метода наглядного моделирования позволяет обеспечить в ДОУ специально организованное пространство развития педагогов с целью дальнейшего перехода к системе профессионального сотрудничества и создания условий для педагогического самовыражения на рефлексивной основе. Предлагаем Вашему вниманию варианты тематических педагогических советов, которые проходили в нашем детском саду в разные годы (см. Приложение).

Приложение

Тема: «Утверждение годового плана воспитательно-образовательной работы».

Вариант 1. Блиц-игра (6 вопросов). Участникам предлагаются блиц-карты (с символами) по 5 направлениям воспитательно-образовательной работы ДОУ:

- работа с педагогами;
- работа с детьми;
- работа с родителями;
- работа со школой;
- психолого-медико-педагогическая работа.

Вниманию воспитателей предложен макет здания (см. примерную схему), представляющий собой модель годового плана воспитательно-образовательной работы, который в ходе совещания преобразуется следующим образом:

- фундамент – цель программы развития ДОУ и годовые задачи на учебный год;
- колонны – символизируют 5 основных направлений работы ДОУ;
- фронтон здания – эмблема, отражающая своей аббревиатурой реализацию годовых задач и целей воспитательно-образовательной работы в ДОУ:

Т – театр

Е – естественного

А – активного

Т – творческого

Р – развития



Вариант 2. Моделирование воспитательно-образовательного процесса ДОУ в виде воздушного шара, основные части которого символизируют основных участников заключительного этапа работы: родители, педагоги, дети, школа, психолого-медико-педагогическое объединение.

От совместных усилий участников во многом зависит эффективность результатов работы в будущем учебном году. Вершину воздушного шара венчают годовые задачи воспитательно-образовательной работы в учебном году, от реализации которых зависит его «подъем» к определенным высотам.

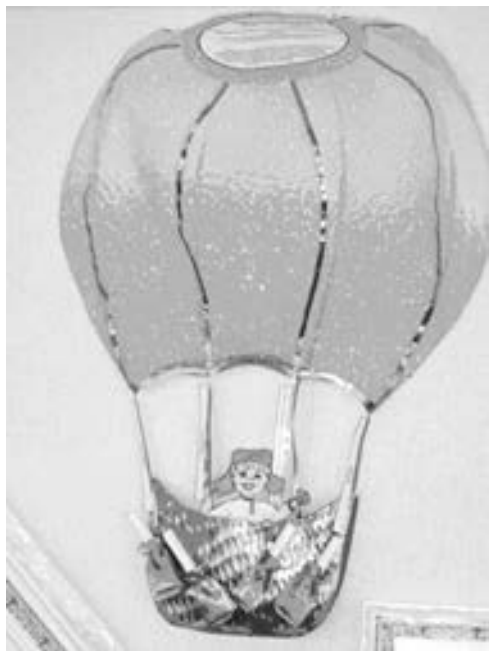


Рис. 1. Модель воздушного шара

Вариант 3. Деловая игра «Путешествие по островам» (см. рис. 2). Сначала определяются участники деловой игры:

- капитан – заведующий ДОУ;
- помощники капитана – зам. зав. по ВМР, педагог-психолог, учитель-логопед;
- боцман – зам. зав. по АХР;
- судовой врач – врач-педиатр ДОУ;
- «морские волки» (бывалые моряки) – опытные педагоги – «стажисты»;
- матросы – педагоги, находящиеся в состоянии профессионального роста;
- юнги – педагоги с небольшим опытом работы в ДОУ;
- пассажиры – дети и их родители.

Главные пассажиры на судне – дети, ради которых команда и отправляется в это путешествие. Коллективу представлена карта (модель) путешествия, согласно которой будет проложен маршрут по пяти основным «островам»:

- работа с кадрами;
- работа с детьми;
- работа с родителями;



Рис. 2. Путешествие по островам

- работа со школой;
- работа медицинского персонала по оздоровлению детей в ДООУ.

Острова являются разделами годового плана.

Вариант 4. Символом учебного года выбрано солнце (см. рис. на 4-й сторонке обложки), которое заключает в себе понятие экологии (присутствующим предлагается объемная модель инновационной деятельности ДООУ в виде солнца). Для начала определяются основные понятия и термины (используется толковый словарь терминов по дошкольному образованию под ред. Л.М. Волобуевой, Н.А. Виноградовой).

Экология: 1) наука об общих закономерностях взаимодействия организмов и их сообществ с окружающей средой, природой и обществом; 2) специальная сфера деятельности общества, направленная на охрану окружающей среды и целесообразное использование природных ресурсов. Кроме того, символ солнца объединяет несколько взаимосвязанных понятий:

- экологию природного мира и чистоту окружающей среды нашей Родины (поэтому его лучи символизируют многообразие растений);
- экологию детства и чистоту человеческих взаимоотношений (родителей, педагогов и детей, поэтому солнце имеет детский образ, является очеловеченным символом, оно олицетворяет собой тепло человеческих сердец, свет и доброту души);
- профессиональную экологию (внутри педагогического коллектива ДООУ, между всеми участниками воспитательно-образовательного процесса: педагогами дополнительного образования, воспитателями, помощниками воспитателей, специалистами, администрация, обслуживающий персонал);
- экологию здоровья (здоровье всех участников воспитательно-образователь-

ного процесса; а также понятие здоровой конкуренции, сотрудничества, взаимодействия и взаимопомощи – все это символизируют лучи-ладони или руки).

Любой лучик имеет свое направление, и для того, чтобы наше солнце по-настоящему засветило ярко и светло, попробуем наполнить эти лучи интересным и важным содержанием. Задание педагогам: взять листы бумаги, которые есть на столах, обвести свою правую руку и на каждом из пальцев написать, что в этом учебном году они определяют для себя важного в работе. А в завершении педсовета озвучиваются основные моменты работы, которые на этот учебный год определил коллектив (регламент времени – 2 мин.).

Ведущий педсовета говорит: «Лучики солнца символизируют ладони или руки, т.к. рука – это символ деятельности человека, сотрудничества и взаимодействия между людьми, совместного творчества и, прежде всего, символ огромного труда. Очень много сил потребуется каждому из нас в этом году для совместной работы по внедрению проектной деятельности, поэтому руки символизируют и 3 основных проекта нашей инновационной деятельности:

- создание оптимальных условий для физического развития и оздоровления детей младшего дошкольного возраста;
- обогащенное речевое развитие детей среднего возраста;
- обогащенное познавательное развитие старших дошкольников».

На модель участники педсовета прикрепляют детали-проекты.

Вариант 5. Наглядная модель педагогического совета – «Чудо-дерево». Составные части модели: «ствол» – цель программы развития, «корни» – годовые задачи ДООУ, «ветви» – направления работы педагогического коллектива: работа с детьми,

родителями, педагогами, школой. На последнем, итоговом, педсовете на «Чудо-дереве» появляются символы – плоды работы за учебный год.



Рис. 3. Чудо-дерево

Вариант 6. Наглядная модель педсовета – «Путешествие к неизведанным планетам» (переход в режим инновационной деятельности, см. рис. на 4-й сторонке обложки). Составные части модели: шар – планета ДОУ, разноцветные пятна – группы ДОУ, 3 космических корабля – 3 направления проектной деятельности: оздоровительное, познавательное, речевое. На этих кораблях группы отправляются в путешествие к еще не изведанным планетам.



Рис. 4. Связанные одной нитью

Вариант 7 (см. рис. 4). Наглядная модель педсовета – «Связанные одной нитью» (создание условий для перехода групп в следующую возрастную группу). Форма проведения – дискуссия в малых группах. Цель: разработка педагогического проекта «Система перехода групп в следующий возрастной период».

Задачи:

- формирование единого рабочего пространства и выработка стратегии преемственности для перехода и работы всех возрастных групп;
- определение форм, методов содержания деятельности каждого воспитателя и всего педагогического коллектива по развитию профессионального мастерства и повышению качества образования в ходе проектной деятельности;
- поиск предпосылок и резервов для эффективной работы и овладения специфическими способами построения профессиональной деятельности в новых условиях.

Техника проведения: участники разбиваются на 4 малые группы, выбирают секретаря, спикера, таймера и председателя. Функции председателя: следить за тем, чтобы группа не отклонялась от темы обсуждения, соблюдала принципы «мозгового штурма»; поощрять участие каждого. Функции секретаря: записывать идеи, предложения разборчиво, аккуратно; использовать ключевые слова и фразы членов группы. Функции спикера: излагать ясно, кратко и лаконично идеи и предложения, выдвинутые группой. Функции таймера: следить за временем, отведенным на подготовку вопроса. Материал: 4 листа ватмана, фломастеры. Поощряются активность, дополнения, качество, профессионализм участников диспута. За каждую принятую всеми участниками педсовета позицию в выработке механизма перехода выдается «бусина» – жетон. Если одна из подгрупп

вносит дополнительные предложения при выступлении других подгрупп, она зарабатывает дополнительную «бусину» – жетон. Материалы: 4 шнура разной длины, несколько разных по цвету импровизированных бусин-жетонов. Нить символизирует единение участников вокруг решаемой проблемы, бусины – качественное количество выступлений.

Задания для обсуждения.

Задание 1: создание комплекса организационных мероприятий успешного перехода детей из одной возрастной группы в другую. Каждой из подгрупп предложено разработать планирование проектной деятельности по соответствующим направлениям:

- работа с детьми;
- работа с родителями;
- работа с педагогами;
- административная работа.

Участники должны работать продуктивно, соблюдая правила ведения мозгового штурма и «Королевские правила группы». Ведущий напоминает группе значение понятия «мозговой штурм» и его принципы:

- выработать как можно больше идей;
- записывать все идеи;
- ни одну идею не отрицать;
- ни одну идею не обсуждать (для них время еще придет).

Королевские правила:

Не опаздывать.

Не перебивать.

Не оценивать.

Иметь возможность помолчать.

«Здесь и сейчас».

Больше контактов.

Конфиденциальность.

Активность.

Работа от начала до конца.

Правило поднятой руки («один в эфире»).

Правило «Стоп».

Правило «пирога» (не говорить много).

На обсуждение дается 15 мин. Спикеры по очереди представляют выработанные групповые идеи по обсуждаемому вопросу.

Задание 2: Назвать негативные последствия, трудности, проблемы, которые могут сопутствовать переходу групп и предполагаемые пути их устранения, компенсации. По завершении дискуссии из самых активных участников каждой группы (по два человека) выбирается экспертная группа для тематического контроля и подводятся итог.

Глоссарий¹

Алгоритм – система операций, производимых по определенным правилам и в строго заданном порядке для решения некоторой задачи.

Годовое планирование воспитательно-образовательной работы – комплексное планирование работы ДОУ, которое включает краткий, всесторонний анализ его деятельности за предшествующий период, определение актуальных задач работы на предстоящий год, формулирование проблем совершенствования педагогического процесса, руководства и контроля за воспитательно-образовательной работой, планирование работы с кадрами. Совместной работы ДОУ с семьей, школой и ответственностью, планирование мер и мероприятий по рационализации и улучшению административно-хозяйственной работы.

Годовые задачи ДОУ – основные задачи воспитательно-образовательной работы ДОУ на учебный год.

Инициатива педагога – побуждение к началу какого-либо дела, способность и готовность к самостоятельным, активным действиям, к принятию решений, сознательное, творческое их выполнение.

¹ *Дошкольное образование: Словарь терминов / Сост. Виноградова Н.А., Микляева Н.В., Толстикова С.Н. и др. – М.: Айрис-Пресс, Айрис-Дидактика, 2005.*

Качественные изменения в деятельности ДОУ – изменение характеристик образовательного процесса и его результатов, определяющее меру их соответствия требованиям общества; выражается в системе показателей знаний, умений и навыков, норм ценностно-эмоционального отношения к миру и друг к другу; отражает степень достижения поставленных перед образовательным учреждением целей и задач.

Командная коммуникация – процесс достижения социальной общности коллектива, команды при сохранении индивидуальности каждого ее элемента.

Личностно ориентированное образование – образование, основной целью которого является становление духовных и интеллектуальных качеств личности.

Методическая работа – повышение уровня подготовленности педагогов к организации и ведению воспитательно-образовательной работы, осуществление обмена опытом между членами педагогического коллектива, выявление и пропаганда педагогического опыта; ориентирована на достижение и поддержание высокого качества педагогического процесса, содействует становлению индивидуального стиля педагогической деятельности у членов коллектива ДОУ, повышению уровня креативности педагогов.

Моделирование наглядное – знаково-символическая деятельность, направленная на изготовление какой-либо модели; заключается в получении объективно новой информации за счет оперирования знаково-символическими средствами, в которых представлены структурные и функциональные связи.

Модель – предметное, графическое, действительное изображение чего-либо в процессе моделирующей деятельности; схема, макет чего-либо, обычно в уменьшенном виде.

Педагогический процесс – специально организованное, развивающееся во вре-

мени и в рамках определенной воспитательной системы взаимодействие воспитателей и воспитанников, направленное на достижение поставленной цели и призванное привести к преобразованию личностных свойств и качеств воспитанников.

Педагогический совет – определяет направления образовательной деятельности ДОУ; обсуждает вопросы содержания, форм и методов образовательного процесса, планирования образовательной деятельности ДОУ; организует выявление, обобщение, распространение и внедрение передового педагогического опыта, рассматривает вопросы организации дополнительных образовательных услуг и др.

Пропедевтика – предварительный, вводный курс или этап работы, систематически изложенный в сжатой или элементарной форме.

Продуктивность – характеристика деятельности, показывающая соотношение между полезностью полученных за определенный период времени результатов и связанными с этими затратами.

Профессиональная педагогическая деятельность – деятельность по обучению, воспитанию и развитию граждан, осуществляемая педагогическими работниками в образовательных учреждениях.

Семинар – практические занятия, организованные для специальной подготовки, повышения квалификации.

Совместная деятельность педагогов – один из значимых факторов в процессе осуществления комплексного подхода в воспитании и обучении детей в ДОУ.

Сотрудничество педагогов – форма организации взаимодействия педагогов, направленная на обеспечение единства и согласованности деятельности педагогического коллектива.

Стимулирование деятельности – процесс формирования и использования стимулов при выработке и реализации цели.

Полезно знать

Н.Н. Ефименко

ЗНАЧЕНИЕ ЦВЕТА В ДОШКОЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ¹ (извлечения)

Прежде чем говорить о частных закономерностях и принципах использования цвета в практической работе с дошкольниками, имеет смысл разъяснить основные положения моей концепции цветового сопровождения. Главная идея концепции состоит в том, что посредством определенных цветовых режимов (интерьера прихожей, физкультурного зала, кабинета лечебной физкультуры, включая оборудование, тренажеры и игровой инвентарь) можно содействовать более эффективному двигательному развитию ребенка, становлению его психических функций, формированию его всесторонней, гармонической личности.

В этой связи целесообразно внести несколько понятий:

1. «Цветовое сопровождение жизни» – естественным и искусственным образом сложившаяся система светового, цветового, графического и прочего визуального окружения, заполняющая заданное пространство жизни человека в конкретный момент времени.

2. «Цветовой режим» – это специально подобранная система световых, цветовых, графических и прочих визуальных решений, наиболее оптимальных для ребенка (человека) в конкретной жизненной (педагогической) ситуации.

3. «Цветотерапия» – это целенаправленный подбор и применение соответствующего цветового режима для ребенка (группы детей) с целью достижения желаемого профилактического, коррекционного

или реабилитационного эффектов в его психофизическом статусе.

4. «Визуальное восприятие жизни» (смотреть – видеть) – это субъективное личностное восприятие цветового сопровождения окружающей среды конкретным ребенком (или «родственной» группой детей).

Предложенные понятия помогут лучше ориентироваться в относительно новом для дошкольной педагогики направлении. Перечислены они в следующей последовательности: от более глобального (общего) понятия – к частному (конкретному). Графическая модель сформулированной концепции представлена на рис. 1.

Механизм психофизического воздействия цветового сопровождения на детей может быть реализован по следующим условным направлениям:

I. Организационные возможности цвета (система рационального освещения и цветовое решение интерьера физкультурного зала и других прилегающих помещений).

II. Педагогические возможности цвета (оздоровление, развитие, воспитание, обучение детей).

III. Реабилитационные возможности цвета (коррекционная работа с детьми, имеющими отклонения в развитии, реабилитация детей-инвалидов).

Направления выделены условно, поскольку в реальной жизни цветовое сопровождение чаще оказывает комплексное, комбинированное воздействие. Материал

¹ Из книги: *Ефименко Н.Н.* Цветовое сопровождение в дошкольной педагогике (на примере физического воспитания). – 2-е изд., перераб. и доп. – Одесса, 1996.



Рис. 1. Условная модель цветового сопровождения в физическом воспитании и оздоровлении дошкольников

изложен, соответственно, по этим трем разделам (организационный – педагогический – реабилитационный).

Организационные возможности цвета (система освещения и цветового решения интерьера физкультурного зала)

Еще И. Ньютон доказал, что свет и цвет неразрывно связаны между собой. Педагогам необходимо научиться пользоваться световыми и цветовыми возможностями для организации эффективных занятий по физической культуре для дошкольников. Рассмотрим основные из них.

Установлено, что от степени освещенности помещения, в частности физкультурного зала, зависит и двигательная активность детей. Американский психолог С.Л. Пресси просил испытуемых выполнять такие простейшие движения, как ритми-

ческое постукивание пальцем при различных степенях освещения. В процессе исследования обнаружилось, что при тусклом освещении двигательная активность испытуемых замирала, в то время как при ярком освещении – значительно возрастала. Опытным путем было также установлено, что при ярком освещении сила сжатия динамометра возрастает примерно в 1,5 раза. Эта закономерность справедлива также для любого вида двигательной деятельности.

Думается, что имеет смысл так расположить систему светильников, чтобы была возможность включать избирательно только те лампы, в которых есть необходимость. Например, осветить определенный угол зала с конкретным тренажерным комплексом. При проведении же фронтального или группового занятия с детьми, в котором задействована вся площадь зала, для

освещения необходимо включить все имеющиеся лампы, осветительные приборы. При помощи регулятора напряжения можно изменять освещенность зала в ту или другую сторону в зависимости от преобладающего на занятии основного двигательного режима (ОДР): для лежаче-ползательных движений более подходящим будет умеренное (даже тускловатое) освещение, в то время как для беговых и прыжковых упражнений – максимально яркое, стимулирующее.

Однако, рассматривая систему освещенности физкультурного зала, не следует забывать об отражательной способности различных по окраске поверхностей. Белая, серебристая, золотистая, металлическая поверхности имеют высокую отражательную способность (до 85%) и могут ослеплять детей, раздражать их, мешать выполнению упражнений, особенно связанных с точными движениями, метанием в цель, игровыми действиями.

Выбор цветового режима для окраски физкультурного зала и оборудования, расположенного на его площади, должен основываться в большей степени на функциональных, а не эстетических соображениях. При планировании его цветового режима должны учитываться как физические, так и психофизиологические факторы. Физический аспект состоит в создании условий для хорошего отражения общего освещения, что улучшает условия зрительного восприятия. Светлые оттенки всех цветов уменьшают поглощение света (см. табл. 1).

Светлые и темные тона воздействуют на нас по-разному при их расположении сверху и внизу. Сама Природа учит нас тому, чтобы темные тона всегда были внизу, а светлые – сверху. Например, темный потолок кажется ниже, в то время как светлая окраска потолка при темных стенах делает его выше, что благотворно влияет на детей в залах с низким потолком. Вот почему,

Таблица 1

Коэффициент отражения света краски, бумаги и дерева
(по У. Вудсону, Д. Коноверу²)

Цвет	Коэффициент отражения, %	Цвет	Коэффициент отражения, %
Светлые тона:		Темные тона:	
кремовый	75	серый	30
серый	75	красный	13
желтый	75	коричневый	10
буроватый	70	синий	8
зеленый	65	зеленый	7
голубой	55		
Тона средней насыщенности:		Отделка деревом:	
желтый	65	клен	42
буроватый	63	атласное дерево	34
серый	55	английский дуб	17
зеленый	52	орех	16
синий	35	красное дерево	12

² Вудсон У., Коновер Д. Справочник по инженерной психологии для инженеров и художников-конструкторов / Пер. с англ. – М.: Мир, 1968.

как правило, наибольшие коэффициенты отражения требуются для потолков и несколько меньше – для стен и полов (полы не должны отражать много света, чтобы не было бликов, см. табл. 2).

Таблица 2

Несколько рекомендуемых величин коэффициентов светового отражения
(по М. Дерибере³)

Место	Коэффициент светового отражения, %
Потолки	70–85
Стены (верхняя часть)	60–80
Стены (нижняя часть)	50–65
Мебель и оборудование	50–65
Полы	30–50

Окраска потолка, стен и деревянной облицовки одним цветом создает иллюзию увеличения размеров помещения, особенно при наличии низких потолков. Как же окрашивать потолок? Одни предлагают делать его белым, другие – «только не белым». Американский психолог А. Эллис пишет, что белый цвет холоден и неуютен. Его не следует применять для окраски больших площадей еще и потому, что при использовании этого цвета легко обнаруживаются унылые серо-голубые затененные места. Традиционно для окраски потолков применяют цвет слоновой кости, светло-кремовый, бледно-лимонный, бледно-зеленый и другие тона с высокой отражательной способностью.

При выборе цвета и тона для окраски стен следует помнить, что сильно освещенные поверхности должны окрашиваться краской с меньшим коэффициентом отражения, а поверхности, удаленные от источ-

ников освещения, должны быть окрашены более светлой краской. Так, стены, находящиеся против оконных проемов, окрашивают в более насыщенные тона, а стены, имеющие оконные проемы, – в более светлые. При переходе от очень ярких поверхностей к менее ярким яркость должна уменьшаться постепенно, через средний цвет.

Исходя из особенностей восприятия различных цветов в пространстве и зрительных иллюзий, рекомендуется помещения, получающие мало солнечного света, окрашивать в теплые тона, а помещения, ориентированные на юг и залитые солнцем, – в холодные, которые компенсируют избыток света, утомительный для глаз. В помещениях с нормальным температурным режимом используются сочетания и тех, и других цветов с преобладанием теплых.

В очень больших помещениях можно достичь кажущегося уменьшения объема, если окрасить его в теплые, насыщенные цвета и, наоборот, достичь зрительного увеличения помещения, используя светлые, малонасыщенные холодные цвета.

Дети дошкольного возраста любят теплые тона, в холодном окружении зелено-голубого или зеленого цвета они чувствуют себя неуютно. Американские исследователи из штата Флорида выяснили, что голубые цвета ухудшают настроение малышей, тогда как помещения, выкрашенные в желтый или бледно-зеленый цвета, создают веселое окружение для работы и улучшают процесс обучения.

Хотелось обратить Ваше внимание еще на один аспект: не увлекайтесь росписью стен физкультурного зала сюжетами на сказочные и «детские» темы – она не оправдывает своего назначения. Дети быстро привыкают к изображению, оно не будит

³ Дерибере М. Цвет в деятельности человека. – М.: Стройиздат, 1964.

их фантазию; заполненная живописью плоскость стены раздражает глаз ребенка и отвлекает от игр и занятий. Кроме того, сюжет росписи не всегда соответствует теме занятия. При необходимости предлагаю применять съемные декорации (игровые атрибуты), которые можно крепить (а затем снимать) на специальных кронштейнах, вмонтированных стационарно в стены или установленных на базовом оборудовании. Это позволит подбирать персонажи или «штрихи-атрибуты» в соответствии с темой игры, в необходимом цветовом оформлении.

При выборе цветового решения интерьера физкультурного зала необходимо учитывать то психологическое воздействие, которое цвет оказывает на человека. Ведь он способен придать среде или предмету вид, который будет производить на нас впечатление легкости или тяжести, тепла или холода, вызывать чувство веселья или печали. Например, дети будут по-разному ходить, по-разному себя чувствовать на небесно-голубом или буром полу. Светло-желтый низ вызывает мысль о хрупкости и беспокойстве, тогда как тот же цвет в верхней части стен вызывает мысли о свете, о большом пространстве. Тон же может приобретать различный психологический смысл в зависимости от того, где и как он употреблен: около потолка или пола, широкими или узкими полосами, на горизонтальных или вертикальных плоскостях. При выборе тона окраски помещения следует учитывать: чем темнее цвет, тем большей плотности и тяжести он производит впечатление. Наоборот, светлые тона по сравнению с темными кажутся легкими и воздушными. Тяжелые цвета, расположенные над легкими, производят давящее впечатление. Темные или насыщенные цвета «выступают вперед», в то время как светлые цвета или малонасыщенные тона «отступают назад».

Эту особенность следует использовать в помещениях, имеющих выступающие части. Эти выступающие части рекомендуем окрашивать в цвета, совпадающие с цветом потолка и стен, – предпочтительнее использовать очень светлые тона, чтобы они в восприятии отодвигались к потолку или стене.

Говоря о цветовом решении интерьера физкультурного зала, необходимо хотя бы вкратце остановиться на понятии «цветовая гармония». В цветовом аккорде сосуществует множество тонов, которые составляют один тон. Подобное сравнение живописи с музыкой проводил русский художник-авангардист В.В. Кандинский, который утверждал, что «живопись может развить такие же силы, как и музыка». Классическое понимание гармонии нашло свое отражение в словах Леонардо да Винчи, который писал о «гармонической пропорции – как если бы много различных голосов соединились вместе в одно и то же время и в результате этого получилась бы такая гармоническая пропорция, которая настолько удовлетворяет чувство слуха, что слушатели столбенеют, чуть живы от восхищения».

Термином «цветовая гармония» часто определяется приятное для глаз, красивое сочетание цветов, предполагающее определенную согласованность их между собой, определенный порядок в них, определенную соразмерность и пропорциональность. Непременным признаком гармонии всегда считалось наличие таких качеств, как пропорциональность, равновесие, созвучие. Как и созвучие тонов и аккордов в музыке, линий и плоскостей в архитектуре, цветовая гармония имеет свои внутренние закономерности и подчинена строгому расчету. Между отдельными цветовыми пятнами существует тесная взаимосвязь: каждый отдельный цвет уравнивает или выявляет другой, а два цвета, взятые

вместе, влияют на третий. При выборе цветового режима для конкретного занятия необходимо целенаправленно согласовывать цвета тренажеров и инвентаря (атрибутов) с общей цветовой гаммой помещения.

Французский специалист по цвету Ж. Вьено утверждает: «Цвет способен на все: он может родить свет, успокоение или возбуждение. Он может создать гармонию или вызвать потрясение; от него можно ждать чудес, но он может вызвать и катастрофу». Сказано очень глубоко, но, согласитесь, в реальной каждодневной педагогике мы еще очень слабо используем огромный потенциал цветовых режимов. А ведь цвета влияют на организм человека (ребенка), его нервную систему и сферу эмоций. Они делятся на биологически активные, оказывающие возбуждающее действие на организм – красный, оранжевый, желтый. Биологически пассивные, угнетающе действующие на нервную систему – синий, голубой, фиолетовый. Как указывал выдающийся психофизиолог С.В. Кравков, это связано с тем, что коротковолновые и длинноволновые части спектра возбуждают различные отделы вегетативной нервной системы. Значение этого вывода определяется тем огромным влиянием, которое оказывает вегетативная нервная система на эмоциональное состояние человека, его работоспособность, утомляемость и т.д.

Особую группу составляют фиолетовые и пурпурные цвета, оказывающие успокаивающее и раздражающее воздействие. Это находится в соответствии с данными о быстро наступающем зрительном утомлении под влиянием этих цветов. Фиолетовый и зеленый цвета замедляют психические процессы, красный – ускоряет. Голубой, зеленый и желтый цвета улучшают работоспособность человека; фиолетовый, синий, красный – приводят к относительно быстрому утомлению.

Однако следует снова обратить внимание на то, что на практике человек подвергается влиянию не отдельных цветов, а их сочетаний. Каждая цветовая композиция вызывает эмоциональный отклик, создает определенное настроение. Так, зеленый и синий не подходят друг к другу как равноценные части одной плоскости. Красный и желтый в сумме проявляют активность и жизненность и всегда имеют перевес над пассивными синим и зеленым цветами, поэтому они желательны только в небольших дозах. Красный и зеленый могут взаимодействовать как означающие активность и пассивность одновременно, как сильный контраст между энергией и спокойствием, и потому оба цвета создают впечатление жизнеутверждения, импульсивности, беспокойства и мерцания, при условии их одинаковой тональности и если они расположены рядом друг с другом. Рядом же стоящие желтый и синий цвета полярно противоположны: один цвет лучезарен (желтый), другой «уводит вглубь» (синий), что создает впечатление подвижности.

Композиции из сближенных цветов средневолнового участка спектра (желтый, зеленый), по признанию психологов, успокаивают, помогают сосредоточить внимание, облегчают работу глаз. Известный оптик, автор полихроматических таблиц Б.Б. Рабкин писал: «В зрительно-нервном аппарате под воздействием средневолновых раздражителей усиливаются процессы возбудимости, способствующие улучшению зрительных функций, связанных с цвето- и световосприятием. По-видимому, в процессе эволюции развития и приспособления органа зрения к условиям внешней среды средневолновые цвета оказались наиболее соответствующими особенностям его физиологической структуры и чувствительности».

Наиболее отчетливо влияние того или иного цвета проявляется при его макси-

мальной насыщенности. Эксперименты показали также, что эмоциональное воздействие зависит и от площади, которую занимает каждый цвет. Длительное восприятие цветов, имеющих одинаковую спектральную характеристику, односторонне загружает вегетативную нервную систему, вызывая утомление и спад работоспособности. Такое же влияние оказывает длительное воздействие ярких цветов, к какой бы части спектра они не относились, особенно при контрастных сочетаниях.

Различно также и влияние светлых и темных цветов. Это связано со степенью отражения падающего света. Угнетающее воздействие темных цветов обусловлено создающимися низкими уровнями освещенности. Светлые цвета, наоборот, вызывают ощущение радости, легкости и бодрости.

Помимо психологического и эмоционального цвет оказывает еще и физиологическое воздействие на организм человека. «Нервозность некоторых людей, происходящая от воздействия красного цвета, – писал М. Дерибере, – стимулирующее действие желтого и успокаивающее зеленого – вот типичные примеры физиологического воздействия цвета». Согласно исследованиям ряда авторов, физиологическое воздействие цветов можно свести к следующему:

красный цвет – проникающий тепловой, (его излучение, соседнее с инфракрасным, глубоко проникает в человеческие ткани), увеличивает мускульное напряжение, а следовательно, кровяное давление и ритм дыхания; стимулирует мозг, активизирует все функции организма;

оранжевый – является одновременно и согревающим и стимулирующим, может в разных случаях и успокаивать, и раздражать. Этот цвет улучшает пищеварение, ускоряет пульсацию крови;

желтый – тонизирующий, способствует мускульной деятельности; являясь центром наибольшей светимости в спектре, стимулирует зрение, а следовательно, и нервы. Успокаивает слишком возбужденное состояние людей. Стимулирует мозг, активизирует умственную работу;

зеленый – уменьшает кровяное давление и расширяет капилляры, успокаивает и облегчает невралгии и мигрени. Он дает некоторый отдых уму, пробуждает в человеке терпение, на продолжительное время повышает двигательную работоспособность;

голубой – снижает мускульное напряжение и кровяное давление, успокаивает пульс и снижает ритм дыхания. Он – наиболее успокаивающий;

синий – успокаивающее действие переходит в угнетающее; способствует затормаживанию функций физиологических систем организма;

фиолетовый – соединяет эффект красного и синего цветов, производит угнетающее действие на нервную систему, действует на сердце, легкие и кровеносные сосуды, увеличивает их органическую выносливость;

коричневый – успокаивает, вызывает депрессию и печаль, усыпляет, притупляет эмоции.

Согласно наблюдениям французского физиолога Ш. Фере, красный цвет сначала возбуждает, но быстро теряет свой эффект. Оранжевый и желтый имеют более устойчивый, но позже проявляющийся возбуждающий эффект. Зеленый по своим свойствам являет собой переход к следующим цветам. Голубой и фиолетовый цвета подавляют, быстро утомляют. М. Дерибере акцентирует внимание на следующих психологических воздействиях на мозг детей: красный стимулирует, но вызывает сильные чувственные реакции и раздражение, вредные для здоровья нервных детей;

голубой – холодный, но успокаивающий; оранжевый – вызывает веселье. Если черный цвет угнетает, то коричневый имеет усыпляющее действие. Кроме сонливости он вызывает сильную депрессию, которую, однако, можно снизить, добавив к коричневому цвету желтый или оранжевый.

При выборе цвета окраски тренажеров и оборудования следует учитывать, что цветовые ощущения могут вызывать цветовые ассоциации, которые можно разделить на несколько больших групп: физические, физиологические, этические, эмоциональные и др.

К *физическим* ассоциациям относятся:

а) весовые (легкие, тяжелые, воздушные, давящие). Опыт американских физиологов доказывает определенное влияние цвета на человека. Так, различным группам рабочих поручались работы по переноске ящиков одинакового веса, но окрашенных в разные цвета: черный, коричневый, желтый и белый. Как правило, все рабочие заявляли, что белые и желтые ящики легче черных и коричневых;

б) температурные (теплые, холодные, горячие, жгучие). Подсознательно возникает ощущение, что на синем стуле сидеть не так «тепло», как на красно-коричневом;

в) фактурные – по В.В. Кандинскому: «Некоторые цвета могут производить впечатление чего-то неровного, колючего, в то время как другие могут восприниматься как что-то гладкое, бархатистое, так что их хочется погладить...»;

г) акустические (тихие, громкие, глухие, звонкие). Г. Фрилинг и К. Ауэр⁴ рекомендуют в помещении с хорошей акустикой избегать «звучных» цветов и предпочесть им «приглушенные» цвета – зеленый и синий;

д) пространственные (выступающие, отступающие, глубокие, поверхностные). Выступающая часть стены, обращенная в более темный цвет, чем сама стена, будет еще более «выступать», окрашенная в более светлый – сольется с ней;

е) размерные. Одинаковые по размеру предметы, имеющие разную окраску, кажутся различными по величине. Наибольшими кажутся предметы, окрашенные в ахроматические цвета, затем в хроматические цвета с одноцветной окраской. Предметы, в окраске которых использовано несколько цветов, кажутся меньше всех. При сравнении темных и светлых предметов светлые производят впечатление более крупных, чем темные.

К наиболее однозначным ассоциациям относятся температурные, размерные, весовые и акустические.

Эмоциональное воздействие отдельных цветов и тем более цветовых сочетаний – явление очень сложное и зависит не только от физиологических изменений, вызванных влиянием окрашенной поверхности, но и от всего предшествующего индивидуального и общественного опыта человека – в этом плане имеет смысл говорить о визуальном восприятии жизни ребенком.

К *эмоциональным* ассоциациям относятся:

а) позитивные (веселые, приятные, бодрые, оживленные, лирические);

б) негативные (грустные, вялые, скучные);

в) нейтральные (спокойные, уравновешенные).

Наибольшее разнообразие ассоциаций вызывают желтые и зеленые цвета.

Выбранный цвет окраски тренажера должен также соответствовать материалу,

⁴ Фрилинг Г., Ауэр К. Человек – цвет – пространство: прикладная цветопсихология / Пер. с нем. – М.: Стройиздат, 1973.

из которого он изготовлен, и назначению самого тренажера. З.Г. Бегенау⁵ писал, что визуально воспринимаемые элементы образуют в мире изделий пары противоположных признаков. Поверхности воспринимаются как матовые или блестящие, светлые – темные, тусклые – яркие, нейтральные – выделяющиеся, однородные – неоднородные, спокойные – напряженные, прозрачные – непрозрачные. Форма и цвет могут выражать характер тренажера: динамичный – статичный, открытый – замкнутый, напряженный – спокойный, несущий – опирающийся.

Не следует игнорировать связь изменения цвета с различной освещенностью поверхностей предмета (тренажера) в помещении. Хорошо освещенные цвета сохраняют свои качества, плохо освещенные или затемненные – темнеют, теряют насыщенность и в некоторой степени изменяют цвет. Кроме того, изменения в цвете могут произойти за счет цветного света, отраженного от соседних окрашенных поверхностей, а также в связи с взаимным расположением отдельных цветов.

Цвет мало освещенных плоскостей тренажера должен быть более светлым и насыщенным (открытым), а также более теплым, т.к. при слабой освещенности он кажется холодным, синеватым. Здесь следует учитывать также отношения между поверхностью и линией, между поверхностным и трехмерным пространством, между линией и пространством, т.к. взгляд ребенка фиксирует взаимосвязи между формами и движение линий, его глаза при обозрении предметов начинают двигаться определенным путем. Взгляд движется от одного *акцентированного* (выделенного) участка к другому. Благодаря этому глаз воспринимает различного рода отношения и ассоциативные связи между предметами

как связанность линий, плоскостей и объемов.

Существуют закономерности моторики глаз, которые нужно знать и умело использовать при цветовом решении тренажеров и оборудования:

а) в связи с особенностями глазодвигательного мышечного аппарата горизонтальные движения глаз быстрее, чем вертикальные;

б) по той же причине вертикальные движения утомительнее, чем горизонтальные;

в) горизонтальные размеры и пропорции оцениваются точнее, чем вертикальные. Поэтому ритмичность в горизонтальной плоскости воспринимается более четко, чем в вертикальной;

г) являясь физическим телом, глаз обладает определенной инерционностью. Потому прямые линии прослеживаются взглядом легче и быстрее, чем кривые, а плавные, сопряженные переходы линий – легче, чем ломаные (о видах разметки в зале речь пойдет в следующем разделе);

д) объем зрительного восприятия весьма ограничен, и глаз человека может воспринимать одновременно не более 5–7 отдельных объектов;

е) скачкообразный характер движения глаз подсказывает целесообразность применения ритмичных композиций.

Что касается стационарного оборудования, рекомендуется окрашивать его в мягкие светлые тона, гармонирующие с основным цветом стен. Яркие цвета допустимы при окраске тех предметов, которые периодически меняются и должны привлекать к себе внимание ребенка (съемные тренажеры, спортивный инвентарь, атрибуты занятия). Чем чище и ярче цвет, тем определеннее, интенсивнее и устойчивее реакция, которую он вызывает.

⁵ Бегенау З.Г. Функция, форма, качество. – М.: Мир, 1969.

Сложные малонасыщенные цвета вызывают весьма различные (неустойчивые) и относительно слабые реакции. Вместе с тем, количество различных цветов должно быть ограничено во избежание беспокойной пестроты, причем один цвет может быть взят в нескольких вариантах насыщенности и светлоты, т.к. с точки зрения физиологии человек уже в раннем возрасте подготовлен к восприятию нюансов цвета в любой области спектра.

При выборе цветовой гаммы окраски тренажера следует помнить о том, что реакция на форму вызывает интеллектуальные процессы, а реакция на цвет более импульсивна и эмоциональна; у маленьких детей, по мнению Ф. Биррена⁶, более преобладает цвет, чем форма. Известно, что дети всех возрастов любят яркие, чистые, насыщенные цвета. Когда ребенок начинает различать цвет, самые младшие стремятся к самым ярким и, более того, проявляют к каждому вновь открытому цвету живое любопытство. А черное и серое часто вызывает подлинное разочарование. Из наблюдений Фрилинга и Ауэра⁷ следует, что дети 4–10 лет предпочитают красный цвет, пурпурный, розовый и бирюзовый и высказывают отрицательное отношение к черному,

темно-коричневому, серому. Правда, по мнению этих же авторов, ребенок может иногда выражать склонность к определенному цвету только потому, что она ему «навязана» посторонним влиянием (взрослого или товарища по играм). И рекомендуют кроме выявления любимых цветов «доводить» палитру ребенка до полного цветового круга как символа гармонии.

Для того чтобы предметы, находящиеся в зале, различались детьми быстро и ясно, их цвет должен отличаться от фона. Маленькие дети лучше, чем старшие, замечают проявление тончайшего оттенка цвета на сером фоне и несколько хуже различают оттенки цвета на хроматическом фоне, кроме того, в силу контраста яркость цветов в белом и сером окружении несколько падает (что не дает глазу быстро утомляться). Поэтому при работе с предметами, имеющими пеструю, яркую окраску, для фона рекомендуются спокойные серые или малонасыщенные дополнительные цвета. В спортивном зале, стены которого окрашены в бледно-лимонный, бледно-зеленый или бледно-голубой тона, фоном для ярких предметов послужит светло-серое напольное покрытие.

От редакции

В следующем номере читайте о педагогических возможностях цветового сопровождения физического воспитания дошкольников.

⁶ Birren, F. Color psychology and color therapy: A factual study of the influence of color on human life. – N.Y., 1961.

⁷ Фрилинг Г., Ауэр К. Человек – цвет – пространство: прикладная цветопсихология / Пер. с нем. – М.: Стройиздат, 1973.

ДЕЛОВОЙ СЛОВАРЬ (окончание)

Самореализация (от англ. Self-actualization) – полное выявление и развитие индивидом личностных способностей во всех сферах деятельности. В иерархии потребностей А. Маслоу – высшее желание человека реализовать свои таланты и способности. Человек, стремящийся к самореализации, в большей степени живет в реальном мире, чем в мире абстрактных идей или стереотипов.

Самооценка (от англ. Self-appraisal; Self-concept; Self-rating; Self-evaluation) – оценка человеком себя самого, своих качеств, возможностей, способностей, своего места среди других людей. Самооценка влияет на эффективность деятельности человека и дальнейшее развитие его личности.

Самооценка в работе – деловая оценка сотрудником своей собственной профессиональной деятельности. Самооценка позволяет сопоставить мнение коллектива с собственной оценкой результативности труда и получить дополнительную информацию о направлениях саморазвития.

Социальная самооценка (Social self-rating; Social self-evaluation) – способ определения принадлежности индивида к одному из социальных слоев на основе анализа профессионального престижа.

Среда (наиболее близкое англ. Medium означает экологическую среду) – область с заданными свойствами, окружение организма, оказывающее на него определенное воздействие. При этом среда взаимодействует с организмом.

Среда обитания, жизненная среда; экологическая среда; внешняя среда

(Habitat; Life environment; Biotic environment) – все тела и явления, с которыми организм находится в прямых или косвенных взаимоотношениях. Среда обитания прямо или косвенно влияет на состояние, развитие и размножение отдельных организмов и популяций. Различают абиотическую, биотическую и антропогенную среды обитания.

Внешняя среда организма – совокупность условий, в которых протекает его функционирование и деятельность.

Внутренняя среда организма – совокупность жидкостей: кровь, лимфа, тканевая жидкость, участвующих в процессах обмена веществ и поддержания гомеостаза.

Окружающая среда (англ. Environment) – среда обитания и деятельности человечества; окружающий человека природный и созданный им материальный мир. Окружающая среда включает природную среду и искусственную (техногенную) среду. В международных соглашениях окружающей средой принято считать окружающую природную среду.

Благоприятная окружающая среда (Favourable environment) – окружающая среда, качество которой обеспечивает устойчивое функционирование естественных экологических систем, природных и природно-антропогенных объектов.

Природная среда, природные условия; окружающая природная среда (Natural environment) – природа, рассматриваемая по отношению к существующим в ней организмам, в том числе людям. Совокупность абиотических и биотических факторов,

естественных и измененных в результате деятельности человеческого общества, оказывающих влияние на человека и другие организмы. Часть окружающей среды; природная составляющая среды обитания и производственной деятельности человечества. Природная среда отличается от других составляющих окружающей среды свойством самоподдержания и саморегуляции без корректирующего вмешательства человека.

Культурная среда – результат реализации множества различных культур, создающий условия для появления новых.

Образовательная среда – область, в которой происходит трансформация опыта и идентичностей участников образовательного процесса в результате осуществления различного рода образовательных практик.

Развивающая среда – это среда, свойства которой дают возможность индивидам эффективно развивать в ней определенные личные качества (какие – зависит от среды).

Социальная среда (Social environment) – часть окружающей среды, состоящая из взаимодействующих индивидов, групп, институтов, культур и т.д. Социальная среда представляет собой совокупность материальных, экономических, социальных, политических и нравственных условий существования, формирования и деятельности индивидов и социальных групп. Различают макросреду – социально-экономическую систему в целом и микросреду – непосредственное социальное окружение.

Социальная среда организации – совокупность факторов, определяющих качество трудовой жизни работников:

- социальная инфраструктура организации;
- условия работы и охрана труда;
- социальная защищенность работников;
- социально-психологический климат коллектива;

- материальное вознаграждение труда и семейные бюджеты;
- вне рабочее время и использование досуга.

Внутренняя среда организации – часть общей среды, находящаяся в рамках организации и включающая человеческие, материально-технические и финансовые ресурсы. Внутренняя среда оказывает постоянное и непосредственное воздействие на функционирование организации.

Контрольная среда – общее отношение, осведомленность и практические действия, мероприятия и процедуры руководства и/или собственников проверяемого экономического субъекта, направленные на установление и поддержание системы внутреннего контроля.

Технология (от англ. Technology, know-how, technics, technical process) – систематизированный технический опыт, совокупность технических, коммерческих, научных и др. знаний, навыков и опыта, совокупность методов, методик, способов, приемов, необходимых для выполнения работы.

Эффективность (от англ. Effectiveness, efficiency, efficacy) – полезность, продуктивность, действенность, умелость, активность действий.

Эффективность группы – степень реализации общих целей группы и/или удовлетворение, которое испытывают члены группы от того, что они состоят в группе. Основными факторами, определяющими эффективность группы, являются:

- внешняя среда;
- тип задачи, поставленной перед группой;
- численность группы;
- руководство группой;
- технология группового принятия решений;
- взаимодействие между членами группы;
- мотивация в группе.