МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

УДМУРТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

На правах рукописи

ТУКТАРОВА Роза Ибрагимовна

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ГУМАНИЗАЦИИ ЖИЗНЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА БУДУЩИХ ПЕРВОКЛАССНИКОВ

13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
кандидат педагогических наук,
доцент Аслаева Р.Г.

ИЖЕВСК – 2004

ОГЛАВЛЕНИЕ

	С.
Введение	3-12
Глава 1. Гуманизация образовательного пространства как педагогическая проблема	
1.1. Сущность гуманизации образования детей	13-42
1.2. Индивидуальный подход к субъектам образования при его гуманизации	42-70
1.3. Подходы к моделированию гуманно-личностного воспитания детей в жизненно-педагогическом образовательном пространстве	71-99
Выводы по первой главе	100-105
Глава 2. Реализация педагогических условий гуманизации жизненно-педагогического образовательного пространства	
2.1. Организация и проведение опытно-экспериментальной работы	106-124
2.2. Преобразование жизненно-педагогического образовательного пространства как условие гуманно-личностного обучения и воспитания будущего первоклассника	125-155
Выводы по второй главе	156-159
Заключение	160-163
Библиография	164-180
Приложения	181

ВВЕДЕНИЕ

В сложившейся в настоящее время ситуации в образовании на одно из приоритетных мест выдвинулась задача его гуманизации, расширения сфер и повышения уровня, обеспечивающего маневренность в усвоении и реализации знаний.

В российском обществе начала XXI века гуманизация образования приобрела не только новое значение, но и новое звучание, статус, смысл в силу комплекса обстоятельств как общего плана, обусловленного особенностями функционирования мирового сообщества, так и конкретно-исторического, связанного со спецификой развития общества.

Этот комплекс обстоятельств не может не учитываться при организации образовательного пространства, которое должно обеспечивать реальные, объективно сформированные социокультурные потребности подготовки исторически нового субъекта, способного решать проблемы такого масштаба, как сохранение человечества, его гуманизацию и творческое преобразование.

Естественно, только на основе реформы программы образования, разрабатываемой при постоянно углубляющемся осознании обществом современной действительности и формировании широкого гуманистически жизненно-педагогического образовательного пространства реального действия, может быть правильно определено функционирование любой, даже самой маленькой структурной единицы его системы, в том числе предшкольного и начального образования.

Формирование гуманистически жизненно-педагогического образовательного пространства для детей предшкольного возраста сегодня является не только важным условием осуществления определенного уровня и обеспечения реальных возможностей транслирования знаний и воспроизводства Человека как производительной силы и как культурного феномена, но, что существенно, такое пространство выступает необходимым основанием воспроизводства систем отношений, обеспечивающих приобщение к общечеловеческим ценностям, гуманистическим началам в решении социокультурных задач современности.

Осознание человека как уникального явления, утверждение приоритета ценности его внутреннего мира, осмысление его роли в своей жизни, актуализация сущностных сил и творческого начала, создание оптимальных условий для раскрытия его способностей, обеспечении гармонии с собой и обществом еще в раннем детстве определяют смысл гуманизации педагогической деятельности. В гуманистической интерпретации цель образования состоит в создании педагогических условий для развития ребенка как личности, самостоятельного субъекта деятельности, что обеспечивает его дальнейшее самодвижение, расширит границы социальной адаптации и успешной интеграции в активный социум.

В последние годы в педагогической науке и практике как у нас в стране, так и за рубежом рассмотрены вопросы о переосмыслении концептуальных подходов к обучению и воспитанию будущих первоклассников, их социальной адаптации. Однако утверждающиеся в образовании тенденции гуманизации реализуются не всегда успешно. Прежде всего это касается традиционного монодидактизма и недиалогического характера образовательного процесса в подготовительных к школе классах. В сфере этого вида образования сложился «знаниевый» диктат.

Гуманизация образования может быть реализована на основе осмысления феномена формирования индивидуального своеобразия личности ребенка. Она возможна только на основе воспитания человеческих качеств у ребенка в русле гуманистической педагогики и психологии, глубокого знания его врожденных свойств, динамических тенденций развития и способности к саморазвитию, представлений о том, как он сам воспринимает себя и как его воспринимают другие. Изучение ребенка как особого мира во всем многообразии его свойств и отношений, поиск оптимальных путей его воспитания и обучения представлены в трудах Ш.А. Амонашвили, Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, Л.А. Венгера, А.В.Запорожца.

Проблема гуманизации образования рассматривается в контексте культурологического подхода в исследованиях В.С. Библера, Ю.Н. Емельянова, М.С. Кагана, О.Н. Козловой, С.Ю. Курганова.

Теоретические основы представления о ребенке как субъекте воспитания и становлении его субъектности развиваются в работах Г.И.Аксеновой, Е.Н.Исаева, В.А.Сластенина, В.И.Слободчикова и др.

Философские, психолого-педагогические основы духовного развития человека, представления о центрированности педагогических воздействий на ребенка в русле гуманистической психологии и педагогики содержатся в трудах Л.С. Выготского, К. Роджерса, С.Л. Рубинштейна, В.А. Сухомлинского, К.Д. Ушинского, С.Т.Шацкого, Д.Б.Эльконина. В дальнейшем они разрабатывались в работах Ш.А. Амонашвили, М.Н. Берулавы, Д.А. Белухина, О.С. Газмана, Е.Н. Ильина, М.В. Кларина, В.В. Серикова, И.С. Якиманской; в концепции развивающего обучения В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, А.З. Рахимова, Н.Ф. Талызиной, в концепции поэтапного социального развития Д.И. Фельдштейна.

Ориентированность образования не только на интеллектуальное, но и на личностное развитие обучающегося представлена в исследованиях В.В. Давыдова, В.В. Серикова.

Теоретические аспекты гуманизации и приоритетная значимость системы воспитательных воздействий в процессе становления человека содержатся в исследованиях А.А. Бодалева, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, Н.Е. Щурковой.

Тенденции к всесторонней разработке структурно-содержательных характеристик воспитательных систем исследовались В.П. Беспалько, А.С. Гаязовым, И.А. Зимней, А.А. Леонтьевым, Л.И. Новиковой.

В последние годы в различные сферы жизни вошло понятие «пространство» (экономическое, политическое, культурное, правовое, информационное, образовательное и др.). На этом фоне актуальным становится появление термина «жизненно-педагогическое образовательное пространство», отражающего

реалии и тенденции в развитии образования, связанные с обеспечением личностной ориентированности образовательного процесса.

Жизненно-педагогическое образовательное пространство рассматривается нами как среда, в которой оказывается воспитывающее влияние ближайшего окружения на ребенка в системе взаимосвязанных воспитательных ситуаций, субъектами которых является сам ребенок и значимые для него люди, призванные формировать гуманистическое сознание ребенка, что проявляется в его стремлениях к духовно-нравственному самосовершенствованию, установлению гармоничных отношений с окружающим миром.

Проблема исследования заключается в разработке такого содержания образования, в котором предметом познавательной деятельности становятся явления, направленные на ознакомление детей с внешним социальным миром и проявлениями своего внутреннего мира, а также в выявлении способов организации и содержания работы в условиях развивающихся отношений «взрослый ↔ ребенок» и «ребенок ↔ ребенок».

Представляется, что попытка разрешения данной проблемы без целенаправленного детального ее изучения приводит к фрагментарному представлению теоретико-методологического плана ее исследования, к стихийности и малой результативности ее решения. Вследствие этого сохраняются противоречия между: а) существующей в теории ориентацией на гуманистические ценности и практикой образовательных учреждений в новой социокультурной ситуации развития общества; б) осознанием необходимости выработки способов внедрения общечеловеческих ценностей в содержании предшкольного образования и недостаточной разработанностью методологических основ функционирования и развития поддерживающих педагогических систем и технологий; в) признанием самоценности и активности личности будущего первоклассника как субъекта целостного педагогического процесса и преобладанием консервативно-авторитарного подхода в воспитательной практике; г) осознанием необходимости формирования ценностно-смыслового самоопределения ребенка и недостаточной разработанностью основ его воспитания.

Отмеченные противоречия позволили сформулировать тему нашего исследования: «**Педагогические условия гуманизации жизненно-педагогического образовательного пространства будущих первоклассников».**

Объект исследования – целостный образовательный процесс в учебно-воспитательном комплексе «Детский сад – школа».

Предмет исследования – процесс гуманизации жизненно-педагогического образовательного пространства первоклассников.

Цель исследования – выявление, теоретическое обоснование, разработка и экспериментальная проверка педагогических условий гуманизации образовательного процесса будущих первоклассников.

В основу исследования положена **гипотеза**, согласно которой процесс гуманизации жизненно-педагогического образовательного пространства будет эффективен, если:

– целенаправленная деятельность педагога по реализации индивидуально ориентированного подхода в образовательном процессе комплекса «Детский сад – школа» будет актуализироваться и обогащаться общечеловеческими ценностями на основе диалогического взаимодействия его участников в рамках содержательной модели, реализующей гуманистическое жизненно-педагогическое образовательное пространство;

– содержание, методы, формы образовательной деятельности будут основываться на задействовании эмоционально-нравственной, ценностно-смысловых характеристик личности ребенка и способностей к его самореализации;

– субъектный опыт ребенка будет формироваться с учетом интегративных подходов к содержанию образовательного процесса;

– стратегия и тактика воспитания детей предшкольного и младшего школьного возраста будет связана с гуманизированным преобразованием системы воспитательных воздействий в русле гуманизации образования.

Задачи исследования:

1. Проанализировать научно-теоретическую литературу о сущности гуманизации и обосновать структурные компоненты функционирования гуманистического образовательного процесса.

2. Выявить особенности индивидуального подхода к субъектам поддерживающего и адаптивного образования и оценить преобразование жизненно-педагогического образовательного пространства в условиях гуманно-личностного воспитания детей комплекса «Детский сад – школа».

3. Разработать содержательную модель гуманизации жизненно-педагогического образовательного пространства и составить методические рекомендации по формированию гуманно-личностных отношений.

4. Разработать программу гуманизации жизненно-педагогического образовательного пространства будущих первоклассников и проверить ее эффективность.

Теоретико-методологической основой исследования являются: положения отечественных и зарубежных исследователей о гуманистических подходах к процессу образования (К.Н. Вентцель, Д. Дьюи, Ж.Ж. Руссо, И.А. Зимняя, И. Кант, П.Ф. Каптерев, Я.А. Коменский, Я. Корчак, М.В. Кларин, М.В. Ломоносов, А.С. Макаренко, А. Маслоу, М. Монтень, И.Г. Песталоцци, К. Роджерс, К.Д. Ушинский); культурно-историческая теория Л.С. Выготского; психологическая теория деятельности (А.В. Запорожец, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов, С.Л. Рубинштейн); концепция личностно ориентированного образования (Ш.А. Амонашвили, Д.А. Белухин, О.С. Газман, В.А. Сухомлинский, И.С. Якиманская); теория возрастной периодизации (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин); концепция поэтапного социального развития (Д.И. Фельдштейн).

При разработке содержательной основы гуманизации образовательного процесса учитывались положения о единстве исторического и логического в педагогическом познании; о воспитании как общечеловеческой ценности; о

присущей мировому педагогическому процессу тенденции развития в гуманистическом направлении, о человеке как субъекте деятельности, познания, общения, саморазвития и самореализации.

Для решения задач и проверки гипотезы использованы **методы** теоретического, эмпирического и опытно-экспериментального исследования: анализ философской, психолого-педагогической литературы по проблеме; диагностические (анкетирование, тестирование, метод задач и заданий); прогностические (моделирование); экспериментальные (констатирующий, формирующий, контрольный эксперименты); обсервационные (прямое и косвенное наблюдение, самонаблюдение); методы математической статистики.

На первом этапе (1991–1993 гг.) изучалась философская, психолого-педагогическая литература, сформулирована рабочая гипотеза, конкретизированы задачи, разработана вариативная концептуальная модель организации жизненно-педагогического образовательного пространства «Педагогика жизни», на основе которой создана вариативная авторская программа «Школа жизни детей». **На втором этапе** (1994–2000 гг.) проводился формирующий эксперимент на базе подготовительных классов «Детский сад – школа» г.Уфы, проанализированы и определены педагогические условия и методы, необходимые для гуманизации жизненно-педагогического образовательного пространства детей в комплексе «Детский сад – школа». **На третьем этапе** (2001–2004 гг.) систематизировались и апробировались подходы к построению содержания жизненно-педагогического образовательного пространства, осуществлены обработка, систематизация и обобщение результатов исследования, их качественный и количественный анализ. Были сформулированы основные выводы и оформлен текст диссертации.

Научная новизна исследования состоит в том, что определены педагогические условия гуманизации жизненно-педагогического образовательного пространства, основными из которых являются:

– включение ребенка в разнообразные виды творческой деятельности, в общении со взрослыми и другими детьми;

– преодоление содержательной раздробленности коррекционных и развивающих занятий на основании выявления их духовно-нравственного потенциала и обеспечения межпредметных связей;

– уточнение сущности гуманизации образовательного процесса и жизненно-педагогического образовательного пространства комплекса «Детский сад – школа» на основе мотивационно-смысловых ценностных ориентиров;

– определение уровней и критериев оценки уровней сформированности мотивационной, когнитивной и технологической готовности к организации речевого общения будущих первоклассников с трудностями учения. Кроме того была разработана и апробирована модель гуманизации жизненно-педагогического образовательного пространства для будущих первоклассников.

Теоретическая значимость исследования заключается в углублении и конкретизации понятий «гуманизация образовательного процесса», «жизненно-педагогическое образовательное пространство»; определении критериев личностного развития детей, моделировании гуманизации жизненно-педагогического образовательного пространства будущих первоклассников с трудностями учения.

Практическая значимость исследования: разработана вариативная программа «Школа жизни детей». Разработанные модель, теоретические положения, программа «Школа жизни детей» и методика ее применения могут быть использованы при организации образовательного процесса будущих первоклассников в обучении и определении сущностной характеристики показателей и уровней сформированности гуманистической направленности личности.

Результаты исследования помогут педагогам в обновлении и перестройке воспитательных систем с учетом современной социокультурной ситуации в регионах России и Республике Башкортостан и также могут быть использованы работниками отделов образования, методических учреждений при анализе деятельности дошкольных и школьных образовательных учреждений.

На защиту выносятся:

– вариативная экспериментальная программа «Школа жизни детей», которая может обеспечить достижение поставленных целей гуманизации образовательного процесса при наличии содержательной модели развивающей системы в жизненно-педагогическом образовательном пространстве «Детский сад – школа», раскрывающей сущность становления гуманной личности детей в рамках смысловых интегрированных образовательных областей и реализующей посредством внутрипредметных связей целостность компонентов «Человек – Мир» (Вселенная) и саморазвитие «Образа Я»;

– комплекс педагогических условий, способствующих формированию у будущих первоклассников ценностно-смыслового отношения к гуманистическим ценностям в образовательном процессе комплекса «Детский сад – школа», включающий:

1) образовательный процесс, осуществляемый на основе гуманно-личностного индивидуально ориентированного подхода, признающего самоценность будущего первоклассника как активного носителя субъектного (жизненного) опыта;

2) динамику формирования субъектной позиции, зависящей от процесса становления гуманистического педагогического мышления взрослых (педагогов, родителей);

3) преодоление содержательной раздробленности коррекционных и развивающих занятий на основании обеспечения межпредметных связей и выявления духовно-нравственного потенциала занятий;

4) разнообразные виды творческой деятельности ребенка как на основных (базовых) занятиях, так и в режимных моментах;

5) общение ребенка со взрослыми, другими детьми, в том числе и сверстниками как основной фактор в процессе работы.

6) «Ядром» гуманизации жизненно-педагогического образовательного пространства становится гуманно-личностная мотивация, поощрение активности ребенка со стороны взрослого.

Апробация и внедрение результатов. Основные положения работы и ее результаты обсуждались и получили одобрение на межвузовских конференциях «Проблемы обучения и воспитания молодежи» (г. Уфа, 1999, 2000 гг.), на конференциях БИРО («Начальное образование» (г. Уфа, 2002-2004 гг.), на Международной научно-практической конференции («Современная логопедия: теория, практика, перспективы» (г. Москва, 2002 г.). Материалы исследования используются в Башкирском государственном педагогическом университете, системе повышения квалификации работников образования Республики Башкортостан (2002-2004 гг.), реализующих программу комплекса «Детский сад – школа».

Достоверность научного исследования обеспечивается теоретико-методологическими основами; применением комплекса методов, адекватных предмету и цели исследования; подтверждением верности выдвинутой гипотезы, результатами опытно-экспериментальной работы и обработкой данных методом математической статистики.

Структура диссертации: введение, две главы, заключение, библиография 240 наименований, 7 таблиц, 11 рисунков и 2 приложения.

Публикации: по материалам исследования имеется 11 публикаций.

ГЛАВА 1.
ГУМАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

1.1. Сущность гуманизации образования детей

Логико-исторический анализ проблем гуманистического воспитания в философских, педагогических и психологических источниках прошлого и современности показал, что базовой мыслью в совокупном педагогическом опыте человечества является провозглашение уникальности и непреходящей ценности человека. Так, античные философы в качестве главной цели гуманистического воспитания выдвинули идею достижения человеком жизненного успеха, создания единства потребностей и способностей, освобождения интеллекта от негативных внешних влияний. Их абстрактный философский идеал был сопряжен с поиском ценностей, гармонизирующих интересы личности и общества. Содержанием гуманизма в Древнем Риме стало воспитание людей через образование по греческому образцу [Сократ, Платон].

В России православие в лице В. Мономаха, М. Грека, Г. Сковороды давало педагогике прочные духовно-нравственные ориентиры и представления о способах гуманистического воспитания. Педагогическая деятельность была призвана помочь человеку в овладении христианскими добродетелями и в мыслях, и в поступках.

Античная мудрость вместе с новой гуманистической культурой Возрождения привели к пониманию человека как самоценной неповторимости, стали источником обновления общества, отстаивающего ясные и естественные нравственные ценности: благожелательное отношение друг к другу, дружелюбие к человеку, духовное освобождение личности от схоластики и церковных канонов, поиск веры в собственные силы.

Понимание гуманистических основ воспитания связывалось в педагогике Нового времени с утверждением идеала самодеятельной, творческой, инициа-

тивной личности, предназначением которой являлось совершенствование души, развитие потенциальных сил и способностей. Гуманистические мысли Я.А. Коменского, И. Канта, М.В. Ломоносова, М. Монтеня, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци на протяжении XVI-XVIII веков развивали идеи человеколюбия и обогатили педагогику положениями целостного развития личности посредством создания развивающей среды и овладения педагогами научными знаниями о детях, мыслями о необходимости уважения личности ребенка, верой в его воспитание ненасильственными методами.

В XIX – начале XX века гуманистическая тенденция К.Н. Вентцеля, Д. Дьюи, П.Ф. Каптерева, Я. Корчака получила выражение в направлениях педоцентризма и свободного воспитания, стремящихся воплотить идеи исключительного значения активности и самостоятельности человека в своем собственном развитии, создания предпосылок для достижения человеком подлинной свободы и творческого самовыражения, сосредоточения усилий педагога на приобретение ребенком собственного опыта, на основе которого происходит полноценное развитие личности, понимания роли педагога как старшего товарища воспитанников.

Гуманное педагогическое мышление имеет в России исконно российские истоки и основано на духовно-нравственных ценностях православия, на русской философии М.М. Бахтина, Н.А. Бердяева, С.Н. Булгакова, В.И. Вернадского, И.А. Ильина, А.Ф. Лосева, В.С. Соловьева, П.А. Флоренского, психологии Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейна, педагогики К.Н. Вентцеля, Н.А. Добролюбова, В.В. Зеньковского, П.Ф. Каптерева, М.В. Ломоносова, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского.

Отличительной чертой русской гуманистической мысли является патриотическая любовь к Родине, приобретающая высший социально-философский смысл, вера в потенциальные силы человека. Обращение к истории русского народа, необходимость активизации его самосознания отразились в идее народности воспитания Н.И. Пирогова, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского и соответствия школы потребностям и особенностям русской нации.

В XX веке в российской (советской) школе на основе гуманного педагогического мышления сформировалась, получила развитие и мировое признание гуманно-личностная педагогика Ш.А. Амонашвили, П.П. Блонского, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, С.Т. Шацкого.

Основные демократические и гуманистические принципы образования были заложены такими выдающимися отечественными и зарубежными психологами и педагогами, как Л.С. Выготский, О.С. Газман, А.В. Запорожец, В.Л. Зинченко, А.Н. Леонтьев, А. Маслоу, Ф. Перлз, С.Л. Рубинштейн, К. Роджерс, В.А. Сухомлинский, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, Э. Фромм, В. Франкли, С.Т. Шацкий, Р. Штайнер, Д.Б. Эльконин. В дальнейшем эти идеи нашли свое развитие в концепциях личностно ориентированного образования Ш.А. Амонашвили, Д.А. Белухина, М.Н. Берулавы, О.С. Газмана, Н.Е. Ильина, В.М. Кларина, А.А. Леонтьева, А.В. Петровского, И.С. Якиманской; в концепциях развивающего обучения П.Я. Гальперина, О.П. Гаврилушкиной, В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, А.З. Рахимова, В.В. Серикова, Е.А. Стребелевой и др.; общедидактических положениях Б.Г. Ананьева, М.М. Бахтина, Л.И. Божович, Е.В. Бондаревской, М.С. Кагана, И.Я. Лернера, В.М. Монахова, И.М. Осмоловской.

В концепции системного понимания воспитания [187] показано, что воспитание осуществляется как взаимодействие детей с людьми и предметами, в ходе которого происходит их физическое и духовное развитие. Своеобразной материальной основой взаимодействий являются воспитательные отношения, которые представляют собой форму связи детей с воспитателями, сверстниками, явлениями, несущими в себе воспитательный потенциал. Воспитательные отношения являются своего рода модификацией общественных отношений в области воспитания со своей спецификой: их объектом и субъектом выступает воспитанник, нуждающийся в педагогической заботе общества. Именно в ходе реализации воспитательных отношений и происходит процесс воспитания. Он предстает как своеобразный «пульс» воспитательных отношений, в который включается личность ребенка. Эти отношения могут быть отношениями авторитарности, подавления личности, препятствующими ее гармоническому раз-

витию, но могут быть и гуманными, создающими условия для такого развития. Последние являются видом коллективных отношений, которые пронизаны духом доброжелательности, заботы и уважения человека, проявляются в доверии, сочувствии и сопереживании другому, непримиримости к несправедливости, злу, жестокости.

Проанализированные структурные элементы гуманных взаимоотношений позволили выделить наиболее значимые нравственные знания, такие, как потребности в заботе и уважении другого человека, гуманистическая мотивация поведения, нравственные чувства, опыт гуманного поведения. На основе изученного материала сделан вывод, что будущим первоклассникам с трудностями в учении необходимо создание поддерживающей педагогической системы. Она должна быть такой, чтобы ее учебные, воспитательные, продуктивные подсистемы находились в определенной взаимосвязи и взаимовлиянии и с помощью обучения и воспитания способствовали выполнению поставленных целей и задач по психолого-педагогической поддержке будущих первоклассников. Под психологической поддержкой нами понимается процесс, направленный на достижение («взращивание») чувства внутренней стабильности, как противопоставления неуспеху в одной сфере успехам в другой («зато», «вместо»).

Максимальный учет индивидуальных характеристик индивида, создание условий для обеспечения индивидуальных траекторий развития личности посредством дидактических средств, методов, стиля общения определяет гармонизацию поддерживающего процесса, в котором личность находится в состоянии внутренней уравновешенности с внешней средой. Компоненты этой среды объединены в единое целое и обеспечивают разностороннее развитие личности.

В практике большинства образовательных учреждений по подготовке будущих первоклассников продолжает преобладать авторитарный подход к ребенку. Самостоятельная деятельность детей либо регламентируется взрослым, принимая характер механического выполнения указаний, распоряжений, либо протекает стихийно, не получая поддержки извне. Неполное удовлетворение потребности ребенка в общении со взрослым отрицательно отражается на его

развитии. Запреты и указания вместо совета и убеждения, поиск совместного решения в конкретных ситуациях не позволяют ребенку стать как бы творцом моральных правил, регулирующих его отношение к деятельности, к сверстникам, к самому себе. И, главное, они не затрагивают его эмоциональную сферу, не позволяют достичь такого положения, при котором поступок, соответствующий моральному, нравственному правилу стал бы личностно значимым.

Как утверждает Ш.А. Амонашвили, гуманное педагогическое мышление и основанная на нем гуманно-личностная педагогика должна выступать антиподом традиционно утвердившейся в школе авторитарной.

Обосновывая вышеизложенное, рассмотрим основные вопросы, раскрывающие сущность гуманизации предшкольного образования. Среди них:

а) соотношение понятий «гуманизация образования» и «гуманитаризация образования»;

б) специфические особенности критериев гуманистической образовательной системы и системы общечеловеческих ценностей;

в) подходы к переориентации педагогов предшкольного образования на гуманное педагогическое мышление, гуманистические знания;

г) подходы к созданию гуманно-личностной модели образования.

Термин «гуманизация» исходит от термина «гуманизм». Последний обозначает (от латинского humanus – человеческий, человечность) – «признание ценности человека как личности, его права на свободное развитие и проявление своих способностей, утверждение блага человека как критерия оценки общественных отношений» [36,54].

Эмпирический уровень определения понятия «гуманный человек» означает личность, придерживающуюся и реализующую в своем «Я», связях и отношениях с внешним миром, в триединых отношениях «Я – внешний мир – Я» вышеназванные принципы гуманности. То есть «гуманный человек» – понятие-собирательное, обозначающее субъект, который в своих внутренних основах личности – мировосприятии, нравственности, деятельности – стремится «очеловечивать» связи и отношения с окружающим миром.

Теоретический уровень определения понятия «гуманизация» восходит к системному обоснованию необходимости наличия такого общественного процесса, который выполняет роль поддержания естественных условий человеческого бытия в природной среде и все более развивается в искусственном мире предметов и культуры, созданном поколениями людей цивилизации.

Многие ученые имеют свою точку зрения на организацию поддерживающего образовательного процесса будущих первоклассников [13; 28; 57; 78; 88]. Близкими нам представляются мнения о гуманистическом подходе, который нельзя сводить к каким-то конкретным технологиям или авторитарным, утилитарным методам образования. Это – ценностная ориентация, в основе которой лежит перестройка личностных установок учителя.

Рассматривая гуманизм как «ценностную ориентацию», «самодостаточность» и «законченность» процесса образования на личности педагога в условиях поддерживающего образовательного процесса для будущих первоклассников, здесь, очевидно, имеет место противоречие: кто же является субъектом образовательного процесса в условиях гуманизации? Отмечая фундаментальную значимость личностных установок педагога в деятельности, его образованности, следует отметить, что сторонники подобной интерпретации термина из сущности понятия «гуманизация» односторонне выделяют лишь социально-функциональную сторону, справедливо декларирующую благо детей и педагога как главный социально значимый критерий в оценке общественных (в данном случае образовательно-коммуникативных, референтных) отношений. Субъективно-личностная же сторона гуманизации, подчеркивающая целевую значимость создания условий для саморазвития творческих потенций детей с правом на свободное развитие, на наш взгляд, находит недостаточное выражение.

Интерпретация термина «гуманизация» как механического сведения к созданию позитивной атмосферы в процессе обучения будущих первоклассников также не может не вызывать возражений по тем причинам, что недостаточно полно раскрывает ее функциональное назначение в поддерживающем образовательном процессе.

Для обоснования необходимого подхода, в рамках которого возможна эффективная гуманизация образовательного процесса, необходимо рассмотрение сущностных характеристик понятия «гуманитаризация».

Генезис понятия «гуманитарный» имел многовековую историю, на протяжении которой его лексическое значение интерпретировалось по-разному. В период греко-римской античности гуманитарным считалось все, что касалось человека и его культуры (лат. «humanitas»- свойство человеческой природы, по-человечески). Подразумевались лучшие стороны человеческой натуры: благородство, милосердие, добропорядочность. Как видим, по лексическому значению понятие «гуманитарный» было близко к понятию «гуманный».

В эпоху Возрождения рассматриваемые понятия в смысловом отношении несколько разошлись. За последним сохранилось обобщенное значение функции антропоцентрического мировоззрения, культа человека как исходной в мире ценности. Гуманитарной же стала называться историко-филологическая, философская ученость (позднелат. «studia humanitatis»- гуманитарная образованность) [8, 15].

Ближайшее однокоренное слово «гуманитаризм», широко используемое в прошлом веке, означало «изучение и приложение к жизни человеческих начал сострадания, любви, кротости ко всему живому и всеобъемлющего доброжелательства» [188, 9]. То есть по своему значению оно вновь стало находиться в одном синонимическом ряду со словом «гуманизм». Но расширило свои смысловые границы: помимо обозначения интегрального человеческого качества всеобщей любви к миру, ко всему живому, интеллигентности, оно стало обозначать «ведение вегетарианского образа жизни».

Таким образом, этимология рассматриваемого понятия «гуманитаризация» демонстрирует его изначальную лексическую родственность с понятием «гуманность», что, очевидно, выявляет в определенной степени условность смыслового разделения данных терминов. Следует также подчеркнуть, что понятие «гуманитарный» употреблялось в контексте со словами «образование» и «образованность человека». Можно сделать вывод о том, что данная категория

должна рассматриваться как образовательная деятельность человека, приводящая к его «окультуриванию», к духовному, нравственному совершенствованию. Само понятие «гуманитарный» в соотношении с понятием «гуманность» рассматривается то как цель, то как средство, то как результат.

Изначальная смешанность данных терминов, видимо, предопределила сложность в их понимании в современной психолого-педагогической науке.

Недостаточная разграниченность данных понятий заставляет обратиться к рассмотрению вопроса об их соотношении для того, чтобы выявить структурно-функциональные характеристики гуманизации образования.

В научно-методической литературе достаточно долгое время понятия «гуманизация» и «гуманитаризация» выступали синонимами. Лишь с конца 80-х годов XX столетия содержание данных понятий было разведено. Если гуманитаризация понималась как технологическая интеграция гуманитарных дисциплин в образовательном процессе, то гуманизация виделась конечной целью образовательного процесса. Однако гуманизация предшкольного образования может быть реализована в виде усиления гуманитаризации процесса образования, актуально решающего вопросы приобщения воспитанников к общечеловеческим ценностям посредством овладения мировым культурным наследием, рассматривающим злободневные проблемы противостояния росту «обездушенности» и распространению «общечеловечивания» в развитии современной цивилизации.

Исходя из ранней этимологии понятия, что более целесообразно в предшкольном образовании, гуманизм изначально включал в себя систему совершенствования человека через образование (учение, воспитание и развитие), отграничивающую индивида от сугубо инстинктивных целей существования для достижения собственной человеческой сущности.

Соответственно и гуманизация в общекультурном плане есть процесс восхождения человека к самому себе, к человеческой сущности в период своего существования, устремляясь к надиндивидуальным целям.

Такое определение характерно для экзистенциальной философии при подходе к отдельно взятому индивиду. Для предшкольного образования определение гуманизации связано с процессом переосмысления основополагающих жизненных ценностей и прежде всего места и роли человека в обществе.

Внешне этот процесс сегодня проявляется в придании занятиям гуманитарного цикла универсального характера, в стремлении привести систему образования в соответствие с требованиями времени.

Внутренне этот процесс ориентирован на придание человеческой личности абсолютной ценности как природному феномену и осознание обществом данного положения как основополагающего.

В вопросе соотношения (по признаку смысловой обширности) понятий «гуманизация» и «гуманитаризация» с точки зрения образовательного процесса также пока нет ни единства взглядов в отношении сущности, ни единства в определении подходов к их реализации. Однако в педагогической литературе гуманизация рассмотрена как общее целеполагание образовательного процесса [21; 23; 54; 98].

Проблема гуманитаризации при гуманизации предшкольного образования нами рассматривается в контексте культурологического подхода, разрабатываемого А.И. Арнольдовым, Ю.И. Ефимовым, М.С. Каган, Э.С. Маркаряном, В.М. Межуевым, В.П. Тугариновым и рассматривающих в качестве главной цели образования развитие всесторонней личности.

Гуманитаризация предшкольного образования является одной из сложных проблем, которая нуждается в сочетании методологической базы и методологического инструментария на сциентистской основе, а также философских (в основном идеалистических) положений, обеспечивающих в своем синтезе условия воспитания человека, способного ощущать себя в мире на принципах относительной гармонии [14, 36].

Под гуманитаризацией предшкольного образования мы предполагаем выработку методов, соответственно которым будет проходить «очеловечивание» окружающей социальной среды ребенка.

В исследованиях Е.В. Бондаревской гуманитаризация образования понимается более широко, чем гуманизация. Гуманитаризация образования в широком смысле слова включает в себя его гуманизацию и основывается на ней [37].

В диалектическом единстве с гуманизацией гуманитаризация образования, на наш взгляд, соотносится как цель и средство, необходимость и возможность, что целеполагает в личности человека единство гуманного восприятия мира и себя в нем с образованностью. Это единение как процесс ведет к сбалансированности развития эмоциональной и интеллектуальной сфер личности ребенка, к синтезу его культуры мышления и культуры чувств (восприятия), причем, стремление к такому балансу будет являться основой на пути познания мира и себя самого. Данный аспект нами представлен в параграфе 1.3.

Процесс гуманизации и гуманитаризации в образовании в идеале видится единым целым, охватывающим весь комплекс жизни ребенка – будущего первоклассника и комплекс его взаимодействий: человек и общество, человек и природа, человек и культура и т.д.

Острота проблемы связана с пониманием системности связей человека и общества, ибо современное общество можно понять, только введя человеческий фактор в анализ целостной системы. По словам Э. Фромма, расстройство системы «Человек» приводит к расстройству всей социальной системы [214].

Однако какой-либо смысл системность связей приобретает лишь тогда, когда всеобъемлющей целью системного развития человека и общества становится человеческое благополучие. Подобное целеполагание философы и социологи называют гуманизацией общества.

Педагогическая составляющая социокультурной проблемы гуманизации и гуманитаризации поддерживающего образования находится в области целеобразования педагогической системы, определяющей задачи и технологии их выполнения.

Синтезируя этимологию лексемы гуманизация и гуманитаризация образования, с анализом философской и психолого-педагогической литературы, на-

ми были определены ключевые понятия компонентов образования в условиях гуманистической направленности:

- гуманистическая ориентация личности – это процесс интериоризации общечеловеческих ценностей в ценностной ориентации личности или ценностно-ориентационном единстве (ЦОЕ);

- гуманизация образовательного процесса – это опосредованный учебной деятельностью процесс ценностной ориентации, в ходе которого мировосприятие и мировоззрение познающего субъекта определяется системой общечеловеческих ценностей;

- гуманистическая направленность личности – высший уровень развития личности, мировоззрения и убеждения которой сформированы системой общечеловеческих ценностей, основным критерием которого является гуманистическое отношение к человеку.

Согласно учению о единстве теории и практики познания, учению о системном подходе к явлениям действительности можно предположить, что сама сущность процессов гуманитаризации и гуманизации образования (как диалектически взаимосвязанных направлений) есть создание условий для развития (саморазвития) будущих первоклассников, формирования творческой личности, гармонично относящейся к самому себе и к миру и реализующей свои способности в выполнении различных видов деятельности. То есть речь идет о стремлении создания и задействования целостных образовательных комплексов.

Из вышеизложенного следует, что констатирующим содержательным ядром гуманной педагогической культуры выступает система общечеловеческих гуманистических ценностей. Гуманная педагогическая культура, отражая диалектическую взаимодетерминацию общественных и индивидуальных ценностей, носит преобразовательный характер. Человек, гуманизируя и совершенствуя себя самого, в процессе интериоризации социально-культурного опыта изменяет, преобразует социальную действительность, одновременно развивается и совершенствуется сам.

Гуманные ценности, преломляясь через призму индивидуальной жизнедеятельности, входят в структуру личности в форме убеждений, которые являются одним из источников мотивации ее поведения. Каждому человеку присуща индивидуальная специфическая иерархия личностных ценностей, которая служит связующим звеном между духовной культурой общества и духовным миром личности, между общественным и индивидуальным бытием.

Система личностных ценностей складывается в процессе деятельностного распредмечивания индивидом содержания общественных ценностей, объективированных в произведениях материальной и духовной культуры. В качестве результата распредмечивания гуманных ценностей отдельным индивидом выступает отражение в его сознании системы ценностных ориентаций, служащих важным фактором в регуляции поведения человека во взаимодействии его с другими людьми, с обществом в целом [54, 102].

Система ценностных ориентаций обнаруживается в потребностях, целях, идеалах, убеждениях, интересах личности. Она образует содержательную сторону направленности личности, а также выражает внутреннюю основу ее отношений к окружающей действительности.

Анализ педагогической значимости формирования ценностного отношения личности ребенка к окружающей действительности как цели гуманизации образования, убеждает в том, что в основу содержания знаний будущих первоклассников должна быть положена система общечеловеческих ценностей. Поэтому целесообразно рассмотреть вопрос систематизации ценностных категорий.

Само понятие «ценность» является многозначным, многоаспектным, отражающим сложную природу взаимоотношения человека с окружающим миром. Не углубляясь в детальный анализ имеющихся подходов к определению данной категории, отметим, что ценности являются результатом взаимодействия субъекта и объекта, в котором важная роль принадлежит потребностям, интересам, целям и оценкам людей. Они не находятся «по ту сторону объекта и субъекта», не представляют собой результат творения Бога, «абсолютной

идеи», но не являются и просто функцией психической деятельности человека, лишенной какого-либо объективного содержания, чисто субъективными умениями [143]. Природа гуманистических ценностей является изменчивой. И обусловлена уровнем развития общества. В разные времена, исторические эпохи понимание ценностей было различным. Ценности вырабатываются в ходе коллективной деятельности людей и являются выразителями коллективного сознания. На этом уровне общечеловеческие ценности, по мнению философов, носят объективный характер. Преломляясь через индивидуальное сознание в процессе их интериоризации, они начинают носить субъективный характер. «Система общечеловеческих ценностей складывается в процессе деятельностного распредмечивания индивидом содержания общественных ценностей, объективированных в материальной и духовной культуре» [54, 24]. Очевидно, что личностными ценностями являются те, которые внутренне пережиты и приняты субъектом, по отношению к которым он самоопределился.

Процесс формирования гуманистических ценностей носит поступательный, протяженный во времени, противоречивый характер. По отношению к одним ценностям ребенок самоопределяется сразу, процесс усвоения других может быть более длительным. На определенных возрастных этапах развития одни ценности могут осознаваться человеком как более значимые и актуальные, другие – менее. Одни ценности усваиваются и закрепляются в поведении человека. Другие ценности, по отношению к которым ребенок не самоопределился, утрачивают свою актуальность и остаются неусвоенными.

Интериоризированными ценностями можно считать такие, которые самостоятельно реализуются в поведении человека. Исследование показало, что процесс формирования общечеловеческих ценностей будущих первоклассников должен носить диалоговый характер, реализуемый в отношениях: «Я-другой Человек» (в том числе другая культура, другая эпоха); «Я-другой Я» («Я»-реальное, «Я»-потенциальное, «Я»-будущее). В условиях такого всестороннего диалога будущий первоклассник может анализировать поступательность своего нравственного развития.

В теоретической литературе по вопросам классификационных оснований и типологии ценностей нет достаточно четкого их определения. Это, очевидно, подчеркивает субъективную природу феномена ценностей.

Мы разделяем точку зрения Л.П. Гирфановой, которая, анализируя проблему ценностей с позиции культурно-исторической концепции психического развития человека, разработанной Л.С. Выготским, считает, что общечеловеческие ценности, возникая на том или ином этапе исторического развития человечества в ходе его коллективной деятельности и отражая насущную потребность социально-экономического развития общества, постепенно формируются в той или иной сфере коллективного сознания. Автор приходит к выводу о том, что количество общечеловеческих ценностей, составляющих родовые понятия, невелико, их можно выявить столько, сколько существует форм общественного сознания. «Конечной целью и положительным полюсом такой сферы человеческого сознания, как религия, является вера, науки – истина, искусства – красота, морали – добро, права – справедливость» [54, 20].

Среди имеющихся классификаций ценностей чаще всего выделяются следующие: материальные, социально-политические и духовные [165]. Так, А.В. Кирьякова [92] выделяет несколько базисных групп социально значимых ценностей: Человек, Красота, Образование, Труд, Отечество, Жизнь.

Также выделяются такие группы ценностей, как природные, естественные условия существования человека (солнечное тепло, воздух, влага и т.д.); экономические (предметы труда, орудия производства, произведенные материальные блага); социально-политические (свобода, равенство, справедливость, демократия и др.); этические (добро, честность, ответственность); эстетические (красота); научные (истина). Существуют и другие подходы к определению оснований для классификации. Так, например, В.А. Караковский анализирует ценности по уровням, которые соответствуют различным видам сознания (первый уровень составляют божественные ценности и соответствуют религиозному сознанию, второй уровень составляют ценности, регулирующие общественные отношения, они образуют житейский уровень сознания).

Анализ ценностных категорий и их типологий показывает, что многими учеными в качестве центрального ядра системы ценностей определяется категория Человек. Также выделяются такие ценности, как Земля, Мир, Добро, Истина, Красота и др. Основываясь на проанализированных классификациях ценностей [54; 143; 165], мы определили модель объектов-ценностей, которые необходимо формировать в процессе гуманистического образования (цели формирования объектов-ценностей представлены в параграфе 1.3. и в Приложении 1 «Программа «Уроки добра»). В рассмотрении вопроса ценностей в контексте нашего исследования мы опирались на концепцию единства человека и мира В.Н. Сагатовского [180].

Анализируя позиции западной и восточной философий, В.Н. Сагатовский приходит к выводу о том, что в настоящее время имеет место новый синтез данных школ, который состоит в паритете взаимоотношений человека и мира, взаимодополняющий их свободу и единство, сохраняющий диалектическую самоценность обоих. В качестве высшей ценности принимается гармония человека и мира, в русской идее идентифицируемая как соборность, то есть добровольная взаимодополняемость самоценностей человека и мира, где свобода и единство не противоречат (как у западной и восточной философии), а взаимопроникают друг в друга, открыты друг другу в гармонии любви. Идея софийности заключается в двуедином начале, где душа человека с его космическим предназначением становления всеединства, преобразующего мир не для самоутверждения и удовлетворения потребностей человека (как у западников), а во имя гармонизации раздробленного мира (во имя Бога для многих). Общее Дело: внехрамовая литургия (служение братотворению в мире), имеющая духовный смысл и объединяющая людей духовной связью. Антропокосмизм, согласно Н.В. Сагатовскому и философам-космистам, – это философия пути к ноосфере. Здесь взаимодействие человека и мира есть оптимизация взаимоотношений, реализующая внутренние стороны коэволюционного развития, где суть отношений базируется на взаимодополняемости внешнего (политико-правового) и

внутреннего (нравственно-религиозного) уровней регуляции (т.е. принятия или непринятия поступка) с определяющей ролью последнего.

Очевидно, что при всей внешней «идеалистичности» попытки преодоления в бытийном отношении индивидуалистических начал и меркантилизации, заражения «масскультурными» штампами, вышеизложенная идея развития человечества представляет наиболее важные и целесообразные принципы и основания принятия и совершенствования [180].

В основе представлений о системе гуманистических ценностей мы рассматривали закономерную взаимообусловленность и единство существования человека и мира. То есть исходными системообразующими объектами в знаниевой модели будут «Человек – Мир (Вселенная)», а в отношении гуманизации образовательного процесса – внедрение ценностных компонентов (точнее – норм отношений). Жизнь и здоровье человека во многом определяются гармоничностью человека и окружающего мира, их экологического баланса. Таким образом, первую группу ценностей составляют экологические ценности (Земля, Вода, Воздух, Животный и Растительный Мир), которые являются условием существования человека на уровне индивида. Вторая группа социальных ценностей, составляющих окружение человека (Мировое Сообщество, Родина, Семья, Другой Человек), обеспечивают условия его существования и развития как личности. Третью составляют ценности, которые выступают условием достойного существования человека как личности. Это такие, как Свобода, Ненасилие, Справедливость, Труд. Четвертую составляют ценности, раскрывающие уровень человека как духовного существа. Эта группа ценностей-идеалов (Добро, Истина, Красота, Любовь), к которым должен стремиться человек в своем духовно-нравственном самосовершенствовании.

Свобода определяет способ и меру самоопределения человека, его автономности: активно-творческая, целенаправленная и избирательная деятельность человека в соответствии с его потребностями, интересами, способностями, желаниями, основанная на признании природной и социальной необходимости; наличие политических и других прав и их гарантированность [139].

Свобода как ценностная категория на высоком уровне личностного развития человека выступает в диалектическом единстве «свободы от ... » и «свободы для ...». Современное осмысление феномена свободы личности понимается как установление человеком равноправно-партнерских отношений с тем, что находится вне человека, с природными процессами, с другим человеком, с ценностями другой культуры. Данная категория понимается через идею «коэволюции» (Н.Н. Моисеев) или «софийности» (В.Н. Сагатовский), которая рассматривается как сотворчество человека и природы, полифоничное сотрудничество в рамках незыблимых законов Вселенной.

Ненасилие с содержательной позиции выражает устремленность человечества к созиданию, творчеству, сотрудничеству [184]. Ненасилие имеет свое уникальное свойство, которое зачастую остается без педагогического осмысления. Дело в том, что свобода для ребенка не мыслится как хаотическая вседозволенность. Сами духовные и природные субстанции в ребенке стремятся, так сказать, к свободной несвободе. Это видно на примере ролевой игры: «Ты свободен выбрать свою роль, но, выбрав – играй по правилам». Страсть к свободе и ненасилию, заложенная в ребенке, – это основа всей жизни общества.

Категория Справедливость является общественной ценностью, которая может быть реализована только в сообществе людей. Она выражает равноправность индивидуальных притязаний человека на свободу. Труд представляет форму самовыражения потенциальных возможностей человека и приобретает истинную ценность в условиях свободы творческой самореализации.

Добро выступает важным показателем развития гуманистической культуры. Обобщенно данная категория означает нравственную добродетель, позитивно оцениваемые обществом принципы, нормы и поступки людей. Добро проявляется в отзывчивости, душевном расположении к людям. Понимание этой категории, как известно, связано с противоположным понятием Зло. В процессе усвоения сущности Добра у детей необходимо формировать понимание проявлений зла, так как понимание последней категории дает четкое представление данной добродетели.

Истина является адекватным отражением объекта познающим субъектом, верное знание, характеризует когнитивную сторону человека. С познанием истины связано постоянное стремление человека интеллектуально и духовно-нравственно развиваться.

Красота – ключевое эстетическое понятие, характеризует форму, совершенство, гармонию, пропорциональность различных свойств и явлений действительности, которые обращены к созерцанию или воображению человека и способны вызвать у него бескорыстную любовь, чувство радости, наслаждения. Красота выражает целостное, эстетическое отношение человека к миру.

Любовь как системообразующая ценность, вокруг которой образуются другие аксиологические категории. Поэтому ее можно в самом широком значении определить как способ гармоничного существования человека с миром. На уровне существования человека как индивида любовь выражается в инстинктивной потребности в другом человеке с целью репродукции. Здесь любовь существует в форме влечений. На уровне формирования человека как личности любовь становится этически, нравственно окрашенным чувством. И только на высоком уровне духовного развития любовь выражает наивысшую степень проявленности любви ко Вселенной, к Человеку, к Земле. По определению Э. Фромма, «любовь – это забота, ответственность, уважение и знание» [214, 45]. Такое понимание этой категории отражает глубокое осознание человеком своего назначения в мире.

Гуманное педагогическое мышление строится на фундаментальных допущениях, составляющих истину для мировых религий и предмет для многих духовно-философских учений. Суть этих допущений в признании реальности существования души человека в ее устремлении к вечному восхождению и совершенствованию.

«Мир человека, – отмечает Н.Н. Моисеев, – это неразрывная связь рационального и иррационального: интуиции, инстинктов, непредсказуемости или нелогичности поведения и т.д. Этот духовный мир, иррациональная сущность человека, по-видимому, принципиально необъяснимы. Мы можем лишь гово-

рить о том, что влияет на его формирование. И она – иррациональность человека – крайне индивидуальна, несмотря на большое количество общих черт у людей, – писал Н.Н. Моисеев. Но мир иррационального не в меньшей степени влияет на поступки человека, чем его суждения, основанные на принципах рационализма. И что, может быть, самое главное – наибольшую радость человеку, ощущение полноты и прелести жизни дает как раз иррациональная составляющая его миропредставления, его жизни. И эта важнейшая компонента бытия человека не может не быть в центре внимания образовательной и воспитательной деятельности общества. И мы должны учиться на нее влиять так, чтобы уберечь человечество от деградации» [132, 9].

Н.А. Бердяев отмечает, что человек был и на протяжении всей истории остается двойственным существом, сопричастным двум мирам – высшему Божественному миру, который он в себе отражает, миру свободному и миру природно-естественному, в который человек погружен, судьбы которого он разделяет и который многими путями действует на человека и связывает его по рукам и ногам настолько, что сознание его затмевается, забывается высшее происхождение его, сопричастность его высшей духовной действительности [25].

Представляется, что если принимать эти допущения, то, как утверждает Ш.А. Амонашвили в трактате «Школа Жизни», вытекают три постулата Веры Учителя в ребенка:

1. Ребенок есть явление в нашей земной жизни, а не случайность.

2. Ребенок несет в себе жизненную задачу – миссию.

3. Ребенок несет в себе неограниченную Энергию Духа.

Мы разделяем позицию автора и в том, что «Если Вселенная действительно беспредельна, а Природа не имеет исчисления в своем творчестве, то единственная модель этой беспредельности и этих богатств есть Ребенок» [11, 116]. В целом соглашаясь с данной формулировкой, очевидно, что это духовная суть гуманно-личностной педагогики.

Относительно конечным результатом гуманизации образования является формирование гуманистической культуры личности, которое является резуль-

татом личностного осмысления и выработки представлений, отношений, убеждений, а также «программ поведения» и «моделей мира». На этой основе формируется «Я - концепция».

Процесс формирования гуманистической культуры будущих первоклассников представляет собой его целостное развитие в единстве когнитивной, психо-эмоциональной, поведенческой (конативной) сторон. Рассмотрим структурные компоненты гуманистической культуры личности.

Когнитивный компонент гуманистической культуры характеризуется прежде всего наличием у детей системы устойчивых гуманистических знаний. Формированию гуманистического мышления свойственен диалогический способ познания. Диалогическое мышление характеризуется диалектичностью. «Диалектика диалога родилась из диалога, чтобы снова вернуться к диалогу на высшем уровне» [31, 186]. Гуманистическое мышление предполагает развитие умения всесторонне осмысливать рассматриваемый объект (собственное поведение и поведение другого человека) во всех его противоречивых проявлениях и отличается терпимостью к инаковости. Культура мышления включает познавательную активность, потребность в постоянном самообразовании.

Психо-эмоциональный компонент гуманистической культуры личности характеризуется внутренним принятием гуманистических ценностей и связан с чувствами, оценками, убеждениями в гуманистических ценностях. Данный компонент отмечен сформированностью нравственных чувств, душевностью, сердечностью, сопереживанием. Он включает: умение регулировать свое эмоциональное состояние, рефлексивные способности, высокую степень эмпатичности, оптимистический настрой в жизни.

Поведенческий (конативный) компонент включает культуру общения и культуру поведения, которые характеризуются действенным воплощением принципов гуманизма в действительность, готовностью бескорыстно помогать людям, заботиться о природе. Показателями гуманистической культуры поведения личности являются: доброта, терпимость, открытость миру, скромность, любовь к миру и к себе в мире, способность сопереживать, трудолюбие, пат-

риотизм. Главным критерием гуманистической культуры личности являются ее практические действия, которые носят гуманно-нравственный характер. Как отмечает В.А. Сухомлинский: «Самой главной чертой педагогической культуры педагога должно быть чувствование духовного мира каждого ребенка, способность уделить каждому столько внимания и духовных сил, сколько необходимо для того, чтобы ребенок почувствовал, что о нем не забывают, его горе, его обиды и страдания разделяют» [191, 97].

Целевой компонент гуманизации образовательного процесса предполагает выяснение механизма развития индивидуальной культуры личности ребенка.

В психологических исследованиях [35; 46; 108; 125; 176] признается, что одним из основных механизмов образования личности выступает переживание. Понятие «переживание» интерпретируется в научных источниках по-разному:

1. Переживание подразумевает испытываемое человеком эмоционально окрашенное состояние и явление, непосредственно представленное в его сознании и выступающее для него как событие его собственной жизни [125].

2. Переживание понимается и как наличие стремлений, желаний, которые представляют в индивидуальном сознании процесс выбора субъектом мотивов и целей его деятельности, которые способствуют осознанию отношения личности к происходящему в ее жизни событиям [35; 46; 108].

3. Переживание трактуется в качестве формы активности, которая возникает при невозможности достижения субъектом ведущих мотивов его жизни, крушении ценностей и проявляется в преобразовании и переосмыслении им своего существования [151].

Несмотря на различную акцентированность в данных формулировках (в первом определении данная категория рассматривается как непосредственная данность сознанию субъекта, во втором – раскрывается функция стремлений, желаний в регуляции деятельности личности; третье фиксирует значение «переживания» как особую форму активности, которая ведет к переоценке ценностей), все они отражают специфические стороны данного понятия.

В гуманизации межличностных отношений будущих первоклассников представляет наибольший интерес взгляд на сущность данного понятия Л.И. Божович, которая рассматривает переживание в качестве основного механизма психического развития ребенка. Рассматривая переживания в соотношении с потребностями, автор выделяет в качестве важного фактора, от которого зависит переживание и психическое развитие будущего первоклассника, характер «внутренней позиции» ребенка и ее соотношения с тем, какие к нему требования предъявляются, а также с его реальными возможностями. «Формирование личности ребенка, – пишет автор, – определяется соотношением между тем местом, которое он занимает в системе доступных ему человеческих отношений (и требований, предъявляемых к нему), с одной стороны, и теми психологическими особенностями, которые у него уже сформировались в результате его предшествующего опыта, с другой. Именно из этого соотношения возникает та внутренняя позиция ребенка, то есть система его потребностей и стремлений (субъективно представленных в соответствующих переживаниях), которая, преломляя и опосредуя воздействия среды, становится непосредственной движущей силой развития у него новых психических качеств» [35, 174].

Таким образом, «переживание» как механизм развития личности взаимосвязан с потребностной сферой ребенка. «Характер потребностей, – пишет Л.И. Божович, – будет определять характер переживаний» [35, 176].

Специфические особенности гуманизации образования, направленные на целостное формирование личности будущих первоклассников, системное мышление, обусловлены специфичностью феномена гуманистического знания.

Для обоснования необходимых подходов к выявлению сущности гуманизации образования рассмотрим основные характерные особенности понятия «гуманистическое знание».

Если задача образования XXI века, как мы уже утверждали, есть восхождение, возвышение души ребенка, то главное, на наш взгляд, на чем должны быть сосредоточены усилия педагогов, – это воспитание, питание духовной оси ребенка, т.е. не формирование его отдельных внешних качеств, не передача ему

набора конкретных знаний, а помощь ребенку в становлении его личности – души, духовности. Следовательно, объектом гуманистического знания в образовании является духовный мир ребенка.

Формула педагогики: воспитание должно опережать учение. «Кто желает воспитать ребенка, тот должен пробудить и укрепить в нем духовность его инстинкта. Если дух в глубине бессознательного будет пробужден и если инстинкт будет обрадован и осчастливлен этим пробуждением, – пишет И.А. Ильин, – то в жизни ребенка свершится важнейшее событие и дитя справится со всеми затруднениями и соблазнами предстоящей жизни: ибо «ангел» будет бодрствовать в его душе и человек никогда не станет волком» [80, 232].

Ш.А. Амонашвили подчеркивает: «Педагогический процесс только тогда хорош, когда в нем воспитание идет впереди обучения, ибо вызванные им к действию духовные силы будут впитывать знания как пищу, необходимую для дальнейшего роста и становления личности школьника» [9, 140].

Гуманистическое знание обращено к духовному миру человека, к его личностным ценностям и смыслам жизни. Объекты познания оцениваются с нравственных, культурных, эстетических позиций. Содержание гуманистического знания предполагает переход от факта к смыслу, от вещи к ценности. Оно включает в себя ценностное отношение к изучаемой действительности. Гуманистическому познанию присуще наличие субъективности. В таком аспекте мы неизбежно подойдем к основному, главному, – к учителю, несущему в сердце ребенка не только знания, но и подлинный Свет Жизни, а значит, Жизнь (Иисус Христос и его ученики).

По мнению И.А. Ильина, субъективное всегда постигается только через познание. Согласно его исследованиям [80] основным методом гуманистического познания является понимание. Проблема понимания исследуется в герменевтической науке, которая изучает процедуры толкования текстов, явлений культуры, выявляет общекультурные контексты осмысления действительности человеком, специфику познания человеком человека, в том числе человека другой эпохи, другой культуры. Процесс понимания всегда связан с процессом ос-

мысления, с выявлением и реконструкцией смысла, со смыслообразованием, в результате которого возникающий смысл обнаруживается не в отчужденном знании, а в «сознании совместного бытия». «Смысла также нет вне понимания, как и понимание всегда есть усвоение некоторого смысла» [176, 234].

Процесс гуманистического познания и связанное с ним понимание в образовании носит диалогический характер. Диалог выступает как специфическая форма обмена духовно-личностными потенциалами, как способ согласованного взаимодействия педагога и ребенка. Под диалогом понимается определенная коммуникативная среда, заключающая механизм становления личности в условиях множественности культур. Развитие в этом случае выступает своеобразной интериоризацией диалога, поскольку «сформулировать свою точку зрения невозможно, не воспроизведя в ней иные способы понимания» [105, 84].

Специфичность самого образовательного процесса в этих условиях проявляется в следующем:

1. Процесс гуманистического образования сопряжен с выработкой личностных смыслов детей, когда в качестве предметности выступают не учебные занятия, а ценностное отношение ребенка к объектам познания;

2. Гуманистическое познание обращено к сфере внутреннего переживания личности детей и возможно при условии совместного сотворчества, соавторства, партнерства, диалога его субъектов. Здесь главный акцент должен быть сделан на типе познавательной деятельности педагога и детей, характере их взаимодействия в процессе самого порождения знания [109].

3. Процесс гуманистического познания предполагает взаимодействие равноправных автономных субъектов, результатом является выработка собственного «Образа Мира», «Образа Я».

Образ мира для ребенка является не абстрактным знанием о нем. «Это не знания для меня: это мои знания. Это не мир вокруг меня: это мир, частью которого я являюсь и который так или иначе переживаю и осмысляю для себя» [109, 15]. С таких позиций процесс унаследования культурных ценностей не сводится к усвоению совокупности знаний о мире, обществе, человеке, а пред-

полагает формирование обобщенного, мировоззренческого представления о мире, выработку личностного отношения к этому миру.

Формирование мировоззрения всегда направлено на восприятие мира личностью ребенка через его мотивы, индивидуальные убеждения, установки, ценности – все, что определяется индивидуальным опытом человека, не столько познавательным, сколько эмоционально-смысловым, имеющим позитивную направленность. Следовательно, важной особенностью гуманистического образования и свойственной ему функции формирования системного знания о едином духовно-материальном мире является его обращенность на целостное развитие познающего субъекта в его гармоничном единстве интеллектуальной, эмоционально-чувственной, операционально-деятельностной сфер.

И.А. Ильин показывает пути слияния рационального и иррационального в процессе познания. В его понимании «надо направить его (ребенка) внимание на самые красивые и изящные явления природы и на их таинственную целесообразность. Рано еще затруднять его «объяснениями», достаточно, чтобы он заметил совершенство, скрытое и явленное в мире. Пусть залюбуется красотою бабочек и цветов, их нежными тонами, их изысканной, но хрупкой формой. Пусть всматривается в величавое и легкое, а иногда грозное и глубокое зрелище облаков. Пусть вслушивается то в рокот соловья, то в ликование иволги, то в ласковые переливы жаворонка. Пусть полюбит молчаливый гимн бора, трепет осины, шелест березы, ропот дуба; пусть всматривается в добродушную задумчивость коровы и научится ласково говорить с ней; пусть оценит своевольный ум коня, лукавое изящество кошки, верный взгляд собаки и ночной клич петуха. Пусть почует тайну природной жизни: дивную судьбу зерна, величие грозы, красоту инея, строгость мороза и ликование весны. И пусть понесет в сердце благоговение, чуткость и благодарность» [80, 516].

Такое понимание системности формирования знания о мире и целостном развитии личности ребенка адекватно отражает принципы создания особых условий воспитания и развития детей предшкольного периода в документе «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года» [99].

Следует отметить, что гуманизация начального образования осуществляется не только посредством повышения статуса гуманной педагогики, а через широкое включение в содержание общекультурных компонентов, представляющих собой вырабатываемую в общественно-историческом процессе систему материальных и духовных ценностей. При таком толковании сути гуманизации образования можно по-иному определить его функцию, где познавательный процесс рассматривается как средство целостного духовно-нравственного, интеллектуального саморазвития личности детей [207].

Гуманизировать образование значит сделать его личностно ориентированным, субъективно значимым для каждого ребенка. Важно, чтобы педагог теоретически осмыслил социально-культурное назначение познания, выявил в нем гуманистические компоненты.

В психологических исследованиях как российских, так и зарубежных ученых отмечается, что достичь этой цели можно, если педагог будет соблюдать следующие условия:

а) на всем протяжении учебного процесса демонстрировать детям свое полное к ним доверие, помогать учащимся в формировании и уточнении целей и задач, стоящих как перед группой, так и перед каждым ребенком в отдельности;

б) всегда исходить из того, что у детей есть внутренняя мотивация к учению, выступать для детей как источник разнообразного опыта, к которому всегда можно обратиться за помощью, столкнувшись с трудностями в решении той или иной задачи;

в) развивать в себе способность чувствовать эмоциональный настрой группы и принимать его;

г) быть активным учеником группового взаимодействия, открыто выражать в группе свои чувства;

д) стремиться к достижению эмпатии, позволяющей понимать чувства и переживания каждого ребенка, хорошо знать самого себя.

Из этого следует, что основная цель педагога в образовательном процессе – помочь детям достичь полноты своего самосуществования, стимулировать

тенденцию к личностному росту, создавать для этого необходимую атмосферу. И основная задача педагога предшкольного образования заключается в помощи ребенку жить в согласии пусть с небольшим, но его собственным опытом, быть самим собой. Но в силу того, что педагог сам относится к «социальному окружению», он не должен влиять на ребенка, навязывая ему что-либо. Поэтому роль педагога (взрослого) в образовании состоит в том, чтобы дать возможность ребенку самоопределиться, свободно выразить свои чувства и мысли, осознать, как он сам воспринимает себя, как его воспринимают другие дети.

Учитывая специфические особенности гуманизации образования, выделяем критерии взаимодействия педагога и ребенка – будущего первоклассника:

а) внимательно слушать ребенка;

б)выполнять роль зеркала, отражающего мысли и эмоции ребенка;

в) формировать мысли и эмоции по-новому;

г) развитие способности к реалистическому представлению о себе.

С таких позиций образ ребенка для педагога выступает в качестве важнейшего психолого-педагогического условия разрешения внутриличностных и межличностных конфликтов; оказание помощи ребенку не директивно, а опираясь на его стремление к позитивным изменениям, на веру в способности. Это становится возможным, если принимать ребенка таким, какой он есть. Если педагог обладает способностью к эмпатическому пониманию и может быть конгруэнтным, это в итоге стимулирует ребенка к самоактуализации, реалистическому представлению о себе, снимает противоречия между «реальным Я» и «Будущим Я» [125, 79].

Н.Н. Моисеев, размышляя о трудной роли учителя в духовном воспитании, говорит: «Учитель не может передать ученикам свой духовный мир – это не арифметика! Люди очень разные, и то, что для одного может составить смысл жизни, стать целью, во имя которой человеку хочется жить, для другого не стоит ничего! Но учитель обязан показать детям, и не только детям, но всем, кого он так или иначе учит, такие грани бытия, о существовании которых они даже не догадываются» [132, 9].

В образовании будущего первоклассника именно педагог призван способствовать становлению и воспитанию в ребенке Благородного Человека путем раскрытия его личностных качеств, созидания ценностей Истины, Добра, Красоты. Классика дает педагогу на этом пути неоценимые советы: «Когда благородный муж учит и воспитывает, он ведет, но не тянет за собой, побуждает, но не заставляет, указывает путь, но позволяет ученику идти самому, – пишет Конфуций. – Поскольку он ведет, а не тянет, он пребывает в согласии с учеником. Поскольку он побуждает, а не заставляет, учеба дается ученику легко. Поскольку он лишь открывает путь, он предоставляет ученику возможность размышлять. Согласие между учителем и учеником, легкость учения и возможность для ученика думать самому и составляют то, что зовется умелым наставничеством» [139]. В сфере предшкольного образования такое созидание, на наш взгляд, представляет собой идеи ненасильственной педагогики: саморазвитие детей через самоактуализацию, задействование деятельности, которые отвечают его потенциям созидания внутреннего мира, духовности. В обобщенном виде это созидание определяет направленность в будущее способностей познания внешнего мира [75].

Гуманистические основания образования будущих первоклассников – это относительный результат формирования при взаимодействии с педагогом (путем соответствующих образовательных технологий) установок на развитие своей личности, актуализацию и раскрытие своих способностей. Такая направленность педагогического взаимодействия выступает как подготовка детей к будущей практической созидательной деятельности. Одновременно образование выступает как процесс познания единства и гармонии мира, его законов, а также и самопознания, нравственно обогащенного, этически нормативного, сознательно разделяющим общие законы и социальные ценности – законы демократии (свободы, равенства, братства), сопричастности и гуманизма [213].

На рубеже тысячелетий человечеству стало очевидно, что «Земля – открытая система и все живое на земле есть космическое явление». Точкой опоры в достижении равновесия в системе Природа–Общество–Человек могут быть

только гуманистические принципы в образовании. Воспитательная и развивающая деятельность, обогащенная нравственными критериями, должна проявлять себя во многих системах и отношениях, наиболее глобальными из которых будут: Человек–Мир; Человек–Природа; Человек–Внутренний мир другого человека; Человек–его собственный Внутренний Мир; Человек–Общество.

В итоге гуманизация предшкольного образования представляет собой целенаправленное, систематическое выявление, развитие общекультурных компонентов в содержании образования, способствующих формированию у будущих первоклассников единой картины духовно-материального мира и места человека в нем; способствует развитию гуманистической направленности сознания ребенка, стремящегося во взаимодействии с окружающим миром устанавливать гармоничные отношения.

Изучение и анализ философских, педагогических и психологических источников позволил нам сделать вывод о том, что гуманистическое воспитание базируется на положениях:

– о человеке как высшей ценности и его детстве как непреходящем, самоценном периоде жизни, феномене, обеспечивающем эти ценности;

– о признании ребенка активным субъектом воспитательного процесса, актуализирующим свою человеческую сущность и способность к самопознанию, саморазвитию, самоопределению в мире;

– об антропологических основаниях теории и практики воспитания, о понимании человека как меры целесообразности любой педагогической деятельности, признании права неограниченного познания мира в тех формах, которые комфортны в индивидуально-личностном плане;

– о педагогическом процессе как целостной системе, объединяющей действия в единое гармоничное целое;

– о предъявлении требований к личности педагога как субъекта педагогической культуры, педагогического процесса и собственного жизнетворчества.

Следовательно, в содержательно-технологических аспектах гуманизация предшкольного образования должна рассматриваться в направлении поиска

эффективных образовательных технологий, как необходимого «каркаса», на котором станет возможным внедрение гуманистической педагогики. Наличие такого «каркаса» должно обеспечить в первую очередь научно-сциентистский аспект «очеловечивания» содержания образования.

Специфика гуманизации образовательного процесса будущих первоклассников предполагает привнесение в поддерживающую образовательную технологию филосософско-идеалистических принципов, содержащих общечеловеческие ценностные этические нормы и, соответственно, поиск оптимальных форм и методов такого привнесения. Для осуществления этого необходимо рассмотреть структурно-функциональные, общесистемные и личностно-ценностные подходы к организации образовательного процесса в единстве которых, как представляется, возможна относительно всесторонняя полнота картины.

1.2. Индивидуальный подход к субъектам образования при его гуманизации

Признание педагогической значимости индивидуальных различий между детьми и учета этих различий в образовательном процессе восходит к мыслителям Древнего Рима, но особенно актуальным оно стало в условиях перехода к массовому обучению. Его гуманистическое содержание как базовая основа построения природосообразного учения раскрыто в работах классиков мировой педагогики: А. Дистервега, Д. Дьюи, Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинского [139; 63; 152; 206].

В настоящее время наметилась тенденция развития личностно ориентированной модели образования. Приоритетными характеристиками ее являются концентрация внимания на личности ребенка, обеспечение индивидуального подхода к его развитию, смещение акцентов со знаниевой когнитивной системы на личностно ориентированную [10]. Особенно это касается детей – будущих первоклассников, имеющих трудности в учении. Это связано с тем, что сегодня в пределах предшкольной возрастной группы первое место по численности занимают дети с образовательными затруднениями (более 40 %), второе – с

нарушениями интеллекта (около 20 %), третье – с нарушениями речи (около 20 %), остальные нарушения в совокупности составляют менее 20 %.

Стремление найти действенные средства педагогической помощи детям с трудностями в учении привело к обоснованию необходимости последовательной дифференциации и индивидуализации обучения.

Психолого-педагогическая дифференциация позволяет лучше понять возможности ребенка и создать для каждого из них наиболее благоприятные условия при организации дифференцированного обучения.

По мнению ученых (Р.М. Боскис, Р.Е. Левиной, М.С. Певзнер и др.) [107], дифференцированное учение гуманно, так как создает условия для удовлетворения потребностей и интересов каждого, ориентируясь на максимальное развитие ребенка на данном уровне его возможностей.

Дифференцированное учение демократично в силу вариативности, так как предоставляет ребенку выбор. Опираясь на общедидактические положения И.Я. Лернера, И.М. Осмоловской нами выделена внешняя и внутренняя дифференциация обучения [110; 147].

К внешней относится система учебных заведений: школ и детских садов для детей с различными трудностями в учении (слуха, речи, зрения, интеллекта); разных типов учебных учреждений: школа, школа-комплекс, школа-интернат, школа-центр, очно-заочная школа; профильные классы.

Внутренняя дифференциация обучения предполагает выделение в одном классе, группе различных типов групп, к которым предъявляются сначала разные требования по содержанию, темпу обучения, но в результате все дети овладевают базовым уровнем знаний. Отметим, что дифференцированное учение не исключает индивидуального, а дополняет и обогащает его. На наш взгляд, недопустимо их противопоставление.

Л.С. Выготским разработаны методологические принципы организации индивидуализированной коррекционно-педагогической помощи детям с трудностями в учении [45]. При изучении ребенка, как подчеркивает ученый, один дефект еще ничего не говорит педагогу, пока не обозначена степень компенса-

ции этого дефекта, не показано, по каким линиям идет выработка форм поведения, противостоящих дефекту, какова попытка самого ребенка компенсировать те трудности, с которыми он сталкивается.

По мнению Л.С. Выготского, индивидуализация и дифференциация процессов обучения и воспитания ребенка с трудностями в учении предполагают ориентацию на личность как субъекта собственной деятельности, с необходимостью учета прошлого опыта ученика, его личностных особенностей (мотивов, ценностных ориентации, целей, интересов, перспектив развития) и представляются чрезвычайно актуальными в процессе гуманизации системы образования будущих первоклассников.

Индивидуализация воспитательных приемов необходима, по его мнению, не только по отношению к тому, кто выходит за пределы нормы: «... в каждом отдельном ребенке мы имеем известные формы индивидуализации» [45, 258].

В этом высказывании – ростки новой идеи, заключающейся в том, что каждый человек обладает особыми способностями, умениями, возможностями и желаниями, а значит каждый человек нуждается в специальном подходе для полной реализации своих потенциальных возможностей.

Не случайно проблема соотношения обучения и развития в контексте культурно-исторической теории Л.С. Выготского как проблема образования и саморазвития личности осмысливается в наше время в трудах О.С. Газмана (1995); В.П. Зинченко (1996); Е.Б. Моргунова (1994); В.А. Петровского (1985); В.И. Слободчикова (1986); Г.А. Цукермана [50; 73; 155; 186; 221].

Проблема индивидуализации обучения многоаспектна как в теории, так и в практических планах и крайне противоречива в попытках ее разрешения. Индивидуальность (от лат. individuum – неделимое, особь) в психологических словарях трактуется как неповторимое своеобразие психики каждого человека, осуществляющего свою жизнедеятельность в качестве субъекта развития общественно-исторической культуры [165].

Законы развития и проявления индивидуальности имеют гипотетическую интерпретацию, разночтение и крайнюю дискуссионность. Например, детерми-

нанты индивидуальности ищут в генетических программах (сторонники биогенетического развития ребенка) или только в условиях социального окружения (сторонники социогенеза). Прослеживается позиция пренебрежительного отношения к необходимости учета индивидуальных особенностей в образовательном процессе детей или полная беспомощность в отношении к ярко проявляющейся как положительной, так и отрицательной детской индивидуальности.

В.М. Бехтерев в числе важнейших условий развития человеческого общества поставил закон индивидуализации, который, по его мнению, является всеобщим и мировым законом развития. «Каждый атом, каждая молекула есть своего рода индивид в виде замкнутой системы особого типа, а химическое соединение – колония индивидов» [30].

В зависимости от детерминант индивидуальности ребенка можно выделить в самом общем виде два ее проявления:

1. Индивидуальность, обусловленная общими законами развития человека, законами функционирования его организма, законами отражения и регуляции. К этому типу можно отнести формально-динамическую индивидуальность (скорость, темп, сила, интенсивность, подвижность, уравновешенность не только нервных процессов, но и всех процессов жизнедеятельности организма и процессов психического отражения и регуляции). Это и индивидуальные особенности динамики внимания, памяти, мышления, восприятия, воображения, то есть динамики всей когнитивной сферы. Возможно, это и динамика эмоциональной сферы и волевой регуляции. Очевидно, к этому же типу относится все многообразие индивидуальных задатков, детерминирующих развитие способностей.

2. Индивидуальность, обусловленная социальными условиями, обстоятельствами жизни и влияниями среды. К ней относятся индивидуальные особенности направленности личности, своеобразие черт характера. Например, агрессивность ребенка, возникшая как результат защиты от постоянного посягательства на его свободу и права.

Многогранность индивидуальности человека включает и качественные и количественные характеристики. Все психическое своеобразно, качественно отлично и индивидуально. Но оно – не набор просто разнородного. Индивидуальность – это единое целое, неповторимое, уникальное, внутренне согласованное, направленное на реализацию жизненно важных функций самосохранения, развития и разрушения. Понятие индивидуальности как единого целого неизбежно приводит к понятию интегральной индивидуальности. Интеграция (лат. inteqratio, inteqr – целый) – объединение в целое каких-либо частей или элементов. В.С. Мерлин отмечает, что в характеристике индивидуальности содержатся свойства всех ступеней развития материи, начиная от физических и биохимических и кончая историческими. Это многоступенчатая, многоуровневая, иерархически взаимосвязанная система [130].

По утверждению Б.Г. Ананьева, структура индивидуальности имеет различную детерминацию. Началом иерархического ряда служат первичные свойства индивида, включающие общесамотические, нейродинамические и билатеральные свойства организма. На порядок выше – вторичные свойства индивида: темперамент, органические потребности, задатки. На следующем уровне человек рассматривается как личность: статус в обществе, социальные роли, мотивы поведения в зависимости от целей и ценностей личности, отношения, мировоззрение, характер и склонности. Поскольку человек – субъект деятельности, то индивидуальность этой подсистемы складывается из определенных свойств индивида и свойств личности в зависимости от назначения деятельности. Основой интегральной индивидуальности, по мнению Б.Г. Ананьева, является гармония свойств индивида, личности и субъекта деятельности [14].

Естественно, возникает вопрос: в каком взаимоотношении находятся разноуровневые характеристики индивидуальности? Б.Г. Ананьев писал, что эту связь нельзя понимать упрощенно как корреляционную зависимость структуры личности от соматической конституции, типа нервной системы и т.д. С его точки зрения, свойства низшего уровня выступают как общая причина, порождающая разнообразные свойства высшего уровня, но не сводятся только к ней.

Иной вариант интегральной индивидуальности предлагает В.С. Мерлин. Он и его ученики показали реальность существования между разноуровневыми характеристиками индивидуальности не только однозначных, но и многозначных связей. Например, от одного и того же условно-рефлекторного механизма зависят самые различные по своему направлению и психологическому содержанию волевые действия. И наоборот, один и тот же волевой акт зависит не только от условно-рефлекторных реакций, но и от биоэлектрических ритмов и т.д. На этом основании В.С. Мерлин сформулировал принцип многозначной зависимости психического от нейрофизиологического, показал уникальность этого принципа в характеристике интегральной индивидуальности. Системообразующую функцию в интегральной индивидуальности выполняет индивидуальный стиль деятельности [130].

Опираясь на широкий экспериментальный материал, В.С. Мерлин показал, что функцию гармонизации между биохимическими и нейродинамическими параметрами индивидуальности осуществляет индивидуальный стиль жизнедеятельности (например, режим питания, когда человек пользуется своеобразной системой полезных, необходимых и рациональных только для него приемов питания). Связующую функцию между нейродинамикой и психодинамикой выполняет индивидуальный стиль активной двигательной деятельности; между психодинамикой и психическими свойствами личности, между личностью и социальной ролью в коллективе – индивидуальный стиль деятельностного (игрового, организаторского, учебного и т.д.) общения.

Индивидуальный стиль деятельности определяет через индивидуальные требования деятельности возникновение личностных индивидуальных новообразований. В систему объяснительных принципов развития интегральной индивидуальности В.С. Мерлин ввел понятие транзитивной функции деятельности. Через ориентировочно-исследовательские действия в «зоне неопределенности» происходит развитие интегральной индивидуальности. Таким образом, интегральная индивидуальность есть частный случай большой, саморазвивающейся и саморегулируемой системы, состоящей из иерархического ряда относительно

замкнутых подсистем, подчиняющихся специфическим закономерностям. Сформулированные закономерности развития интегральной индивидуальности позволяют определиться в педагогических проблемах индивидуализации.

Принято считать, что индивидуальный подход необходим в двух отношениях: во-первых, он обеспечивает индивидуальное своеобразие развития детей, дает возможности максимального развития всех способностей ребенка; во-вторых, без учета индивидуальных особенностей детей любое педагогическое воздействие может оказать на них совсем не то влияние, на которое оно было рассчитано. В практической реализации эти две позиции могут быть представлены как взаимосвязанные и дополняющие одна другую.

Любое воздействие всегда опосредуется, преломляется через внутреннее психологическое пространство, поэтому эффективность педагогического воздействия определяется не только его объективными особенностями, но и тем, как оно субъективно воспринимается ребенком.

Так, развитие культурных, природных, социальных начал в ребенке А.В. Запорожцем рассматривается в контексте усвоения общечеловеческих образцов культуры, ассоциирующихся с такими ценностями, как детство, любовь к родине, здоровье, красота, доброжелательность к окружающим, способность к сопереживанию, открытость к сотрудничеству. Важнейшую роль в приобщении ребенка к ценностям, с точки зрения А.В. Запорожца, играет включение его в социокультурное пространство, обеспечивающее открытие и построение себя в мире культуры, осознание способов достижения целей. Нравственные ценности воспитания рассматриваются им как средство самоопределения, становления индивидуальности, обогащения нравственного опыта ребенка, как возможность успешного продвижения в выборе смысла жизни. Ценностные ориентиры познавательного развития, по его мнению, призваны вооружить ребенка способами познания окружающего мира, выявить потенциал мыслящей свободной личности. Эстетические и художественные ценности А.В. Запорожец рассматривает как основу гуманитарной культуры, как средство развития эмоционально-личностной сферы ребенка [69]. А.В. Запорожец указывает, что детская дея-

тельность обладает огромным воспитательным потенциалом в силу присущих ей особенностей. Все виды детской деятельности содержат широкий спектр задач «общечеловеческого» значения, относящиеся к любой области жизни и человеческого труда. Целенаправленная организация детской деятельности, обогащение ее содержания, учет специфических черт и возможностей детского организма, исключая перегрузки и искусственное навязывание не свойственных ребенку видов деятельности представляют гуманистическую тенденцию в образовательном процессе, так как позволяет ребенку самоутвердиться, почувствовать эмоциональное удовлетворение, осознать ценность и значимость своей деятельности [69]. По мнению А.В. Запорожца, оптимальные условия для воспитания создаются в том случае, если оно осуществляется путем специфических детских форм и методов, предполагающих сотворчество, сотрудничество, взаимообогащение обеих сторон.

Учитывая специфические особенности гуманизации образовательного процесса и основываясь на выделенных Л.С. Выготским, А.В. Запорожцем, В.С. Мерлиным элементах содержания образования (знания о природе, человеке, способах деятельности; опыт осуществления известных способов деятельности; опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности), нами были определены составляющие компоненты содержания образования будущего первоклассника с трудностями в учении в условиях его гуманистической направленности (рис. 1).

Процесс смыслообразования взаимосвязан с мотивационной сферой личности детей. Мотивацию различных видов деятельности исследовали Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, Л.М. Фридман и др. [35; 108; 124; 212]. А.К. Маркова выделяет основные функции мотивации: побуждение поведения, направление и его организацию, а также придает ему личностный смысл и значимость. Как указывает А.Н. Леонтьев, «смыслообразующая функция» имеет центральное значение для характера мотивационной сферы. От того, какой смысл имеет деятельность (учебная и иная) для ребенка, зависит и ее направ-

ленность. Следовательно, смыслообразующая функция мотивации должна быть главным объектом в процессе индивидуального воспитания личности [108].

Рис. 1. Составляющие компоненты содержания образования будущего первоклассника с трудностями в учении в условиях гуманистической направленности

Важно также отметить, что мотивационная сфера может побуждаться идеалами, мотивами, ценностными ориентациями, потребностями, целями, интересами, каждая из которых выполняет на различных этапах деятельности разное значение. Среди перечисленных мотивов главными по содержанию являются ценностные ориентации поскольку они будут определять направленность всех остальных побудителей и деятельности в целом. С изменением мотивации изменяется смысл, личностная значимость деятельности и наоборот.

Если будущий первоклассник будет осознавать, для чего ему необходимо общекультурное, гуманистическое развитие в сегодняшней и будущей жизни, то можно говорить с большей долей вероятности об эффективности процесса гуманизации. Предметные знания будут восприниматься им как личностно значимые, а не отчужденные и безличностные, если ведущим мотивом в процессе обучения и воспитания выступает «мотив познавательной деятельности» или «мотив саморазвития» [109, 17]. Доминанта мотива саморазвития выступает очевидным фактором, способствующим формированию ценностного отношения к гуманистическому познанию.

В качестве отправной единицы анализа формирования гуманистической культуры нами выделено нравственное действие. Мы разделяем точку зрения В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунова на нравственное действие, которое порождается сознанием и обусловлено внутренними переживаниями личности растущего человека [74]. Следовательно, переживания являются важным показателем отношения в познавательном процессе приобщения к общекультурным ценностям (см. параграф 1.1). Нравственное действие характеризует личность в целом, так как оно осуществляется в соответствии с победившим, устойчиво доминирующим в структуре личности мотивом.

Среди основных характеристик свободного нравственного действия М.М. Бахтин выделяет аксиологичность, единственность, событийность, ответственность [24]. В нравственном действии присутствует момент выбора, в котором человек и проявляет степень внутреннего принятия гуманистических ценностей. Такое понимание основного механизма развития индивидуальности и ведущей роли в нем самого ребенка дает ключ к рассмотрению педагогических условий, способствующие развитию личности ребенка в условиях гуманистической направленности. Термин «педагогические условия» подразумевает создание такого педагогического пространства, в котором на основании собственной активной (познавательной, коммуникативной, художественно-эстетической, нравственной и др.) деятельности детей осуществлялась бы реа-

лизация ведущих возрастных потребностей, способствующих развитию, совершенствованию, возвышению детей.

Большое значение при интеграции содержания в образовательном процессе придается среде, но точки зрения ученых на потенциал среды, как показал анализ научно-методической литературы, неоднозначны: среда, наполненная нравственно-эстетическими ценностями, дает способ жить и развиваться, создает мир заново, в ней есть сила и действие (В.С. Библер); среда формирует отношение к базовым ценностям, способствует усвоению социального опыта и приобретению качеств, необходимых для жизни (Л.П. Буева, Н.В. Гусева); представляя собой целостную социокультурную систему, среда способствует распространению новых культурных ценностей, стимулирует групповые интересы, усиливает взаимоотношения (Ю.Г. Волков, В.С. Поликарпов). Среда выступает способом трансформации внешних отношений во внутреннюю структуру личности (А.В. Мудрик), окружает, пронизывает, вовлекает в орбиту деятельности субъекта, удовлетворяет его потребности (В.Я. Нечаев). Л.И. Божович определяет среду как сочетание внутренних процессов развития и внешних условий, обусловливающих и динамику развития, и новые качественные образования, и отношение ребенка к среде. По мнению А.Н. Леонтьева, среда – это то, что создано человеком, человеческое творчество, культура [35; 108].

Осознавая значимость среды в становлении личности, М.С. Каган определяет требования к ее организации: она должна быть удобной, слаженной, целесообразной, гармоничной, информативной и др. [84].

При изучении механизмов воздействия среды на личность нам близка точка зрения и Л.С. Выготского, который считал, что среда по-своему преломляет и направляет всякое раздражение, действующее извне на человека, и «всякую реакцию, идущую от человека вовне», и что развитие зависит от взаимоотношений ребенка со средой, требует учитывать изменения, происходящие в самой среде и развитии ребенка [47].

Представляется, что воспитательный процесс, организуя соответствующую гуманную среду, основанную на активности детей, в процессе усвоения

ими понятий, фактов, явлений, закономерностей должен быть неразрывно связан с формированием умений оценивать их с нравственных позиций при опоре на субъективный опыт будущих первоклассников.

Важно отметить, что сегодня при разработке моделей формирования мотивационно-смысловых ориентиров зачастую не прогнозируется, для какой индивидуальности детей эта модель будет благоприятной, а какая индивидуальность в этой дидактической модели будет «ломаться», ощущать дискомфорт. Чаще всего предполагается, что она будет эффективной и благоприятной для любого ребенка, имеющего нормальное развитие. Такое представление не учитывает в образовательном процессе разные темпы усвоения, различные типы ориентировочно-исследовательской деятельности, различные типы исполнения, индивидуальность прогностического и планирующего компонента деятельности. Причем, когда какая-либо педагогическая модель недостаточно хорошо реализуется, отрицательная оценка дается именно индивидуальным особенностям ребенка, а не дидактической технологии, не учитывающей эти особенности детей.

Как правило, при разработке педагогической модели не прогнозируются возможные отрицательные последствия, неуспех предлагаемой технологии для конкретного формально-динамического типа индивидуальности, а только предполагается необходимость наличия у детей определенного уровня знаний, умений и навыков. Таким образом, только оценочный подход к индивидуальности ребенка не позволяет успешно решать проблему индивидуализации. Критика оценочного подхода к интегральной индивидуальности исчерпывающе дана Б.М. Тепловым [197, 216, 419]. Неправомерность оценочного подхода к свойствам нервной системы и свойствам темперамента была доказана и экспериментально и жизненной практикой.

Я. Стреляу на основе многолетних исследований связи темпераментальных особенностей со свойствами личности, характера, способностей сделал вывод о том, что каждый темперамент хорош по-своему и на своем месте. Поэтому, должен быть не поиск негативных сторон ребенка и борьба с ними, а созда-

ние условий для максимального проявления положительных сторон индивидуальности и построение на ее основе всего педагогического процесса [192].

Разработка стратегии и тактики индивидуализации образовательного процесса, по нашему мнению, должна определяться общими законами развития интегральной индивидуальности будущих первоклассников. Индивидом человек рождается, личностью «выделяется», а индивидуальность отстаивает.

Понимание индивидуального развития будущего первоклассника с трудностями в учении как закономерно противоречивого требует иной приоритетности и в его психодиагностике. Организация педагогического процесса на диагностической основе требует разработки валидных, надежных, научно-обоснованных методических комплексов измерения уровня психологического развития личности, деятельности ребенка, а также методик анализа и оценки результативности развивающего образовательного процесса в учебном учреждении. Мы считаем, что психодиагностика должна быть преимущественно направлена не только на выявление картины дефекта, а на определение того, что Л.С. Выготский называл «гиперкомпенсаторным фоном личности» (на выявление сильных сторон, позитива личности, существующего независимо или, точнее, вопреки дефекту), т.е. диагностике «внутренней картины здоровья».

Изучение межличностных отношений будущих первоклассников (6-7 лет) по трудам Л.В. Артемовой, Т.В. Антоновой, Я.Л. Коломинского, Т.А. Репиной, А.А. Рояк [19; 16; 96; 170; 174] показывает, что эти детские объединения в данном периоде детства не могут быть коллективами в полном смысле этого слова. Но только в условиях взаимоотношений при групповом общении [154; 98; 35] этот возраст является важнейшим этапом накопления и закрепления в реальном взаимодействии норм сотрудничества, товарищества, гуманных отношений. Исследования Т.А. Репиной подтвердили, что дети предшкольного возраста не есть аморфное объединение детей со стихийно складывающимися случайными отношениями и связями. Эти отношения и связи уже представляют относительно устойчивую систему, в которой каждый ребенок в силу тех или иных причин занимает определенное место. Среди них немаловажную роль иг-

рают как личностные качества ребенка, различные его навыки и умения, так и уровень общения и взаимоотношений в группе [170].

Психолого-педагогические исследования Т.А. Марковой, В.Г. Нечаевой, Л.И.Новиковой, А.П. Усовой убедительно показывают важную роль общения ребенка со сверстниками при формировании личности [204; 123; 137]. Е.А. Аркин, Л.И. Божович отмечают, что нарушение общения и связанное с ним отрицательное эмоциональное самочувствие часто приводят к трудностям формирования межличностных отношений [18; 35]. А.А. Рояк [174] отмечает два типа трудностей общения: а)операциональные (трудности исполнительской стороны игровой деятельности, возникающие из-за недостатка знаний, умений, способов их реализации); б)мотивационные (возникающие в связи с изменениями в мотивационной сфере, в результате чего потребность в общении не является ведущей).

В специальной литературе указывается [38; 43; 44; 55; 61], что наличие речевого дефекта у будущих первоклассников оказывает отрицательное влияние на формирование интегративных с окружающими качеств. Природа имеющихся трудностей связана с отклонениями в развитии: задержкой речевого общения, бедным словарным запасом и другими нарушениями, отражающимися на формировании самосознания и самооценки.

Л.С. Выготским, Р.М. Боскис, В.И. Лубовским [45; 43; 116] установлено, что развитие ребенка, имеющего те или иные отклонения, протекает по общим законам детского развития и вместе с тем характеризуется своеобразием. Отклонения в развитии личности будущих первоклассников выражаются поразному, но почти во всех случаях наблюдается некоторая изолированность от группы нормально развивающихся сверстников. У детей, как отмечает Р.Е. Левина, возникают замкнутость, неуверенность в себе, негативизм [107]. Доказано, что отклонения в развитии личности ребенка с недостатками в речевом развитии в известной мере усугубляют межличностные отношения. Такие дети, как правило, либо стараются меньше говорить, либо замыкаются совсем.

Следовательно, нарушается одна из основных функций речи – коммуникативная, что ещё больше затормаживает речевое общение. Поэтому совершенно очевидна необходимость знания тех отклонений в развитии ребенка с недостатками в речевом развитии, на которые следует направить воздействие. Личностные особенности будущих первоклассников сказываются на характере их отношений к окружающим, на понимании своего положения в обществе, понимании и выполнении своих обязанностей в нем. Личностное развитие детей с нарушениями речи сдерживается несовершенством их эмоционально-волевой сферы, особенностями личностных качеств: логофобией, замкнутостью, стремлением к уединению, чувством угнетенности, повышенной эмоциональной возбудимостью, поведенческим и речевым негативизмом [46; 109; 111].

Рассматривая структуру личности, следует отметить, что личность – одна из сложнейших научных категорий. Ее изучением занимаются философы, психологи, социологи, педагоги. Теория развития личности разрабатывалась ведущими учеными и педагогами Б.Г. Ананьевым, П.П. Блонским, Л.И. Божович, Л.С. Выготским, Э.В. Ильенковым, А.Н. Леонтьевым, Д.А. Леонтьевым, А.С. Макаренко, А.В. Петровским, С.Л. Рубинштейном, В.А. Сухомлинским, К.Д. Ушинским. По мнению Д.А. Леонтьева, в исследованиях личности обозначились два направления – естественнонаучное и гуманитарное, между представителями которых до настоящего времени систематически происходят бурные дискуссии. С позиции естественнонаучного подхода человек рассматривается как элемент природы, Вселенной. Сторонники гуманитарного подхода склонны понимать человека как свободное существо, возвышающееся над природой [109]. С точки зрения К.Д. Ушинского, педагогика, опираясь на множество обширных и смежных наук, стремится к идеалу, вечно достигаемому и никогда до конца не достижимому, – к идеалу совершенного человека [206].

Анализ генезиса психологии личности за последние сто лет, предпринятый И.Б. Котовой [100], показал, что на конкретном историческом отрезке вырабатывались свои представления о наиболее значимых направлениях исследования личности, иерархии задач, категориальном строе. А.Г. Асмолов пишет,

что от того, как понимается личность, какой образ личности складывается в культуре, зависят действия, нацеленные на воспитание личности [21].

Анализируя понятие личности, мы также столкнулись с неоднозначностью ее трактовки. Так, В.П. Зинченко [73], рассматривая многочисленные определения сущности человека, делает вывод о том, что все определения в лучшем случае взаимно дополняют друг друга, но целостного образа личности не составляют. Анализ отдельных индивидуумов также не проясняет картину, так как каждая личность в своем роде единственна и неповторима. Е.А. Шорохов считает, что сложность определения и раскрытия ее действительной системы заключается в том, что в данном случае не помогает ни механическое объединение духовных свойств и объективных отношений, ни перечень всей совокупности антропологических, психологических, культурных, социальных черт. Противоречие между единичным и общим подходами к многостороннему явлению личности создает дополнительные трудности в ее определении, понимании сущности, формировании законов ее развития.

Отсутствие общепринятой теории личности приводит к тому, что она рассматривается с разных позиций. Например, А.В. Петровский [154], исследуя систему социальных отношений для характеристики личности и обобщая имеющиеся подходы к ее описанию, выделяет следующие направления:

1) личность можно описать со стороны мотивов и стремлений, составляющих содержание ее «личного мира», т. е. уникальной системы личностных смыслов, индивидуальных, своеобразных способов упорядочения внешних впечатлений и внутренних переживаний;

2) личность рассматривается как система черт относительно устойчивых внешне проявляемых характеристик индивидуальности, которые запечатлены в суждениях других людей;

3) личность раскрывается как деятельное «Я» субъекта: как система планов, отношений, направленности, смысловых образований, регулирующих выход ее поведения за пределы исходных планов;

4) личность рассматривается и как субъект персонализации, т. е. с точки зрения ее потребности и способности вызывать изменения в других людях.

Многообразие подходов порождает и разнообразие определений. Б.Г. Ананьев понимает личность как субъект общественного поведения и коммуникации [14]. В исследованиях Б.И. Додонова личность рассматривается как система целеустремленная, самоорганизующаяся. Объектом ее внимания и деятельности служит не только внешний мир, но и она сама, что проявляется в чувстве «Я», включающем представления о себе, самооценку, программу самосовершенствования, привычки, реакцию на проявление некоторых своих качеств, способности к самонаблюдению, самоанализу, саморегуляции [60].

Единое стремление найти интегрирующее начало всех психических состояний и процессов человека наиболее ярко прослеживается у С.Л. Рубинштейна, заключившего, что при объяснении любых психических явлений личность выступает как единая совокупность внутренних условий, через которые преломляются все внешние воздействия [175].

В нашем исследовании мы придерживаемся точки зрения Л.С. Выготского, который подчеркивает, что личность возникает в результате культурного развития, поэтому она – понятие историческое [47].

Анализом структуры личности занимались М.С. Каган, Г.А. Ковалев, Н.И. Непомнящая, К.К. Платонов. Наиболее полно потенциал структуры личности, исходя из видового строения человеческой деятельности, раскрыт у М.С. Кагана [84]. Он считает, что личность характеризуется такими потенциалами: а) гносеологическим (объем, качество информации, знания личности о мире, природном, социальном, о самоизменении); б) аксиологическим (система жизненных смыслов и ценностей, ценностных ориентаций, приобретенных личностью в процессе социализации; в) творческим (умения, навыки, способности личности к действию, преобразующей деятельности); г) коммуникативным (мерой и формой общительности); д) художественным (художественные потребности личности и тем, как они удовлетворяются).

Попытка раскрыть совокупную характеристику процесса формирования личности показывает, что человек формируется как «личность» только в обществе, коллективе, процессе общения [158], через «коммуникацию» [14], в «предметной деятельности» [154], выступая как «целостный субъект» [108] «труда, общения и познания» [97].

В настоящее время наблюдается смещение задач образования со знаниевой ориентации в сторону развития личности. Б.Г. Ананьев под развитием личности понимает спиралевидный процесс последовательной смены моментов становления эволюции, которые, по мнению В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского приводят к изменению и реорганизации психических процессов и личностных структур как в количественном, так и в качественном плане [14; 57; 69; 154; 237]. В результате, по мнению Л.И. Анциферовой, Л.И. Божович, А.В. Запорожца [17; 35; 69], возникают новообразования, переводящие психологическую и личностную систему на новый уровень функционирования. Возрастное развитие, по мнению авторов, детерминируется иерархией факторов: а) природными задатками как условиями и предпосылками; б) социальной средой как потенциальным источником развития; в) сотрудничеством с людьми как ближайшим источником; г) противоречием между образом жизни и возможностями ребенка, а именно: местом, занимаемым им в мире человеческих отношений и стремлением изменить это место как ведущей силы; д) собственной активностью ребенка по преодолению противоречий как источником саморазвития. Спонтанность развития обусловлена ходом созревания и возрастающей внутренней активностью человека, выбором новых видов деятельности, гармоничностью личности как одной из существенных движущих сил дальнейшего полнокровного развития человека.

Взгляды на источники развития личности в психолого-педагогической науке неоднозначны. Ими считают взаимоотношения ребенка с окружающей его действительностью [46]; организацию жизнедеятельности [69]; деятельность и общение [155].

Сензитивным периодам личности посвящены работы Л.С. Выготского, А.А. Бодалева [47; 34]. Мы придерживаемся точки зрения Л.С. Выготского о том, что сензитивные периоды личности совпадают с оптимальными сроками обучения, а учение оказывает благоприятное влияние на зону ближайшего развития, вызывает к жизни, запускает и приводит в движение у ребенка ряд внутренних процессов развития, что значимо в развитии будущего первоклассника. Теория развивающего обучения Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова восходит к теории Л.С. Выготского, основанной на понимании особенностей соотношения обучения и развития. Л.С. Выготский считал, что эти процессы взаимообусловлены. А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, развивая учение Л.С. Выготского, отмечали, что развитие ребенка определяется прежде всего той деятельностью, в которую он включен, и все изменения в развитии личности происходят в связи со сменой ведущего вида деятельности [108; 231].

Подход В.А. Сухомлинского к развитию ребенка нам близок тем, что имеет личностную направленность, ориентирован на идеи гуманизма, человечности, природосообразности, учитывает компенсаторные возможности ребенка, создает условия для развития личности. Он считал, что моральные силы для преодоления своих слабых сторон ребенок черпает в успехах [191, 7, 204].

Личностно ориентированное воспитание, по мнению В.А. Сухомлинского, заключается в том, чтобы умело, умно, мудро, тонко, сердечно прикоснуться к каждой из тысячи граней, найти ту, которая, если ее, как алмаз, шлифовать, засверкает неповторимым сиянием человеческого таланта. И это сияние принесет человеку личное счастье. Открыть в человеке его неповторимую грань – в этом состоит искусство воспитания [190].

Организация интегрированного, гуманно-личностного образовательного процесса способна предоставить всю полноту дидактических возможностей для полноценного личностного развития ребенка.

В основе его построения В.А. Петровским выделяются три стратегических принципа: а) вариативность моделей обучения; б) синтез интеллекта, аффекта и действия; в) приоритетность старта (каждый ребенок должен иметь

возможность изначально выбрать те виды деятельности, которые имеют для него наибольшую самоценность) [155].

Переход к личностно ориентированной модели образования предполагает, исходя из исследований Д.Н. Богоявленской, Л.В. Занкова, З.И. Калмыковой, И.Я. Лернера, Л.М. Фридмана [33; 66; 85; 110; 212], освоение теоретического мышления и такой организации обучения будущих первоклассников, которая позволит им стать субъектами учебной деятельности. Решение образовательных задач представляет собой микроцикл восхождения от абстрактного к конкретному как путь усвоения теоретических знаний и теоретического мышления.

Основное содержание личностно ориентированной парадигмы образования широко представлено в работах Е.В. Бондаревской, В.В. Серикова, И.С. Якиманской [37; 182; 235]. Они рассматривают этот тип образования как обеспечивающий развитие личности, поддержку ее индивидуальности, полноценное удовлетворение образовательных, духовных, культурных, жизненных потребностей и запросов; как подход, предоставляющий свободу выбора содержания и путей получения образования, а также способов самореализации личности в культурно-образовательном пространстве. Иными словами, это такое образование, которое обращено к человеку и наполнено человеческими смыслами.

В основе личностно ориентированного образования лежит ценностное отношение к ребенку, к детству как уникальному периоду его жизни. Его основными гуманистическими ценностями являются: человек культуры как цель; предмет как воспитание; культура как среда, дающая возможность расти и совершенствоваться личности; творчество как способ развития человека в культуре.

Концепция личностно ориентированного образования основана на принципе природосообразности. По мнению Е. В. Бондаревской, природосообразное воспитание осуществляется в соответствии с законами развития детского организма, учетом состояния здоровья ребенка. Оно создает условия для удовлетворения его доминантных потребностей в движении, игре, познании. Принцип

предписывает необходимость учитывать в воспитании половозрастные особенности детей. Важно не перегружать детей с ослабленным здоровьем, разрабатывать и внедрять щадящие режимы [37]. Особую грань принципа природосообразности составляет требование воспитания личной ответственности за состояние своего здоровья и потребности вести здоровый образ жизни.

Личностно ориентированное образование базируется на принципах, не противоречащих, а взаимодополняющих друг друга: у И.С. Якиманской – на субъективном опыте, у В.В. Серикова – на проблемно-ситуативном, у Ш.А. Амонашвили гуманно-личностном подходе в учении [235; 182; 12].

Сторонники личностно ориентированного образования подвергают критике традиционное учение, которое считает своей главной задачей передачу детям определенных знаний, основ наук, их подготовку в школе, к поступлению в вузы; развитие же они рассматривают как дополнительный, побочный результат обучения. При таком образовании знания являются абсолютной ценностью и заслоняют человека. Но в то же время в настоящий момент при переходе школы на личностно ориентированное образование, при всей его гуманности, вызовет у большинства ребят дезадаптацию, так как многие социальные институты, сопряженные со школой, продолжают работать в знаниевой парадигме. Наиболее адаптивной формой постепенного перехода к личностно ориентированному образованию в научном понимании этого термина В.В. Сериков считает реализацию личностно ориентированного подхода как этико-гуманистического феномена, все более широко распространяющегося в практике современного образования и утверждающего идеи уважения личности ребенка, партнерства, сотрудничества, диалога, индивидуализации [182]. Личностно ориентированный подход предполагает бережное отношение к детской личности, уважение её самобытности, понимание того, что ребенок имеет свою жизненную позицию, свой внутренний мир, что ему в любом возрасте свойственны честь и достоинство, что он жаждет справедливости, нуждается в сострадании, общении, диалоге и поддержке, что способен мыслить и творить,

наделен свободой морального выбора, совершает ошибки, но может их осознать, раскаяться и возродиться к лучшему.

Концепция, предлагаемая В.В. Сериковым, исходит из того, что целью такого образования является не формирование личности с заданными свойствами, а создание условий для полноценного проявления и развития собственно личностных функций детей.

В педагогической практике 80-х гг. появились различные формы и методы обучения, задачами которых являлось не только приобретение знаний, но и развитие личности. Впоследствии они получили название педагогики сотрудничества и связаны с именами педагогов-мыслителей Ш.А. Амонашвили, Е.Н. Ильин, С.Н. Лысенкова, В.Ф. Шаталов [10; 79; 222].

Основными идеями гуманно-личностной педагогики Ш.А. Амонашвили [12] являются следующие положения:

1. Гуманное педагогическое мышление не есть открытие современной теории и практики. Оно основано на классическом наследии и находит истоки в ведущих религиозных, философских и педагогических учениях.

2. Гуманно-личностная педагогика принимает идеи классической философии и педагогики о том, что ребенок есть явление в земной жизни, он есть носитель своей жизненной миссии и наделен высочайшей энергией духа.

3. Педагогика по сути своей есть общечеловеческая форма и культура мышления, интенции которого заложены в природных функциях человека. Она развивается не столько научными достижениями и закономерностями, сколько уровнем и качеством общечеловеческой культуры, истоками духовности и мотивацией деятельности.

4. Гуманно-личностная педагогика во главу угла ставит воспитание личности через развитие ее духовного и нравственного потенциала, способствуя раскрытию и созиданию в ребенке черт и качеств Благородства.

5. Гуманно-личностный образовательный процесс строится на понимании целостности природы ребенка, ее движущих силах, раскрытых и научно обос-

нованных современной психологией и определяемых как стихийные устремления, страсти личности ребенка в стремлении к развитию, взрослению, свободе.

6. Суть гуманно-личностного образовательного процесса и подхода к ребенку заключается в том, что учитель, являясь творцом этого процесса, основывает его на движении стихийных страстей в ребенке; направляет его на полное развитие сил и способностей, проявляющихся в многогранной деятельности ребенка; нацеливает его на выявление и утверждение личности ребенка; насыщает его высшими образами прекрасного в человеческих взаимоотношениях, в научном познании и жизни.

Гуманно-личностный подход к воспитанию в современной российской школе опирается на глубинную мудрость российского менталитета от Сергия Радонежского до В.И. Вернадского. Он питается жизненным источником мировой педагогической мысли от Конфуция и Сократа до Дж. Дьюи.и М. де Монтеня и несет в себе чистоту идей современных мыслителей от Л.С. Выготского и Д.Н. Узнадзе до Я. Корчака и В.А. Сухомлинского. Овладение основами гуманного педагогического мышления – непреложная часть формирования учителя третьего тысячелетия.

Таким образом, важным моментом в понимании гуманно-личностного процесса образования является понимание целостности Природы в Ребенке [15; 102]. Внутренняя Космическая энергия – Природа – реализуется в ребенке по трем направлениям в трех его устремлениях, страстях.

1. Страсть к развитию в процессе преодоления трудностей – закон природы. Он неумолимо действует, особенно в младшем возрасте. Вот почему так важна поддерживающая педагогическая организация процесса «календарного плана» развития ребенка соответственно с его возрастом «сейчас или никогда».

«Основной факт, с которым встречаемся мы при подходе к ребенку, это – развитие, – пишет Л.С. Выготский. – Ребенок есть существо растущее и развивающееся. Он находится в непрерывном процессе изменения. Поэтому процесс развития есть первое, что приходится понять, когда начинаешь изучать ребенка» [48, 230].

2. Страсть к взрослению. «Ты уже взрослый» – хочет слышать от нас ребенок. А слышит: «Ты еще маленький»! «Способствовать взрослению Ребенка с его развивающимися силами, – пишет ученый, – значит делать его детство радостным, увлекательным, эмоционально насыщенным. И наоборот: замедлять это движение путем предоставления Ребенку полной свободы с той мнимой логикой, что нельзя отнимать у него детство, значит лишать его истинного чувства переживания радости детства» [11, 115].

Согласно выводам исследований Ш.А. Амонашвили, искусство Гуманной педагогики заключается в том, чтобы дать почувствовать ребенку, что он взрослый, когда он еще ребенок.

3. Страсть к свободе. Великое утверждение ребенка «Я сам»! Ученым отмечается, что если процесс взросления происходит в прямом взаимодействии ребенка со взрослым, то страсть к свободе несет за собой естественное удаление от взрослого. И с этим необходимо считаться, помня, что «Только с помощью свободы, – как подчеркивает С. Френе, – можно подготовить к свободе, только с помощью сотрудничества можно подготовить к социальной гармонии и сотрудничеству, только с помощью демократии можно подготовить к демократии» [211, 162].

В концепции И.С. Якиманской лежит признание индивидуальности, самоценности каждого ребенка, наделенного неповторимым субъектным жизненным опытом. Это означает, что опыт жизнедеятельности, приобретаемый ребенком до школы в конкретных условиях семьи, социокультурного окружения, в процессе воспитания, понимается им как мир людей и вещей. Употребляя термин «субъектный опыт», мы подчеркиваем его принадлежность конкретному ребенку как носителю биографии, жизненного опыта.

В рамках этого подхода ребенок ценен воспроизводством опыта, причем не столько общественного, сколько индивидуального. И детское образовательное учреждение призвано выявить и использовать индивидуальный жизненный опыт детей, «окультурить» его путем обогащения результатами опыта общественно-исторического (педагогического). Поэтому основная задача обучения,

считает И.С. Якиманская, состоит не только в том, чтобы планировать общую, единую и обязательную для всех линию психического развития, а в том, чтобы помогать каждому ребенку с учетом имеющегося у него опыта совершенствовать свои индивидуальные способности развиваться как личность. Такая индивидуальная направленность является одним из важных педагогических условий осуществления гуманизации образования будущих первоклассников [235].

Сущностными критериальными характеристиками индивидуализации гуманистического воспитания в образовательном процессе, на наш взгляд, являются принципы:

- принцип самоценности детства, утверждающий непреходящее значение, своеобразие каждого возрастного периода детства, невосполнимость на всем протяжении жизни человека новообразований детства, связанных с развитием познавательной, эмоционально-волевой, личностной сфер, понимание процесса развития как последовательной смены возрастных периодов, каждый из которых вносит свой неповторимый вклад в структуру человеческой личности;

– принцип культуросообразности, предполагающий вхождение ребенка в культуру, в жизнь социума, развитие его творческих способностей под влиянием ориентировки на существенные стороны культуры в организованной культурной среде;

– принцип природосообразности как соответствие методов воспитания психофизиологическим особенностям детей предшкольного возраста, максимальное использование и обогащение (амплификация) содержания, форм, методов специфически детских видов – игровой, практической и изобразительной деятельности и общения детей друг с другом;

– принцип гармонии, обеспечивающий системный подход к воспитанию, в котором все его стороны рассматриваются во взаимосвязи, в их совокупном влиянии на целостный процесс детского развития;

– принцип саморазвития, предполагающий «спонтанность развития психики ребенка» как процесса, в ходе которого возникают внутренние противоречия, являющиеся его внутренними движущими причинами, позволяющими актуали-

зировать творческий потенциал ребенка, стимулировать творческое преобразование накопленного опыта;

– принцип включенности ребенка в процесс самовоспитания, то есть активное отношение ребенка к жизни, способствующее приобретению им личностного смысла деятельности и формированию основ таких важнейших качеств, как самоконтроль, самообладание, самооценка;

– принцип воспитания в деятельности, предполагающий включение ребенка в содержательную совместную деятельность с другими детьми и взрослыми, в которой происходит овладение практическим опытом и усвоение общественных ценностей.

Вышеизложенное позволяет дать характеристику субъект-развивающихся отношений образования и самоценных форм индивидуальной активности ребенка как жизненно-педагогического образовательного пространства (рис. 2).

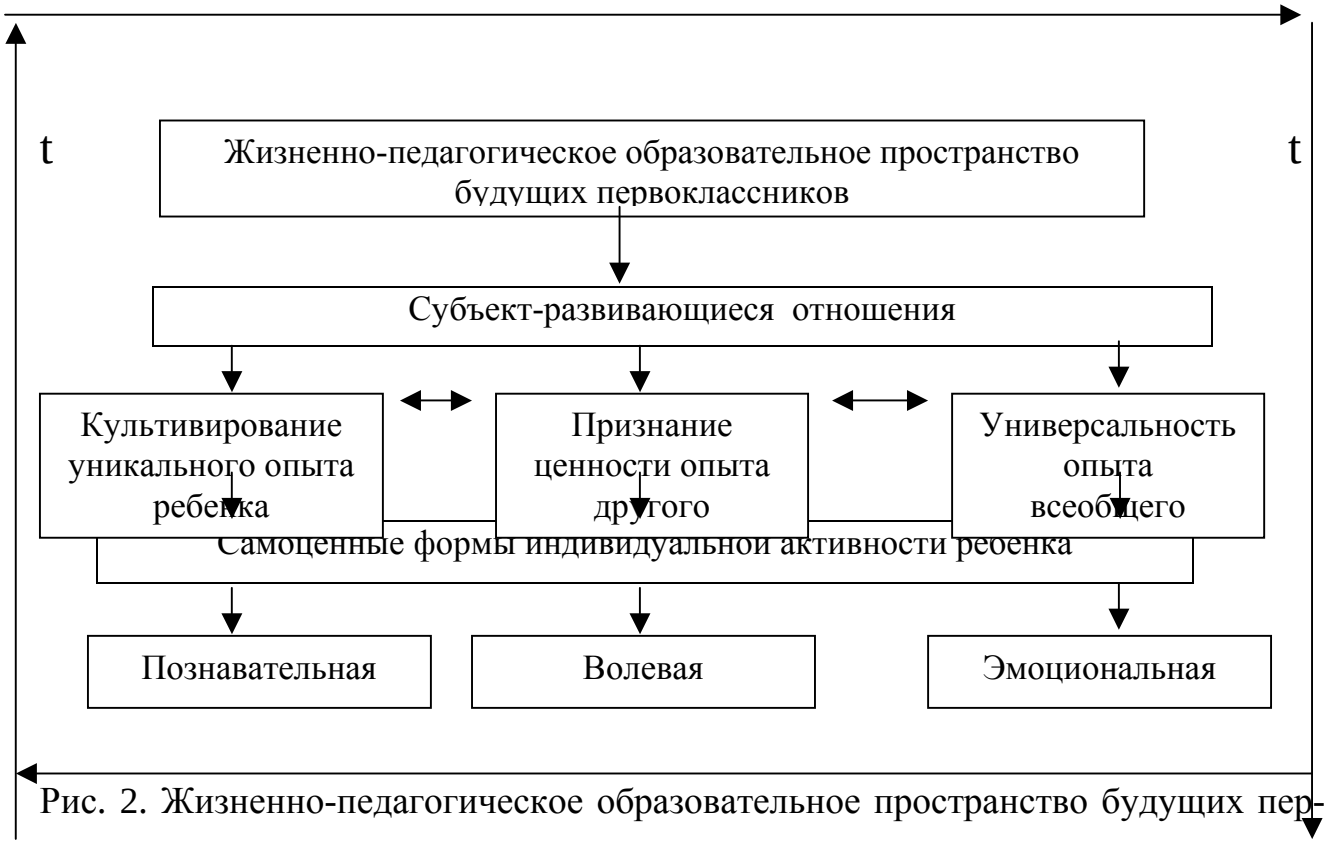

Рис. 2. Жизненно-педагогическое образовательное пространство будущих первоклассников

Исходя из анализа психолого-педагогической литературы нами были определены некоторые закономерности развития и проявления индивидуальности будущих первоклассников:

1. Формально-динамическая индивидуальность ребенка, обусловленная врожденными свойствами нервной системы, созревает, развертывается в процессе жизнедеятельности. Основным условием полноценности этого процесса являются: а) предоставление свободы для проявления познавательной, социальной и моторной активности; б) доверительное общение со взрослым и сверстниками; в) развивающая предметная, социальная среда (по И.Д. Фельдштейн); г) удовлетворение групп потребностей самосохранения и групп потребностей «роста» (термин П.В. Симонова) для развертывания эмоциональной доминантности [208].

2. Содержательная, характерологическая индивидуальность ребенка (сплав фенотипа с генотипом, по определению И.П. Павлова) происходит в результате амплификации (обогащении – термин А.В. Запорожца) и закреплении любых психических проявлений отражательной (ощущение, восприятие, воображение, мышление) и регуляционной функций. Причем интегрирующую, конституирующую роль в этом процессе выполняет память. Именно она является системообразующим моментом в развитии этого уровня интегральной индивидуальности ребенка. Основным условием полноценного развития этого типа индивидуальности, очевидно, можно считать: а) предоставление права на позитивную свободу в поведении и деятельности; б) общение с людьми на принципах любви, понимания, терпения, упорядоченной деятельности [69].

3. Способности – это индивидуальные психологические особенности, обеспечивающие ребенку успешность и продуктивность осуществления разнообразных видов деятельности (не сводимые к знаниям, умениям и навыкам), проявляющиеся в быстроте, глубине и прочности овладения ее способами и приемами. Их развитие обусловлено двойной детерминацией так же, как и характера, врожденной, генетической программой (задатки) и прижизненной амплифицированной программой выработки способов деятельности [231].

Основным условием полноценного развития этого уровня индивидуальности ребенка являются: активное интенсивное присвоение культурного насле-

дия человечества, творческая атмосфера жизни и деятельности, свобода и развивающее общение со взрослыми и сверстниками.

Объективные законы конкретно-исторического процесса воспитания, тесно связанного с условиями развития общества и общественной практикой воспитания раскрывают закономерности развития психики ребенка, определяют движущие силы, устанавливают механизмы данных явлений и позволяют нам определить сущность концептуальных положений воспитания будущих первоклассников в учреждениях:

– детство, длительное и богатое по содержанию и характеру происходящих на его протяжении изменений, дает преимущество ребенку до достижения зрелости при овладении всем богатством духовной и материальной культуры, опытом предшествующих поколений и является необходимым условием его вхождения в общественную жизнь, осуществления взаимосвязи поколений, приобретения специфических человеческих способностей;

– обусловленность существования детства эволюцией и развитием общества, рассмотрение социальной среды как подлинного, обогащающего источника развития, превращающего общественно-исторические достижения общества в индивидуальный опыт ребенка, наполняющий его личностным смыслом;

– «абсолютное» значение, качественное своеобразие и непреходящая ценность периодов детства, вносящее неповторимый вклад в становление человеческой личности, ее всестороннее гармоничное развитие и самоопределение, при соответствии целей и задач воспитания возрастным, психофизиологическим и индивидуальным особенностям детей, помощь в преодолении возрастных кризисов, всемерное обогащение психического развития ребенка;

– поэтапное развитие личности, основанное на стадиальности возрастного формирования психики и системного подхода к структуре психических свойств личности, обеспечивающих реализацию потенциальных возможностей ребенка; понимание психического развития ребенка как процесса самодвижения, возникновения и разрешения противоречий.

Такие исходные сущностные характеристики концептуальных положений воспитания будущих первоклассников с трудностями в учении исключают механический подход к организации образовательного процесса.

В плане исследования выделяем характерные черты гуманного образования:

– отличается от традиционного тем, что процесс учения квалифицируется не как подготовка к жизни, а как сама жизнь;

– предлагает детям дидактически апробированные жизненные задачи в форме непосредственного их проживания, решения, освоения;

– содержание «образа Я» (образование) трактуется как преобразование себя как духовной структуры (внутреннее нормотворчество);

– саму жизнь как содержание гуманообразования определяет через процесс формирования норм внутреннего мира ребенка (технологически-эстетических, нравственных);

– саморазвитие выражается через само-: -деятельность, -организацию, -анализ, -воспитание; через со-: -страдание, -переживание, -дружество;

– в гуманообразовании основным критерием становится саморазвитие ребенка, внутренняя мера саморазвития;

– образ «Я» (образование) начинается лишь при обнаружении ребенком в себе человека.

Следовательно, главной задачей педагога, по нашему убеждению, является учение не как целенаправленный процесс, а как стремление помочь человеку обнаружить то, что в нем заложено, и поддерживать в дальнейшем. Учение, направляемое извне, должно уступать место учению, направляемому изнутри, благодаря чему открывается путь к самоактуализации личности.

1.3. Подходы к моделированию гуманно-личностного воспитания детей в жизненно-педагогическом образовательном пространстве

Главное педагогическое условие гуманизации учебно-воспитательного процесса заключается в создании благоприятной среды и правильного стиля отношений между личностью и коллективом. Центром изучения в педагогике гуманистического воспитания являются те взаимоотношения, которые складываются между ребенком и окружающими людьми в процессе учебной, игровой, общественной, художественно-эстетической и нравственной деятельности. Сама же личность раскрывается и формируется в системе этих отношений. Как отмечает В.Г. Бочарова, если они сумеют впитать в себя по-настоящему ценное, чем располагают окружающие их взрослые: заинтересованность делом, увлеченный труд, честность, принципиальность, неравнодушие к окружающим, умение прийти друг другу на помощь, чувство долга и ответственности перед собственной совестью, перед людьми, с которыми бок о бок живут и работают, – значит, воспитание не будет безуспешным».

В нашем понимании образовательная среда выступает не только условием развития личности ребенка, но и показателем профессионального творчества специалиста, так как ее моделирование требует от педагога глубоких знаний, высокого профессионализма, творческого поиска, гибкого сочетания медицинских и психолого-педагогических методик, традиционных и нетрадиционных технологий, умения работать с детьми, их родителями, специалистами, людьми, обеспечивающими поддерживающий процесс. Воспитывающая образовательная среда создается только в результате совместной деятельности всех заинтересованных специалистов.

В современной педагогике все более широко используется понятие «образовательное пространство», включающее в себя межпредметное образовательное пространство.

Поэтому в данном параграфе мы рассмотрим совокупность вопросов, связанных с разработкой теоретико-практических положений, обеспечивающих

возможность реализации нравственно-ценностных знаний при разрешении задач: определение в образовательной модели объектов ценностей, имеющихся в содержании учебных дисциплин (занятий) в комплексе «Детский сад – школа»; рассмотрение понятия интеграция в контексте нашей работы; определение принципов структурирования учебного материала на основании межпредметных взаимосвязей предшкольных дисциплин, а также интегративности с целью выделения в их содержании аспекта гуманизации; разработка интегрированных образовательных областей.

Теоретическими основаниями принципа интеграции в содержании образования явились:

- общефилософские положения, раскрывающие сущностные стороны развития единого духовного и материального, общественного и природного мира;

- системный подход, предполагающий взаимосвязь, взаимообусловленность всех компонентов педагогического процесса с будущими первоклассниками с трудностями в учении;

- целостный подход, соответственно которому развитие личности будущего первоклассника происходит в единстве всех его сторон: интеллектуальной, эмоционально-ценностной, операционально-деятельностной;

- деятельностный подход, выдвигающий в качестве условия формирования личности будущего первоклассника самостоятельное выполнение им различных видов деятельности на основе установленных субъектно-субъектных отношений;

- ценностный подход, предполагающий ориентацию целостного педагогического процесса на систему общечеловеческих ценностей и формирование гуманистически направленной личности.

Интеграция содержания предметных знаний в условиях гуманной направленности образования предполагает качественно новую форму существования предмета, характеризующегося органичной целостностью на уровнях:

- содержательном, основой которого является единство диалектических связей, явлений, фактов, законов, однородность трактовок понятий, категорий.

Базовыми составляющими интегративности выступают не только смежные учебные занятия, но и межцикловые связи. Констатирующей основой интеграции в контексте гуманизации является система общечеловеческих ценностей;

- технологическом, обусловленном единством методов познания (диалектических, формально-логических, гуманистически-гуманитарных), опытом творческой деятельности детей, опытом эмоционально-ценностного отношения к действительности в познавательном процессе;

- структурно-логическом, связанном с реконструкцией содержания базовых занятий в предшкольном возрасте, которые составляют интегративный курс. Последний имеет свой предмет изучения и выступает автономной единицей в системе занятий в комплексе «Детский сад – школа» с тенденцией дальнейшей дифференциации в отдельную дисциплину;

- функциональном, проявляющемся в направленности формирования целостного восприятия единого духовно-материального мира на основе ценностной ориентированности детей предшкольного возраста в процессе познания.

Представляется, что в условиях гуманизации интегративность коррекционных и развивающих дисциплин направлена на «очеловечивание» содержания предметных знаний.

Согласно принципу антропоцентризма, ребенок находится в центре образовательной системы. Его сознание является важным фактором интеграции образования. Сотрудничество педагога и ребенка возможно лишь при условии их относительного равноправия.

Для педагога, работающего с будущими первоклассниками с трудностями в учении важен метод переноса, который изначально обеспечивает всеобщность модели. Перенос объекта в педагогику из другой научной отрасли позволяет опереться на уже накопленный исследовательский опыт. Обязательным условием является адаптация идеального объекта к особенностям образования.

Процедура переноса не происходит автоматически. Она состоит:

а) из выбора идеального объекта, т. е. определения теоретической модели, которую наиболее целесообразно использовать в поддерживающей педагогике;

б) видоизменения (модификации) теоретической модели с учетом особенностей образования, реабилитации и компенсаторных возможностей ребенка.

Определение возможных способов полноценного интегрирования содержательной части основных видов деятельности детей предшкольного возраста по базисной программе, для выделения в них гуманистических ценностей заставляют обратиться к морфологическому анализу видов деятельности, в частности, познавательному развитию.

Проанализируем дифференциальные признаки данного вида деятельности, его функциональное назначение в образовательном процессе.

Группа видов деятельности познавательного цикла имеет дело с явлениями живой и неживой природы «Природа и человек»; познание прошлого и настоящего Родины «Познание окружающего мира»; усвоение нравственных общечеловеческих ценностей «Социальное развитие»; способности определять пространственные отношения «Конструирование: сенсомоторная деятельность, развитие элементарных математических представлений»; «Речь и речевое общение» – умение устанавливать контакты при помощи речи, налаживать взаимопонимание и взаимодействие со взрослыми и сверстниками. Она представляет собой умственное развитие – одно из важнейших в системе работы с будущими первоклассниками с трудностями в учении. В группе видов деятельности познавательного цикла очевидны единые методы познания – восприятие предметов и явлений целостно, с последующей дифференциацией его представления, что позволяет обеспечить внутрицикловую интеграцию.

Данный аспект достаточно обобщенно представлен в виде дидактического принципа межпредметности и активно реализуется на практике в виде интегрированных занятий, но, на наш взгляд, недостаточно представлен в формировании у будущих первоклассников с трудностями в учении аксиологических характеристик личности, сочетание обеих сторон деятельности – предметно-познавательной и по усвоению норм человеческих взаимоотношений [207].

В связи с этим возникает необходимость специальной целенаправленной деятельности в рамках образования по формированию у будущих первокласс-

ников аксиологических структур, личностному принятию гуманистического ценностно-смыслового содержания деятельности детьми и взрослыми, обеспечивающих устойчивую мотивацию как к учебной, так и к последующей деятельности, мотивационно-ценностное отношение к цели, содержанию, средствам образования, диалектический переход предмета учебной деятельности в средства отношений «ребенок ↔ ребенок», «ребенок ↔ педагог», «педагог ↔ ребенок», «педагог ↔ родитель», «родитель ↔ ребенок».

Таким образом, можно предположить, что процесс личностного принятия будущим первоклассником определенного содержания гуманистических ценностей может происходить через способности к ненасильственному взаимодействию. Такой подход обусловлен двумя направлениями работы: организацией жизнедеятельности детей, их межличностных отношений на ненасильственной основе; проведением с детьми специальных занятий по формированию у них способностей к ненасильственному взаимодействию.

В.В. Зайцев [67] выделяет три стадии развития личностной свободы во время организации обучения, с учетом этого нами были выделены пять уровней обеспечения педагогом условий для осуществления детьми свободного выбора:

первый уровень: педагог организует детей, создает необходимую мотивационную основу, далее занятия проводятся по алгоритму. Возможны два варианта: а) дети, заинтересовавшись, воспринимают деятельность как свободно выбранную; б) педагог организует занятие традиционно, но по ходу их проведения создает условия для выбора детьми способов выполнения задания;

второй: создает позитивную мотивационную основу и обеспечивает возможности для свободного выбора ребенком способов деятельности, средств;

третий: оказывает помощь детям в определении альтернатив для предстоящего выбора;

четвертый: предоставляет детям возможность выбора целей деятельности;

пятый: предоставляет возможность выбора как формы занятий, так и их содержания, цели, путей и способа деятельности.

Как отмечает А.Г. Козлова, чтобы учение без принуждения действительно стало реальным, все субъекты образовательного процесса должны составить своеобразный «ансамбль», гармонию индивидуальностей [95].

У будущих первоклассников воспитательная деятельность должна быть приоритетной в процессе реализации гуманитарного, познавательного, эстетического циклов, т.е. дети данной категории обостренно реагируют на изменения отношения к себе, эмоционально переживают как радость, так и обиды. Поэтому создание условий для развития способности у детей к ненасильственному взаимодействию со сверстником и взрослыми является благоприятным для решения многих задач в образовании в комплексе «Детский сад – школа».

Рассмотрев возможности моделирования содержания образования гуманистического образовательного процесса, мы провели системный анализ по выявлению основных факторов, обеспечивающих полноценное взаимодействие ребенка со всеми видами детской деятельности, среди которых мы выделили:

1. Способности к ненасильственному взаимодействию, когда ребенок учится позитивно относиться к себе (элементы самопринятия), видит в себе разнообразные качества, осознает их на достигнутом для возраста уровне, умеет адекватно оценивать результаты деятельности, свои умения и свойства личности.

2. Уверенность в себе – основа автономности и независимой личности, база для позитивного разрешения конфликтов, продуктивного общения и умения строить отношения.

3. Способность к сопереживанию (эмпатии).

4. Формирование позиционных представлений «Родитель», «Взрослый», «Ребенок» (по Э. Берну).

5. Формирование дружелюбия в противовес враждебности, способности к доброте в противовес озлобленности, любви в противовес ненависти.

6. Формирование умения обладать смелостью и терпимостью в противовес трусости и невыдержанности.

7. Формирование таких свойств личности, как миролюбие, выражающееся в способности к преодолению собственной агрессии, разрешению конфликтов ненасильственными способами. Формирование миролюбия по отношению к миру в целом.

Данные аксиологические компоненты структуры личности выступают результатом интеграционных связей «педагог↔ребенок», «педагог↔родитель», «родитель↔ребенок», «ребенок↔ребенок↔дети» и проявляют себя как:

1) внешне ценностно-смысловые воздействия;

2) деятельность по интериоризации (рациональному осмыслению и эмоционально-чувственному переживанию) ценностного содержания, мотивации познавательной деятельности;

3) апробирование нового ценностного содержания в ходе поведенческой экстериоризации и порождения новых ценностей;

4) рефлексии в гармонизации между имеющимся и вновь усваиваемым аксиологическим содержанием;

5) переструктурирование внутреннего опыта имеющейся системы ценностных ориентацией;

6) дальнейшее эмоционально-деятельностное закрепление.

В целом подобная деятельность ценностно-ориентирующего характера обозначается в научно-педагогической литературе понятиями «воспитание» (А.П. Беляева, Э.Ф. Зеер, А.Л. Найн), «самоопределение» (Е.А. Климов, Г.С. Кожухарь, В.А. Поляков), «социализация» (А.Ф. Амиров, Л.П. Малаховская, П.Н. Новиков).

Как уже отмечалось, роль источника содержания образования играет социальной опыт, обобщенно представленный в системе материальной и духовной культуры. Элементами социального опыта является совокупность деятельностей, условно разделенных на материальную и духовную (Д.И. Фельдштейн).

Все это дало основание сформулировать цели формирования объектов ценностей на основе выделенных свойств личности у будущих первоклассни-

ков с трудностями в учении и имеющегося содержания детских видов деятельности в образовательном процессе (рис.3).

Базовые характеристики отношений ребенка к себе и к другим людям	**Свойства личности или характеристики отношений**	**Цели формирования**
1	2	3
1. Отношение к себе	Представление о себе	Сформировать позитивное отношение ребенка к себе и умение выделять в себе различные качества с осознанием их; развивать способность к самопринятию.
2. Состояние личности	Уверенность	На основе позитивного отношения к себе формировать у ребенка уверенность, обеспечивающую независимость, самостоятельность и автономность личности, выражающуюся в умении ребенка принимать решения и действовать на основе адекватной оценки своих возможностей и стоящих перед ним задач.
3. Переживание личности	Радость – огорчение	Формировать у ребенка позитивный эмоциональный настрой, выражающийся в способности разобраться в своих переживаниях и переживаниях других людей, в умении сопереживать, сочувствовать и содействовать.
4. Позиции в процессе взаимодействия	Руководство-подчинение-равенство	Формировать у детей способность занимать позиции положительного доминирования (руководство) и положительного подчинения, оказывать ненасильственное сопротивление в случае отрицательного доминирования противоположной стороны, учить взаимодействовать на равных (сотрудничать).
5. Отношение к другим (как инициативное действие)	1. Дружелюбие	Формировать у ребенка дружелюбие как способность позитивно относиться к другим людям с ориентацией на положительное в их личности, умение преодолевать собственное недоверие и подозрительность.
	2. Доброта	Формировать у ребенка способность строить отношения с другими людьми таким образом, чтобы наносить им минимальный ущерб или не наносить его вообще, оказывать другим посильную помощь, прощать обиды и т.п.
	3. Любовь	Формировать у ребенка способность к взаимопринятию, эмоционально-положительному переживанию существования другого, усилению позитивного в личности другого.
6. Отношение к другим (как реакция)	1. Смелость	Формировать у ребенка способность не теряться в трудной ситуации, преодолевать тревоги и страхи, проявлять твердость и решительность в осуществлении своих намерений в стрессовой или угрожающей ситуации (реальной, воображаемой), используя ненасильственные способы сопротивления.
	2. Выдержка	Формировать у ребенка выдержку как предпосылку терпимости, выражающуюся в умении проявлять терпение в сложной неблагоприятной для ребенка ситуации, воздерживаться от импульсивных действий.
7. Форма выражения отношений	Вежливость	Формировать у ребенка способность использовать в процессе взаимодействия с другими людьми выработанные человечеством этические формы общения, основанные на уважении прав и достоинств других людей.
8. Интеграция отношений на уровне личности	Миролюбие	Формировать у ребенка миролюбие как интегральное качество личности, выражающееся в способности преодолевать собственную враждебность и агрессивность, ненасильст-

		венно разрешать возникающие конфликты, находить компромиссы, пути к взаимопониманию и сотрудничеству.
9. Интеграция отношений на уровне общества	Мир	Формировать у ребенка представления о войне и мире, негативного отношения к войне как способу решения международных конфликтов, развитие в игровой форме умения разрешать противоречия, моделирующие военные отношения.

Рис.3. Формирование объектов ценностей на основе личностных свойств и содержания детских видов деятельности

При этом каждая базовая характеристика имеет гуманистическую направленность. Целостный педагогический процесс представляет собой совокупность компонентов (целей, задач, содержания, форм, методов), где системообразующей единицей выступает образовательная цель, имеющая сложную многоуровневую структуру. К ее составным подсистемам можно отнести содержательную часть. Составной частью рассматриваемой подсистемы являются занятия гуманно-мотивационной направленности. Рассмотрение вопроса о сущности взаимосвязей занятий соответственно базовым компонентам содержания образования позволяет выйти на уровень коррекционного материала, соединив его с конкретным содержанием. Описанная структура целей обусловила выделение 12 циклов: «Кто Я-какой Я»; «Уверенность-неуверенность»; «Радость-огорчение»; «Руководство- подчинение-равенство»; «Дружелюбие-враждебность»; «Доброта-злобность»; «Любовь-нелюбовь»; «Смелость-трусость»; «Выдержка-невыдержанность»; «Вежливость-грубость»; «Миролюбие-агрессивность»; «Мир-война».

По каждому циклу предусматривается проведение 3-4 занятий в средних, старших, подготовительных к школе классах в комплексе «Детский сад – школа».

Учитывая выделенные И.Я. Лернером элементы содержательного образования, общие цели формирования свойств личности конкретизированы нами по возрастным группам (рис. 4).

Возраст	Формирование представлений у ребенка о том или ином свойстве личности	Закрепление представлений о свойстве личности посредством ассоциирования, выражения соответствующих ощущений	Эмоциональное переживание ребенком определенных состояний	Формирование поведенческих компонентов позиции ненасилия у ребенка
1	2			
Средние группы	О поведении людей, обладающих тем или иным качеством, с использованием анализа сказок, картин, символических изображений масок, поз и пр.	Первичное связывание определенных ощущений с тем или иным качеством, выражение этого ощущения в конкретной форме, в творческой деятельности на примере отдельных людей.	Эмоциональное переживание, опосредованное воссозданием этого переживания через изображение поведения животных, предметов, символов.	Развитие способности взаимодействования через использование кукол, животных, предметов заместителей, символов.
Старшие группы	О собственном поведении и его особенностях как форме выражения данного свойства. Широкое введение символов.	Вторичное связывание ощущений с определенными качествами, выражение этих ощущений в конкретной форме, где действующим лицом является сам ребенок.	Эмоциональное переживание определенных состояний через их варьирование путем смены позиций.	Развитие способности взаимодействовать с другими людьми в игровых ситуациях.
Подготовительные группы	Об адекватности собственного поведения, других людей в определенной ситуации. Оценка действий и поступков с актуализацией переживаний сторон. Широкое использование символов.	Широкое ассоциирование, выражение ощущений в творчестве в абстрактной форме.	Интеграция эмоциональных переживаний в различных ситуациях.	Моделирование реальных жизненных ситуаций.

Рис. 4. Формирование свойств личности по возрастам

Исследователи выделяют две формы гуманных отношений к людям: сопереживание как сострадание другому человеку в ситуации неблагополучия, а также сопереживание как сорадование. Они представляют собой зачаточную форму феномена действенной групповой эмоциональной идентификации, суть которой состоит в отношении каждого члена группы к другому как к самому себе и к себе как к любому другому. Актуализация этого феномена наблюдается, прежде всего, в совместной деятельности интерактивного типа, предполагающего реальную кооперацию детей. В психолого-педагогических исследованиях она обозначается как интеграция групповая [3; 53; 169; 177].

Интеграция групповая (от лат. Integer - целый) это процесс упорядочения, структурирования внутригрупповых отношений единства, общих ценностей, оптиматизации взаимоотношений. В детском коллективе интеграция групповая возникает на том этапе его развития, когда появляется общественное мнение и внутриколлективные гуманистические отношения [151].

Интеграция в педагогическом общении – это взаимодействие педагога и воспитанников, обеспечивающее мотивацию, результативность, творческий характер и воспитательный эффект совместной коммуникативной деятельности [123].

По определению В.И. Смирнова, интеграция характеризуется принятием субъектами взаимодействия общих целей и согласованной программы деятельности; рациональным распределением функций и ролей с учётом индивидуальных особенностей, способности к совместной деятельности и возможностей каждого участника; благоприятным нравственным психологическим климатом в группе, готовностью каждого её члена оказать помощь другим.

Важнейшим условием эффективной подготовки будущих первоклассников с трудностями в учении к общению является умение педагогов строить свое общение с ними [167; 220]. В такой обстановке, которая бы исключала возникновение чувства страха у воспитанников перед неудачным словом и действием. Педагогическое сотрудничество на основе интегративной связи и общения способствует развитию не только познавательных процессов и эмоционально-волевой сферы, но и оказывает влияние на формирование личности в целом.

Исключительное значение приобретает организация позитивного стиля отношений педагога с будущими первоклассниками, успех которой во многом определяется самой личностью педагога. Педагогическое общение и интегративные связи «педагог ↔ воспитанник» создает эмоционально-комфортные педагогические условия для гуманно-личностного развития воспитанников комплекса «Детский сад – школа» [226].

И.А. Зимняя предложила рассматривать понятие культуры педагогического общения как комплексное, включающее в себя прежде всего личностную культуру общающихся, в рамках которой особенно важны: а) высокий уровень общей культуры; б) культура мышления; в) культура языковых средств и способов формирования и формулирования мыслей; г) культура педагогического воздействия, вызывающего адекватную ответную реакцию учащегося; д) культура прогнозирования ответной реакции партнера по общению; е) культура

слушания; ж) культура поддержания общения; з) культура исправления ошибочного действия [72].

Таким образом, воспитанники образовательного учреждения «Детский сад – школа» нуждаются в специально организованной педагогической помощи, которая должна обеспечить гуманно-личностное воспитание каждого из них в соответствии с индивидуальными особенностями.

В соответствии с прогнозом воспитания будущего первоклассника с трудностями в учении стратегия его воспитания состоит в создании модели специального гуманно-педагогического пространства, адекватного потребностям и возможностям ребенка с недостатками в речевом развитии (рис. 5).

Рис. 5. Модель гуманно-личностного образовательного пространства

Особенности психомоторного, речевого и в целом познавательного развития будущего первоклассника с трудностями в учении обусловливает необ-

ходимость проведения существенного преобразования педагогического пространства, которое осуществляется с целью оказания ребенку максимально возможной поддерживающей помощи. При таком варианте осуществления специальной помощи достигается оптимально гуманный, здоровьесберегающий, щадящий вариант воспитательно-образовательного процесса.

Одним из направлений гуманизации образования будущего первоклассника, по нашему мнению, является организация преобразования жизненного пространства ребенка в образовательном процессе.

Согласно теории встроенности Д. Гибсона, первоосновой любого пространства является Среда, в которой существуют, взаимодействуют и функционируют все возможные виды пространств. Но так как Среда данность, а не результат конструктивной деятельности, мы используем термин «Пространство» как результат деятельности, причем деятельности не только созидательной, но и интегрирующей.

Идея построения образовательного процесса с опорой на жизненный опыт ребенка, представленный в жизненном пространстве, сформировала не только новое направление педагогических исследований, но и новые философские идеи в образовании, которые не только говорят о гуманизме с позиции идеи, но и осмысливают ее с позиции технологии [4].

Ребенок – не «чистый лист», он живой человек, имеющий пусть небольшой, но собственный жизненный опыт. Наши ЗУНы накладываются на этот опыт. Но не ЗУНы, а именно жизненный опыт, в первую очередь, определяет, станут ли приобретенные знания, умения, навыки достижением личности, ее опытом, формирующим жизнь.

Если жизненный опыт человека определяет ценностную значимость, возможность освоения знаний, умений и навыков, тогда не будет ли истинно гуманным изначально признать ценность жизненного опыта как опоры и источника образовательного процесса?

Определяя задачи нашего исследования, мы исходили из того, что включение обучаемого в образовательный процесс рассматривается не как подго-

товка его к жизни, а как сама его жизнь, жизнь во взаимоотношениях ребенка с окружающим его миром, людьми, и то пространство, которое он создает вокруг себя, и есть его жизненно-педагогическое образовательное пространство.

Ребенок станет полноправным участником развивающего процесса, если этот процесс опирается на его жизненный опыт и преобразует имеющийся. Процесс нами назван «Преобразование пространства». Собственный опыт, каким бы он ни был, всегда ценен для человека, в нем он целостно воспринимает мир в сплаве чувств, эмоций, веры, мыслей. Опыт предопределяет отношение человека ко всему новому, в том числе к тому, что предполагается в образовании. Возможность преобразования жизненного пространства ребенка в образовательном процессе заключается в педагогическом участии и обеспечении педагогом условий в организации ребенком своего жизненного пространства, позволяющих ему конструировать его.

Жизненно-педагогическое пространство ребенка в образовательном процессе понимается как востребованная ребенком из окружающего образовательного пространства сфера его жизнедеятельности, определяющая успешность учения ребенка, его мотивацию и отношение к образовательному процессу.

Структура его в образовательном процессе представляет собой совокупность у ребенка личного и рабочего пространства (деятельности и жизненного опыта), которые в зависимости от условий процесса находятся в различных соотношениях. Взаимопроникновение этих пространств определяет степень организации жизненного и педагогического пространства ребенка в образовательном процессе, которое мы определяем как «жизненно-педагогическое образовательное». Необходимость организации преобразования жизненного пространства ребенка в образовательном процессе обусловлена зависимостью от состояния жизненного пространства ребенка, его успешности в учении ребенка и наличии благоприятных условий для развития.

Опора на жизненный опыт самого педагога означает его актуализацию, диагностику его содержания и направленность развивающего процесса. Использование жизненного опыта ребенка как источника образовательного про-

цесса означает использование как прямых форм опыта, которыми обладает ребенок в контексте изучаемого материала, так и других форм опыта, приобретенных в процессе освоения новых знаний.

Сплав нового знания и жизненного опыта ребенка формирует новый вид опыта – школу жизни, которая имеет ценностный для данного ребенка смысл, социальную значимость, помогает конструировать будущее, включает в себя опыт предшествующих поколений, что непрерывно пополняется и развивается в жизненно-педагогическом пространстве [11]. Именно эти черты являются, по сути, обобщенными современными требованиями к содержанию образования комплекса «Детский сад – школа».

Если проследить динамику преобразования жизненного опыта в педагогический, то можно говорить и о том, что не только имеющийся опыт может быть преобразован, но и приобретается новый опыт – педагогически-жизненный. Жизненно необходимо, чтобы развивающийся опыт помог ребенку конструировать будущее. Жизненный опыт педагога, самого ребенка, представленный в жизненно-педагогическом пространстве, является тем «человеческим» компонентом, который способен реально гуманизировать образовательное пространство. Это нашло свое отражение в разработанной нами «Содержательной модели развивающей образовательной системы на основе гуманно-личностного подхода» (рис. 6). Модель преобразования педагогического пространства через организацию жизненного пространства ребенка эффективна в плане интегрирующего воздействия, что позволяет определить возможные подходы к организации жизненно-педагогического образовательного пространства. Первый подход заключается в организации гуманно-личностного образовательного пространства как элемента его жизненного пространства и подразумевает наличие в процессе таких потенциалов, которые способны адаптировать его к актуальным потребностям и сделать его элементом жизненного пространства. Под потенциалами образовательного процесса подразумеваются средства и возможности этого процесса, которые могут быть востребованы ребенком для формирования его жизненного пространства и способны при определенных ус-

ловиях реально повлиять на структуру жизненного пространства будущего первоклассника с трудностями в учении и позитивно изменить ее. Второй подход состоит в изменении самого образовательного процесса путем создания такой структуры жизненного пространства ребенка, основу которого и составляет этот процесс, и подразумевает необходимость перестройки или создания принципиально нового образовательного процесса, в котором все было бы направлено на организацию жизненно-педагогического образовательного пространства ребенка. Методологическую основу построения такой педагогической системы составляют работы классиков психолого-педагогической науки Л.С. Выготского, А.Р. Лурия [48].

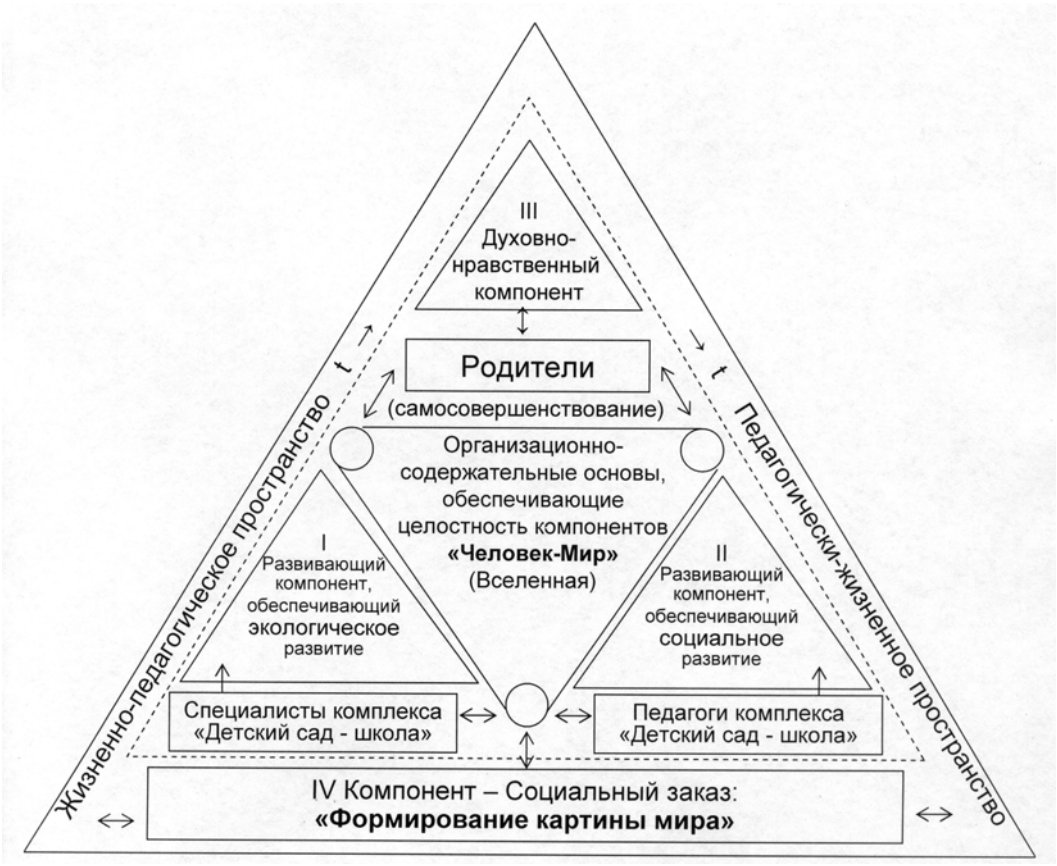

Рис. 6. Содержательная модель развивающей образовательной системы на основе гуманно-личностного подхода

«Модель» отражает взаимосвязь и действие факторов (средового, организационно-содержательного, микросоциумного).

В основе представлений о системе гуманистических ценностей мы рассматриваем закономерную взаимообусловленность и единство существования человека и мира. То есть исходными системообразующими объектами в зна-

ниевой коррекционной и развивающей «Модели» будут «Человек - Мир (Вселенная)», а в отношении гуманизации образовательного процесса – внедрение ценностных компонентов (точнее – норм отношений).

Жизнь и здоровье человека во многом определяются гармоничностью человека и окружающего мира, их экологического баланса. Таким образом, первую группу ценностей составляют экологические ценности (Земля, Вода, Воздух, Животный и Растительный мир), которые составляют условия существования человека на уровне индивида.

Вторая группа социальных ценностей, составляющих социальное окружение Человека (Мировое сообщество, Родина, Семья, Другой человек), обеспечивают Человеку условия его существования и развития личности.

Третья составляет ценности, которые выступают условием достойного существования Человека как личности. Это такие ценности, как Свобода, Ненасилие, Справедливость, Труд.

Четвертый – наиболее высокий уровень Человека как духовного существа. Эта группа ценностей идеалов (Добро, Истина, Красота, Любовь), к которым должен стремиться человек в своем духовно-нравственном самосовершенствовании. Формирование картины Мира является системообразующим элементом педагогической деятельности, ценностно-смысловым компонентом, которое в «Модели» занимает надстрочное положение. Ребенок представляется как индивид, субъект образовательного процесса и развивающаяся личность.

В условиях гуманно-личностного подхода за общий принцип берется конечная цель – идеальная модель личности. Все компоненты этой модели, интегрирующей развивающую и коррекционную деятельность, проектируются и реализуются с учетом заданного конечного результата. Эффективность гуманно-личностного процесса определяется на основании реализации целей образования, направленных на саморазвитие личности. Результатом образования служит не конкретное приобретение детьми знаний, умений и навыков, а личностные новообразования, которые должны отражать изменения потребностно-мотивационной сферы личности и ее функций (мотивация, рефлексия, самореа-

лизация и др.). Наиболее эффективным типом оценивания является оценивание на основе контроля педагога и самоконтроля ребенка результата и способов развивающей деятельности (учение и воспитание). Одновременное оценивание результата и способа коррекции нравственных и психоречевых процессов создает благоприятные условия для формирования познавательных мотивов.

Для оценки уровня гуманно-личностной мотивации мы выделяем следующие критерии: сформированность процессов духовно-нравственной деятельности с компонентами речевой деятельности; планирование собственной деятельности, ее самоконтроль и самооценка; познавательная активность; выбор способов выполнения действий; эмоциональное состояние.

На основании интегральных качественных показателей были сформулированы уровни гуманно-личностной мотивации и готовности будущих первоклассников к школе.

Низкий уровень характеризуется несформированностью нравственно-духовных процессов; недоразвитием психических процессов (восприятия, памяти, внимания, речи); неспособностью организовать свою деятельность в соответствии с инструкциями и правилами; отсутствием произвольности в любом виде деятельности; нерациональными и непродуктивными способами выполнения заданий; эмоциональной неустойчивостью; отсутствием самостоятельности, пассивностью.

Средний уровень готовности отмечается неустойчивостью гуманного самопостроения ребенком своего «Я»; недифференцированным восприятием, трудностями в запоминании вербальной информации; неспособностью к длительному напряжению и концентрации внимания; недоразвитием речи; несформированностью устойчивых способов самоконтроля и самооценки; отсутствием произвольности в познавательной деятельности; ухудшением эмоционального состояния по мере утомления.

Высокий уровень: умение самопостроения своего «Я»; оптимальный уровень сформированности всех психических процессов; речь развернута; присутствует планирование последовательности действий во внутренней форме речи;

адекватная самооценка; присутствие самоконтроля на всех этапах работы; познавательные и эмоциональные процессы произвольны, дети эмоционально устойчивы, самостоятельны.

Создание комплексной системы образования – саморазвития, самоконтроля и самооценки – придает развивающей среде качества трансформации жизненных ситуаций в педагогические, педагогических – в жизненные. Нами это представляется как процесс завершенности биологического цикла образовательного пространства, как развивающая среда в комплексе «Детский сад – школа».

Принцип деятельностного подхода к развитию личности будущих первоклассников с трудностями в учении используется в качестве теоретической основы организации профилактики и коррекции агрессивного поведения воспитанников. Коррекционная и воспитательная работа на основе осуществления принципа интеграции – триединства педагогического, психологического и психотерапевтического воздействий на личность – способствует совершенствованию деятельности педагогов-воспитателей, медиков и психологов в целях изучения и коррекции агрессивного поведения детей, т.к. коррекция является педагогическим процессом, центром которого является ребенок.

Важнейшая задача педагога-воспитателя – помочь своим воспитанникам в раскрытии внутреннего мира, поиске смысла жизни. Очень важно учить будущих первоклассников ставить перед собой цели, искать перспективы в своей жизни. При этом необходимо помогать детям соотносить свои возможности с теми или иными целями и перспективами, учить соотносить свои цели и стремления с потребностями коллектива и общества в целом. Важно поддерживать каждое самостоятельное высказывание, творческую инициативу, добрый поступок, хорошее настроение, познавательный интерес. Не менее важно поддерживать ребенка в его стремлении преодолеть самого себя: свою робость, застенчивость, зависть к успехам других детей, болтливость, недисциплинированность и другие неблаговидные проявления. Особенно важно поддержать волю ребенка, его способность к саморегуляции [146].

Повышение культуры общения особенно важно для ребенка предшкольного возраста потому, что связано, прежде всего, со становлением личности школьника и усвоением новых форм и способов межличностного взаимодействия. Как подчеркивает В.А. Кан-Калик «есть дети, которые легко адаптируются к новым для себя взаимоотношениям с людьми, но для многих освоение навыков общения со взрослыми затруднено. Эти сложности, если они становятся непреодолимыми, значительно влияют на дальнейшее развитие характера и личностных особенностей старшеклассников и нередко сказываются на дальнейшей судьбе. Культура общения предопределяет свободу коммуникации с людьми разного возраста» [86, 161]. В этой связи проблема педагогической культуры отношения взрослого к каждому конкретному ребенку, находящемуся в подготовительном к школе классе, является одной из ключевых.

Созданная нами «Модель профилактики агрессивного поведения личности» (рис. 7) опирается на интегративную трехфазную структуру деятельности в зависимости от уровня снижения негативного поведения и позволяет поддерживать уровень педагогической культуры. Входящие в нее три фазы (мотивационно-побудительная, аналитико-синтетическая, реализующе-контролирующая) могут быть вариативными, не нарушая ее структуры в целом.

Целесообразно выделить группу собственно коррекционно-педагогических принципов, создающих базу для педагогической профилактики агрессивного поведения и развития детей в условиях гуманизации образовательного процесса.

Из общепедагогических принципов наиболее значимыми в коррекционной и развивающей педагогической деятельности являются принципы природосообразности, культуросообразности, сотрудничества и жизнетворчества, принцип интеграции триединства педагогических, психологических и психотерапевтических воздействий на личность. При разработке педагогической «Модели профилактики агрессивного поведения будущих первоклассников» мы опирались на следующие педагогические условия: организация пространства для ребенка, наиболее соответствующего детским потребностям, способностям

и интересам (М. Монтессори, Г.Ф. Кумарина) с обязательным учетом перспективы того, что Л.С. Выготский назвал «зоной ближайшего развития» (рис. 7).

Ступени деятельности	**Цель**	**Принципы**	**Ориентировочная основа действий**	**Коррекционно-воспитательная работа**	**Результат (диагностика)**
Мотивационно-побудительный этап.	Формирование знаний о межличностных взаимоотношениях и общении при коррекции агрессивного поведения детей.	Принцип природосообразности и принцип интеграции триединства педагогических, психологических и логопсихотерапевтических воздействий на личность.	Установка на достижение положительной самооценки личности при формировании адаптивного поведения. Формирование мотива к изменению агрессивного в социально-нравственный опыт при педагогической поддержке и благоприятной обстановке в окружающей социальной среде.	Снятие внутреннего напряжения, создание положительного настроя на активное участие в учении. Коррекция поведения с помощью позитивного сообщения. Проективный рисунок (рисование на определенную тему), музыкотерапия, психогимнастика: вербальное, невербальное межличностное взаимоотношение.	Осознание собственных неадекватных поведенческих стереотипов, повышение самооценки личности (нижний уровень).
Аналитико-синтетический этап.	Формирование умений межличностных взаимоотношений и общения при коррекции агрессивного поведения детей.	Принцип культуросообразности и принцип интеграции триединства педагогических, психологических и логопсихотерапевтических воздействий на личность.	Осознанное овладение приемами саморегуляции агрессивного поведения детьми при межличностных взаимоотношениях и общении.	Закрепление позитивного эмоционального реагирования. Поведенческие упражнения: разыгрывание ролевых, игровых ситуаций, придумывание различных текстов, сценок (метод словесной ассоциации). Развитие техники общения: (тренинговые занятия - разговорные, диалогические, монологические).	Снижение восприимчивости детей к вербальной агрессии. Осознанная саморегуляция агрессивного поведения (промежуточный уровень).
Реализующе-контролирующий этап	Формирование навыков межличностных отношений и общения при коррекции агрессивного поведения детей.	Принцип сотрудничества и жизнетворчества, принцип интеграции триединства педагогических, психологических, логопсихотерапевтических воздействий на личность.	Создание эмоционально-комфортных условий для повышения культуры общения у детей с недостатками в речевом развитии.	Формирование положительно ориентированных жизненных планов, речевых умений. Развитие толерантного отношения к окружающим, адекватных форм взаимодействия со сверстниками. Творческие работы*:* лепнина, рисунки, рассказы и т.д.	Появление чувства уверенности в себе и повышение культуры общения (уровень социально и нравственно-ориентированного поведения).

Рис. 7. Модель профилактики агрессивного поведения будущих первоклассников

Таким образом, в подготовительном к школе классе общение развертывается на фоне теоретического и практического познания взаимоотношений со-

циального мира и протекает в форме самостоятельных эпизодов в целях закрепления знаний и умений в предмете деятельности. Исходя из этого можно установить, что общение – это сложное переплетение отношений общающихся друг с другом и одновременно показатель способности субъектов понять и объективно оценить друг друга, то есть «субъект» общения не только реальный человек, но и его сознание. При таком подходе общение для будущих первоклассников является процессом построения аффективно-коллективного образа другого человека, партнера по общению и самого себя. Л.С. Выготский отмечал: «Насколько практически безнадежно бороться с дефектом и непосредственным следствием, настолько законна, плодотворна и общая борьба с затруднениями в коллективной деятельности» [46].

Как уже было отмечено, у некоторых будущих первоклассников наблюдается снижение ведущей роли в общении, что сигнализирует о трудностях в отношении со сверстниками. В этом возрасте происходит уже как бы разделение детей на популярных и непопулярных. Первые из них пользуются уважением и симпатией сверстников. Они легко вступают в контакт и достаточно свободно общаются. Другие же дети (застенчивые, замкнутые, с нарушением самооценки) стараются держаться в стороне от ровесников, никогда не предлагают игру первыми. Таким образом, возникают симпатии и антипатии, глубоко переживаемые детьми. Внутриличностные переживания детей могут привести к агрессивным, негуманным проявлениям эмоций: грубости, зависти, несправедливости, отчуждению. Для их предотвращения необходимо в этом возрасте обучать детей межличностному общению со сверстниками.

Формирование межличностного общения у будущих первоклассников протекает в соответствии с психолого-педагогическими особенностями их возраста. Дети предшкольного возраста характеризуются произвольностью поведения и психических процессов – внимания, памяти, восприятия. Детей начинают интересовать человеческие отношения и нормы поведения больше, чем жизнь животных или явления природы. Для них важно общение как со сверст-

никами так и со взрослыми. В лице взрослого ребенок находит не образ другого человека, а, как отмечал Д.Б. Эльконин, «...образ себя через другого» [231].

Для решения проблемы становления межличностного общения нами сформулированы и выделены два ряда умений общения со сверстниками: первый ряд умений связан с использованием речевых этикетных формул (приветствие, прощание, благодарность); установлением контакта (при помощи речевых и неречевых средств); умением выражать свое настроение; принимать ведущую роль в разговоре, не нарушая этикета (тон общения, размещение партнеров по отношению друг к другу, особенности мимики и жестикуляции); второй – умение внимательно относиться к собеседнику, понимать его эмоциональное состояние. За основу взята градация умений межличностного общения, определенная лингвистами иноязычной культуры [72].

Характеризуя педагогический процесс как систему, В.А. Сластенин и А.И. Мищенко определяют его как «специально организованное взаимодействие педагогов и воспитанников по поводу содержания образования и использование необходимых средств в целях решения образовательно-воспитательных задач, направленных на удовлетворение потребностей общества во всесторонне развитой личности и самой личностью своих интересов и потребностей» [150].

Для раскрытия данного положения остановимся на рассмотрении вопроса определения «сквозных» компонентов (интегрантов), обеспечивающих синтез на содержательно-технологическом уровне.

Под понятием «интегрант» мы понимаем структурно-функциональный компонент, имманентно присутствующий в каждой отдельной дифференциальной части, и выявляющий генетическую родственность их сущностных признаков, на основании которых происходит полноценное объединение частей в единую систему. Функциональная значимость интегрирующего элемента предполагает его представленность в подсистемах содержательной и технологической.

Такими синтезирующими сущностными компонентами-интегрантами в системе учебных занятий на содержательном уровне являются:

- система общечеловеческих ценностей;

- диалектические категории и законы, сообразно которым происходит развитие единого материального, природного и социального мира;

- методы познания (формально-логические, диалектические, гуманитарные), совокупное применение которых необходимо как в гуманистическом познании, так и в процессе изучения гуманитарных предметов.

Решение целостностного развития сфер личности (когнитивной, аффективной, операционально-деятельностной) на основе интегративности мы демонстрируем на примере взаимопроникающих разделов познавательных дисциплин: «Ознакомление с социальной действительностью»; «Ознакомление с окружающим»; «Развитие речи».

Термин «Интеграция» мы используем, ориентируясь на изначальное его понимание как понятие, означающее «состояние связанности», «объединения» – в настоящем контексте – формирующейся личности ребенка с детским сообществом и в целом с окружающим миром предметов, людей, отношений.

Предлагаемая интеграция разделов познавательного цикла сокращает время, отведенное на ознакомление будущего первоклассника с отдельными вопросами социальной действительности, окружающим миром и развитие речи. За счет интеграции предоставляется возможность активнее использовать игровые проблемно-поисковые формы работы, а не только объяснительно-иллюстративные. Взаимопроникновение этих трех циклов занятий и методов познания играют важную роль в устранении разрыва между интеллектуальной и эмоционально-смысловой сферами в процессе познания ребенка.

На технологическом уровне интеграция обеспечивается единством целей, методов, средств и форм целостного образовательного процесса.

Как отмечалось выше, содержательным источником учебных занятий в подготовительном к школе классе должна выступать система материальных и духовных законов, ценностей, представленных в социальном опыте. В этом смысле каждое занятие является аккумулятором и транслятором общечеловеческих ценностей. Через усвоение содержания разных учебных дисциплин у ре-

бенка формируется личностно-смысловое отношение к общечеловеческим ценностям, выступающее как цель и результат образования.

Так, цикл естественно-познавательных занятий «Ознакомление с социальной действительностью», «Ознакомление с окружающим» нацелен не только на информирование детей об объективных закономерностях природного мира и развития способов их познания, но и на формирование ценностно-смыслового отношения к таким аксиологическим категориям как Мир (Вселенная), Земля, Природа, Человек, Здоровье, Истина, Красота и др.

Важной образовательной целью этих занятий является формирование экологического сознания. При изучении истории родного края – Малой и Большой Родины, формируется нравственное отношение к Родине как к ценности. Историческое сознание также связано с такой диалектической категорией, как Время, и сопряжено с ценностным восприятием и осмыслением прошлого, настоящего и будущего своей Родины. Происходит воспитание патриотизма и чувства ответственности за результаты своей деятельности, рассматриваемые в плоскости временных отрезков существования человека. Это, в свою очередь, способствует самоопределению у будущего первоклассника отношения к категории Смысл жизни.

Цикл занятий, содержащих «Ознакомление с социальной действительностью» формирует ценностное отношение к Демократии, Свободе, Справедливости. Занятия языкового цикла направлены на развитие интеллектуальных возможностей, способствуют развитию формально-логического мышления детей, воспитывают любовь и стремление к Истине. Занятия художественного цикла играют большую роль в развитии художественных, эстетических потребностей, вкусов, идеалов. Искусство как наиболее концентрированная форма проявления эстетических начал интенсивно развивает творческие возможности личности, эмоциональную чуткость, стремление к Добру, Красоте, Истине.

Другой ключевой компонент, способствующий интеграции предметных знаний, является диалектика, соответственно которой происходит развитие процессов материального и духовного мира. Здесь в качестве интегрантов вы-

ступают известные диалектические законы и категории: единство и борьба противоположностей, переход количества в качество, отрицание отрицания; пространство-время, причина-следствие, необходимость-возможность, симметрия-ассиметрия, гармония, явление-процесс и др.

Теоретический анализ, а также опытно-экспериментальная работа показали, что вышеназванные категории могут выступать инструментами, опосредующими общие способы познания. Их использование в контексте задач нашего исследования можно рассматривать в качестве способа синтезирования разнопрофильных занятий при выявлении в них гуманистического компонента.

Задачи исследования предполагали выработку поддерживающего и развивающего материала и соответствующего программно-методического обеспечения. На основе установления различных уровней взаимосвязи учебных занятий (внутри - и межпредметных) мы определили способы выделения гуманистического аспекта в содержании учебных занятий. С этой целью нами была разработана интегрированная «Вариативная программа смысловых образовательных областей для будущих первоклассников», в которой основным содержательным ядром-интегрантом выступает система общечеловеческих ценностей, отражающая взаимосвязь объектов-ценностей мира природного, социального и духовного.

Как уже было сказано, взаимодействие всех субъектов образовательного процесса порождает специфическое социально-педагогическое пространство. Ненасильственным жизненно-педагогическое образовательное пространство становится только тогда, когда между всеми участниками взаимодействия установлены соответствующие позитивные отношения в интегрированных учебных курсах.

Специфическое жизненно-педагогическое образовательное пространство можно представить через количественный рост межпредметных связей, который приводит их к новому качеству и они трансформируются в более приемлемые с практической точки зрения интегрированные смысловые образовательные области. Интегрированная образовательная область – это та же учеб-

ная дисциплина, но составленная из содержательных фрагментов разных предметов, а также дополнительного содержания, ранее не входившего в учебный процесс. Интегрированные образовательные области довольно легко вписываются в предметную систему обучения и не нарушают традиционного характера деятельности педагога с будущими первоклассниками с трудностями в учении, который продолжает вести свой предмет и дополнительно включает 1-2 небольших интегрированных курса, что не только расширяет его предметную область, но и сближает ее с другими учебными дисциплинами.

Главными системообразующими категориями в каждой из пяти образовательных областей выступают «Мир (Вселенная)»–«Человек»–«Здоровье». Система отношений человека с окружающим природным, социальным миром, основанная на его стремлении к установлению внутреннего равновесия и единства с миром, становится единственным условием существования. Человеческая жизнь также представляет ценность, которая несовместима с понятиями: война, насилие, безнравственность. С жизнью человека связана и такая ценность, как здоровье, условием полноценности которого является сбалансированность физического, духовно-нравственного и интеллектуального состояний.

Эти систематизирующие категории «Мир (Вселенная)–«Человек»–«Здоровье» и позволили выстроить структурно-функциональную интегративную программу «Вариативная программа смысловых образовательных областей для будущих первоклассников». Эти области взаимопроникают через внутрипредметные связи, которые обеспечивают привнесение человеческого измерения в содержательную часть изучаемых дисциплин.

МИРОВЕДЕНИЕ: развитие представлений об окружающем мире; развитие элементарных математических представлений; конструирование; кинезитерапия (самопознание, развитие мелкой моторики); релаксация (слово как средство развития духа, эмоциональное развитие); эмоциональное развитие (использование специальных технологий).

ЯЗЫК И КУЛЬТУРА ОБЩЕНИЯ: коррекционное и развивающее воспитание и учение (создание благоприятной речевой среды и осуществление целе-

направленного системного формирования конкретных речевых умений); рефлексия (искусство и радость самопознания); эмпатия (внутренний мир другого человека); психогимнастика; коммуникативная компетентность (развитие речевого общения); подготовка к обучению грамоте (чтение, печатание); кинезитерапия (развитие мелкой моторики на материале лексических тем).

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ТВОРЧЕСТВО, ТРУД: изобразительная деятельность (рисование, лепка, аппликация); музыкальное развитие; ритмика (логоритмика); фольклор (загадки, приметы, забавы); труд (конструирование, ручной, хозяйственный, бытовой).

ПУТЬ К ЗДОРОВЬЮ: здоровьесберегающая педагогика (массаж, самомассаж, профилактика нарушения зрения, закаливание, минигимнастика, кинезитерапия, развитие психических процессов – внимания, памяти, мышления); развитие эмоциональной сферы; гимнастика (артикуляционная, утренняя, после сна, коррекционная); физкультурные занятия (на свежем воздухе, в зале); основы безопасности жизнедеятельности детей.

ДИАЛОГ КУЛЬТУР: изобразительная деятельность (декоративное искусство русского и башкирского народов); история и культура Башкортостана (освоение, усвоение, присвоение культуры); история и культура России (освоение, усвоение, присвоение культуры); народная культура (освоение, усвоение, присвоение культуры); труд на примере взрослых людей Малой и Большой Родины; природоведение (аспект отображения ребенком мировосприятия Малой Родины); игры (дидактические, сюжетно-ролевые, театрализованные).

Возрастные различия использования данной «Вариативной программы смысловых образовательных областей для будущих первоклассников» обнаруживаются лишь в объеме и степени проработки узловых коррекционных и развивающих проблем в системе смысловых образовательных областей. Для разноуровневых детей и объем познания будет разноуровневым. Достигнутый уровень является личным показателем развивающего стандарта ребенка.

Содержание образования построено на постоянном практическом освоении способов приобретения навыков, умений, знаний, через строительство от-

ношений между сверстниками, педагогами и родителями, с природой в процессе решения усложняющихся жизненно-педагогических задач. Ребенок совместно со взрослыми решает жизненные и педагогические задачи, приобретая при этом новые умения и создавая виды деятельности как в коррекционном, так и в развивающем процессе. Такое образование строится на непрерывном самовыражении, самопознании – на индивидуальном уровне, на развитии способности и потребности понимать других людей – на коллективном уровне.

Руководящей идеей при определении содержания воспитания и обучения является идея образования, построенная на интеграции видов занятий в областях знаний «от ребенка – к миру, от мира – к ребенку».

Межпредметным связям служат заранее смоделированные занятия «погружения» в тематические блоки – ключевые проблемы. Цель таких образовательных ситуаций – обеспечить рождение детьми личного развивающего результата в ходе специально организованного процесса деятельности.

Основной функцией выбранной формы обучения для педагога является трансформация самим педагогом жизненных ситуаций в педагогические (педагогических в жизненные), которая может решаться каждым специалистом по-своему. При этом для детей создается ситуация, позволяющая обмениваться полученной информацией в практических делах, учиться взаимопониманию и взаимопомощи. Технологическим инструментом преобразования одной формы в другую является деятельностное развитие кооперации [4].

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

В истории развития педагогической мысли первые гуманистически ориентированные направления воспитания связаны с философскими представлениями о высшей цели жизни и о человеке как личности, носителе незыблемых общечеловеческих добродетелей и ценностей. Появление специальных исследований, посвященных приоритетным вопросам воспитания детей предшкольного возраста, тесным образом связано с выделением детства как социальной категории. На основе изученного материала сделан вывод, что будущим первоклассникам в учении необходимо создание поддерживающей педагогической системы.

Воспитание и развитие являются двумя сторонами единого процесса, в котором главная цель – развитие личности, а главная задача – гармонизация жизненных условий его осуществления.

На современном этапе развития образования выдвигается идея его гуманизации как смыслообразующего фактора построения всей воспитательной системы будущих первоклассников с трудностями в учении. Гуманизация выступает необходимым системообразующим звеном в образовательном процессе и нацелена на формирование системного мышления детей предшкольного возраста, содержательной основой которого выступают гуманистические (общечеловеческие) ценности. Гуманизация в общекультурном плане есть процесс восхождения к самому себе, к человеческой сущности, в период своего существования устремляясь к надиндивидуальным целям. Специфические особенности гуманизации образования обусловлены специфичностью феномена гуманистического знания, основные из них характеризуются обращенностью к сфере духовных ценностей человека, внутренних переживаний, убеждений, направленностью на истолкование человеческого бытия с позиции выработки личностных смыслов.

Гуманистические знания носят рефлексивный характер и в качестве предметности выступают как ценностное отношение человека к объектам познания. Оно отмечено плюрализмом, готовностью к восприимчивости, а свя-

занное с ним понимание носит диалогический характер. Диалог выступает как специфическая форма гуманистического познания и рассматривается в качестве определенной коммуникативной среды, заключающий в себе механизм становления личности в условиях поликультурности. Процесс гуманистического познания, осуществляясь в совместном творчестве, соавторстве, формирует субъектную позицию ребенка. Результатом познания является выработка собственного «Образа мира», «Образа Я». Образ мира для будущего первоклассника является не абстрактным знанием о нем, а миром, частью которого он является, которое он переживает и осмысливает по-своему. С этих позиций унаследование культурных ценностей не сводится к формированию совокупности знаний о мире, обществе, человеке, а предполагает выработку личностного отношения к этому миру. Развитие в гуманистическом образовании выступает своеобразной формой интериоризации диалога.

Формирование мировоззрения всегда направлено на восприятие мира личностью через мотивы, индивидуальные убеждения, установки, ценности – все, что определяется индивидуальным опытом человека, не столько познавательным, сколько эмоционально-смысловым, имеющим позитивную направленность. Важной особенностью гуманизации образования является обращенность на целостное развитие познающего субъекта в его гармоничном единстве интеллектуальной, эмоционально-чувственной, операционно-деятельностной сфер. Гуманизировать образование – значит сделать его духовно насыщенным для ребенка, признать допущение реальности существования его души в ее устремлении к вечному восхождению и самосовершенствованию.

Гуманизация и гуманитаризация в предшкольном образовательном процессе являются диалектически взаимообусловленными процессами, которые не могут рассматриваться в отрыве одна от другой. Они представляют собой целенаправленное, систематическое выявление и развитие общекультурных компонентов в содержании образования, способствующих формированию у будущих первоклассников с трудностями в учении единой картины духовно-материального мира и места человека в нем, развитию гуманистической на-

правленности сознания ребенка, стремящегося во взаимодействии с окружающим миром к установлению относительно гармоничных отношений.

Относительным результатом гуманизации образования является формирование гуманистической культуры личности будущего первоклассника с трудностями в учении.

Формирование гуманистической культуры личности будущего первоклассника происходит через интенсивное развитие самовосприятия, самонаблюдения, обращения к внутреннему миру собственных переживаний. В качестве важного фактора, от которого зависит характер переживаний и, соответственно, психическое развитие будущего первоклассника, выступают особенности его внутренней позиции. Внутренняя позиция ребенка в системе доступных человеческих отношений (требований, предъявляемых к нему), с одной стороны, психологические особенности, уже сформированные в результате его предшествующего опыта, с другой стороны, формируют ту его внутреннюю позицию, систему его стремлений (субъективно представленную в переживаниях), которая, преломляясь и опосредуя воздействие пространства, становится реальной движущей силой развития у него новых психических качеств. Такое понимание основного механизма развития личности и ведущей роли переживания дает ключ к рассмотрению позиции педагога в понимании гуманистического знания в созидательной деятельности при дифференциации и индивидуализации образования будущих первоклассников.

В качестве одной из признанных форм гуманизации в научно-теоретической и педагогической практике считают индивидуальный подход к субъектам образования. К детям, имеющим индивидуальные особенности, относятся такие, которые имеют трудности в учении. Суть новых подходов заключается в стремлении найти действенные средства педагогической помощи таким будущим первоклассникам, что привело к обоснованию необходимости дифференциации и индивидуализации обучения.

Основной путь формирования индивидуальности – организация деятельности и общения, так как деятельность является опосредующим звеном в обра-

зовании и изменении связей между разноуровневыми свойствами индивидуальности и в возникновении на этой основе новообразований личности, мотивационно-смысловых ценностных ориентиров: «Мотив познавательной деятельности», «Мотив саморазвития».

Важнейшая задача воспитания и обучения состоит в том, чтобы помочь становлению у будущего первоклассника такой системы мотивов, которые приводили бы его к выбору соответствующих действий и формированию необходимых ценностно-личностных, индивидуально-психологических качеств, достижению успеха деятельности и гармонии отношений личности.

Анализируя педагогическую значимость формирования ценностного отношения личности будущего первоклассника к окружающей действительности как цели гуманизации образования, представляется, что в основу содержания смыслообразования будущих первоклассников должна быть положена система общечеловеческих ценностей.

В гуманистической педагогике содержание и методы любого воздействия на ребенка первых семи лет жизни направлены на обогащение (амплификацию) его развития, а не на ускорение (акселерацию) развития. Амплификация психического развития предполагает максимальную реализацию всех возможностей врожденной программы ребенка и новообразований, приобретенных за годы жизни, возникающих в результате «встречи» генетических и социальных программ развития.

Будущие первоклассники с трудностями в учении нуждаются в специально организованной педагогической помощи, которая должна обеспечить гуманно-личностное воспитание каждого из них в соответствии с индивидуальными особенностями.

Гуманизация образования может быть осуществлена в условиях гуманно-личностного индивидуально ориентированного подхода, что предполагает создание педагогических условий. Термин «педагогические условия» подразумевает создание «жизненно-педагогического образовательного пространства», в котором на основании собственной активной деятельности ребенка осуществ-

лялась бы реализация ведущих возрастных потребностей, что способствовало бы их развитию, совершенствованию, возвышению.

Гуманно-личностное образовательное пространство обладает присущими ему характеристиками: гуманно-личностные методы имеют коррекционную направленность, они преобразуются педагогом в духовно-нравственные; приемы, обеспечивающие целостность личности природы ребенка, обусловливают необходимость осуществления оказания ребенку возможной поддерживающей помощи.

Определены возможные подходы к организации жизненно-педагогического образовательного пространства. Первый подход заключается в организации гуманно-личностного образовательного пространства как элемента жизненного пространства будущего первоклассника. Суть второго подхода состоит в изменении самого образовательного процесса путем создания такой структуры жизненного пространства, основу которого и составлял бы этот процесс.

Образовательный процесс рассматривается не как подготовка его к жизни, а как сама его жизнь. Жизнь во взаимоотношениях ребенка с окружающим его миром, людьми, и то пространство, которое он создает вокруг себя, и есть его жизненно-педагогическое образовательное пространство.

«Содержательная модель развивающей образовательной системы на основе гуманно-личностного подхода» отражает взаимосвязь и взаимодействие факторов (средового, организационно-содержательного, микросоциумного). Исходными системообразующими объектами в знаниевой развивающей «Модели» являются «Человек–Мир» (Вселенная), а в отношении гуманизации образовательного процесса – внедрение ценностных компонентов (точнее – норм отношений). Жизнь и здоровье человека во многом определяются гармоничностью человека и окружающего мира, их экологического баланса.

Модель преобразования жизненно-педагогического образовательного пространства в педагогически-жизненное, представленая через организацию жизненного пространства ребенка, эффективна в плане интегрирующего воздействия.

Оптимально организованным гуманно-личностным жизненно-педагогическим образовательным пространством будущего первоклассника можно считать такое состояние данного пространства, в котором обеспечиваются максимально возможные условия для его плодотворной деятельности. Этому способствует разработанная интегрированная «Вариативная программа смысловых образовательных областей для будущих первоклассников», в которой основным содержательным ядром – интегрантом – выступает система общечеловеческих ценностей, отражающая взаимосвязь объектов ценностей мира природного, социального и духовного.

Задача взрослых – создать условия для полноценного развития общечеловеческих ценностей ребенка в предшкольном возрасте на основе разработки индивидуальных программ обучения.

Гуманизация образования, охватывая весь образовательный процесс, все его компоненты и подструктуры (цель, содержание, методы, формы, способы взаимодействия участников педагогического процесса), предполагает:

а) создание условий, благоприятных для свободного, самостоятельного, гармоничного развития личности будущего первоклассника в соответствии с его индивидуальными способностями и интересами, а также потребностями общества;

б)коренные изменения в отношениях «педагог↔ребенок», «ребенок↔ребенок», в которых нормой становится гуманизм, взаимоуважение, поощрение творчества, сотрудничество, диалог;

в) преодоление авторитарно-технократического подхода во взаимодействии участников педагогического процесса;

г) демократизация: создание условий, при которых будущие первоклассники с трудностями в учении могут делать выбор типов образовательных учреждений, выбор программ для изучения картины мира.

ГЛАВА 2. РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ГУМАНИЗАЦИИ ЖИЗНЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

2.1. Организация и проведение опытно-экспериментальной работы

Необходимость обращения к разработке проблем воспитания будущих первоклассников во многом определяется возрастающим интересом к вопросам создания целостной гуманной системы воспитания данной категории детей.

Целью проводимого исследования явилось создание педагогических условий гуманно-личностного развития будущих первоклассников с трудностями в учении, имеющих недостатки в речевом развитии.

Проводя экспериментальное изучение и анализ процесса воспитания этой группы детей, мы исследовали организационные и содержательные аспекты воспитательных воздействий на ребенка в процессе оказания ему педагогической помощи в условиях подготовительных к школе группах комплекса «Детский сад – школа» Орджоникидзевского района г. Уфы.

В данных учреждениях ребенок предшкольного возраста с трудностями в учении проводит большую часть времени в течение рабочей недели, поэтому воспитательные воздействия на ребенка со стороны его родителей и взаимодействующих с ним значимых близких взрослых, специалистов должны быть согласованными, едиными в своей направленности и в известной степени непрерывными. Только так может быть обеспечен необходимый для полноценного развития ребенка целостный гуманный поход к его воспитанию.

Предварительное исследование показало, что, несмотря на большую дифференцированную практическую работу, проводимую в образовательных учреждениях этого типа по оказанию помощи будущим первоклассникам с трудностями в учении, имеется ряд существенных недостатков с точки зрения обеспечения целостности гуманного процесса воспитания детей предшкольного возраста с недостатками в речевом развитии.

Так, в условиях комплекса «Детский сад – школа» и образовательных учреждениях, где осуществлялось воспитание детей с трудностями в учении, педагогический процесс характеризуется преимущественно «учебной» направленностью коррекционно-педагогической работы, а применение разнообразных программ воспитания в большинстве случаев осуществляется без необходимой их корректировки и модификации, без учета реальных способностей детей. Недостаточно используются возможности взаимодействия воспитателей групп со специалистами по целенаправленному разностороннему и гармоничному воспитанию детей в усвоении норм человеческих взаимоотношений. В работе по формированию индивидуальности воспитанников отсутствует или является недостаточно целостным и системным взаимодействие педагогов с родителями детей, имеющих трудности в учении. При этом характерные особенности организации и содержания воздействий на ребенка с трудностями в учении связаны с тем, что реализация основного направления коррекционной работы (формирование правильной речи ребенка) нередко осуществляется в отрыве от развития его психомоторики, эмоционально-волевой и познавательной сферы, индивидуально-психологических качеств личности. Отсутствует или недостаточно обоснованы и развиты формы взаимодействия в работе между педагогом, воспитателем, психологом и другими специалистами учреждения в целенаправленном гуманистическом воспитании ребенка.

Проведенная нами в экспериментальных группах на начальном этапе диагностика подтвердила, что дети подготовительных к школе групп с недостатками в речевом развитии нечетко осознают свое отношение друг к другу, многие из них не могут сказать, почему они выбрали в качестве кооперанта того или иного ребенка. Часть сверстников объясняет свой выбор привлекательными чертами личности («хороший», «не жадный»), некоторые ссылаются на высказывания педагога («а воспитательница говорит, что Вова послушный»), часть вообще не смогли объяснить свое отношение к сверстникам.

В ходе опытно-экспериментальной работы основные усилия были направлены на изучение особенностей развития личности, формирование структуры

межличностных отношений как первоосновы будущих первоклассников с трудностями в учении, воспитывающихся в подготовительных к школе классах.

В качестве существенного показателя гуманистической направленности личности выделена гуманно-личностная мотивация межличностных отношений как необходимая предпосылка формирования системы общечеловеческих ценностей и изучение степени их значимости для будущих первоклассников.

Опытно-экспериментальная работа проводилось в несколько этапов. Первый этап экспериментальной работы (1991-1993 гг.) был направлен на предварительное изучение и анализ эффективности осуществляющейся гуманно-личностной направленности в подготовительных к школе классах. Для этого экспериментальной базой служил «Детский сад – школа» № 66 г. Уфы. Эксперимент проводился индивидуально и в нем приняли участие 30 детей в возрасте 6-7 лет.

Анализ показал, что в существующих учебных программах гуманно-личностная направленность воспитательно-образовательного процесса в данном учреждении реализуется в основном за счет занятий гуманитарного цикла в системе образовательных видов деятельности без пересмотра их содержательной части и обучающих воспитательных технологий.

Мы предположили, что наличие трудностей в учении не может не оказать влияния на формирование личности ребенка – будущего первоклассника, развитие его отношений с другими детьми; что несформированность средств общения может быть одной из главных причин неблагоприятных отношений в группе сверстников. Для этого на предварительном этапе необходимо было выявить, какое влияние оказывает несформированность средств общения на социометрический статус личности ребенка и наметить пути коррекционного и развивающего процесса, нормализующий процесс формирования гуманных межличностных отношений.

В качестве методов исследования использовали: а) систематическое наблюдение за будущими первоклассниками с трудностями в учении; б) экспериментальное исследование процессов общения, межличностных отношений де-

тей с трудностями в учении; в) индивидуальные беседы с детьми, педагогами, родителями.

Для сравнения были взяты параллели подготовительных к школе групп в ДОУ № 253, 302, 173, 60 Орджоникидзевского района г. Уфы.

Первый этап исследования включал изучение ведущих умений межличностного общения. Сравнительный анализ гуманно-личностной мотивации проводился среди будущих первоклассников вышеуказанных образовательных учреждений. Целью трехлетнего лонгитюдного исследования было изучение динамики их представлений о гуманно-личностных отношениях и выявлении связи между положением будущего первоклассника с трудностями в учении в группе сверстников и его представлениями о себе и своих сверстников о нем.

В ходе исследования использовались три группы методик. Первая группа – направлена на изучение уровня развития общения детей подготовительных к школе групп (по М.И. Лисиной, Т.А. Репиной) [111, 170]. Анализ полученных данных показал, что формы общения у исследуемых детей ниже возрастной нормы, то есть преобладают личностно-деловые и ситуативно-деловые формы общения. Коммуникативный акт со взрослым направлен на разрешение конфликтных ситуаций (56,8%) – необоснованные обиды, ревность, ябедничество и беседы бытового характера (23,5 %).

Качественный анализ процесса общения испытуемых детей со сверстниками анализировался по параметрам: 1) протекание процесса общения в деятельности; 2) протекание процесса межличностного взаимодействия:

Обследуемые дети были объединены по количественным и качественным показателям в три группы (таблица 1).

Таблица 1

Уровни развития общения детей по критериям общения

Критерии процесса общения	Уровни взаимоотношения детей в группе (в баллах)								
	первая группа			вторая группа			Третья группа		
	а	б	в	а	б	в	а	б	в
Протекание процесса общения в деятельности: 1.1 умение будущего первоклассника предложить цель	58,3	31,7	10	35,2	33,5	31,3	15,6	17,2	37,2

деятельности									
1.2. умение спланировать содержание деятельности	42,8	41,5	15,7	32	38,7	29,3	34,6	30	35,4
1.3. умение выбрать средство для осуществления деятельности	34,2	30,6	35,2	37,9	43,4	18,7	36,3	33,9	29,8
1.4. умение объективно оценить результат и вклад каждого	43,5	43,7	6,8	31,2	56,3	12,5	24,3	39,5	36,2
1.5. умение соотнести полученный результат с планируемым	54,8	33,2	12	34,7	31,4	33,9	48,5	28,4	23,1
Протекание межличностного взаимодействия:									
2.1. учет ребенком мнения партнера, умение подчиняться требованиям сверстника	28,7	46,4	24,9	35,2	33,5	31,3	47,2	37,2	15,6
2.2. распределение обязанностей с учетом возможностей и интересов каждого ребенка	21,6	38,7	39,7	31,2	37,4	31,4	39,3	42	18,7
2.3. осуществление взаимного контроля по ходу выполнения деятельности: соблюдение правил, адекватная реакция на отступление от первоначального замысла, взаимопомощь	39,5	12,5	24,3	47,3	29,5	23,2	58,2	23,9	22,9
2.4. решение спорных вопросов без вмешательства	19,8	67,4	12,8	26	63,2	10,8	30,5	59,8	9,7
2.5. умение проявить самоконтроль	42,9	33,4	23,70	39,6	46,1	14,3	46,7	42,1	11,2

1-я группа – дети осознанного мотива выбора, проявляющие общее положительное отношение к сверстнику; 2-я – дети, выделяющие положительные качества сверстников (успешность выполнения той или иной деятельности); 3-я группа – дети, проявляющие склонность к дружеским взаимоотношениям (умения дружно выполнять деятельность, интерес к совместной деятельности, не ссориться, не драться, делиться друг с другом). В свою очередь в каждой группе были выделены подгруппы детей со специфическими чертами межличностного взаимодействия: а) первая подгруппа – дети, выражающие положительные взаимоотношения; б) вторая – дети с нейтральными взаимоотношениями; в) третья – дети, демонстрирующие отрицательные формы взаимоотношений. Критерии оценивались баллами.

Вторая группа – методики, направленные на изучение положения будущего первоклассника с трудностями в учении в системе межличностных отно-

шений и осознания им этого положения – представлена социометрическим заданием «Секрет», разработанная Т.А.Репиной [170] и адаптирована социометрической методикой Я.Л. Коломинского [96]. Использование этих методик позволяло организовать экспериментальные ситуации, в которых каждый ребенок должен был осуществить выбор по принципу предпочтения в следующих заданиях: 1) «Подари открытку»; 2) «Выбор соседа по столу»; 3) «С кем бы хотел дежурить»; 4) «С кем бы ты хотел играть»; 5) «Как ты думаешь, кто подарит тебе открытку (захочет с тобой сидеть, дежурить, играть)?». Последнее задание направлено на изучение осознания ребенком межличностных отношений.

Основным компонентом диагностического этапа было выявление особенностей взаимоотношений при помощи «выбора в действии» и уровня сформированности умений общения детей. По полученным данным подсчитывался статус испытуемых (по формуле $m\frac{P}{N}$, где m – статус испытуемого, P – общее число полученных им выборов, N – число членов в группе) и были определены и статусные группы: I – «звезды» - дети получившие от 6 и более выборов; II – «предпочитаемые» - 3-5 выборов; III – «пренебрегаемые» - 1-2 выбора, и IV группа – «изолированные» - не имеющие ни одного выбора.

Характерными показателями были: коэффициент взаимности (КВ), коэффициент удовлетворенности общением (КУ), коэффициент осознанности (КО). КВ и КУ позволили судить об уровне благополучия ребенка в группе. КВ дал возможность посмотреть, насколько симпатии и стремления ребенка к общению являются взаимными. КВ рассчитывался на группу и на каждого испытуемого индивидуально по формуле: КВ=$\frac{P_1}{P}x100\%$, где P_1 – число взаимных выборов в группе (КВ группы) или у данного испытуемого (КВ индивидуальный), P – общее число выборов, сделанных в эксперименте, или число полученных данным испытуемым выборов.

КУ позволил оценить эмоциональную удовлетворенность ребенка своим положением в группе, так как показывает, как соотносятся его взаимовыборы с числом сделанных им выборов. КУ на каждого испытуемого рассчитывался по

формуле: КУ=$\frac{M_1}{M}$x100%, где M_1 – количество взаимных выборов, сделанных испытуемым; M – количество сделанных испытуемым выборов. КУ группы определялся сложением всех индивидуальных КУ с последующим делением полученного числа на количество детей, принявших участие в эксперименте: КУ группы =$\frac{\sum КУ_{инд}}{N}$, где $\sum$ – алгебраическая сумма индивидуальных КУ, N – количество детей.

С помощью КО устанавливали, как в сознании данного испытуемого происходила презентация его положения в коллективе. КО определялся по формуле: КО=$\frac{P_0}{P_x}$x100%, где P_0 – число оправдавшихся ожидаемых выборов, P_x– число ожидаемых выборов.

Третью группу составили методики, направленные на изучение: 1) особенностей образа «Я»; 2) представлений ребенка о личностных качествах своих сверстников.

1. Клиническая беседа по методике Е. Басиной (Д.Б. Эльконин) [231] (адаптированный нами вариант), содержала вопросы: а) Что ты можешь рассказать о себе? Какой ты? б) Представь себе человека, который тебе так нравится, что ты хочешь быть похожим на него. Кто это? Какой он? Чем он тебе нравится? Каким ты хочешь быть? в) Представь себе человека, который тебе не нравится, на которого ты не хочешь быть похожим. Кто это? Какой он? Чем он тебе не нравится? Каким ты не хочешь быть?

2. По адаптированной методике Дембо-Рубинштейна изучалась самооценка ребенка и умение оценить личностные качества своих сверстников по следующим параметрам: умный – глупый, красивый – некрасивый, добрый – злой, аккуратный – неаккуратный, сильный – слабый, смелый – трусливый.

Динамика межличностных отношений детей с трудностями в учении в течение трех лет показала, что лишь в нескольких случаях выявлена неполная статусная структура. В подавляющем большинстве случаев выделено 4 статусные группы: «звезды» (I), «предпочитаемые» (II), «пренебрегаемые» (III), «изо-

лированные» (IV). Наибольшее количество детей вошло в группы «предпочитаемых» (II) и «пренебрегаемых» (III) – 70% и 90% соответственно. При этом на первом и втором годе обучения в эти статусные группы попадали дети, имеющие значительные различия, как в личностных качествах, так и в общем развитии. Однако уже к концу первого года обучения дети, вошедшие в группу «звезд» или «изолированных», имели некоторые общие особенности, касающиеся физической привлекательности, интеллектуальных способностей, контактности. В конце третьего года пребывания в комплексе «Детский сад – школа» произошло четкое выделение качеств, обеспечивающих попадание в группы «предпочитаемых» и «пренебрегаемых». Дети, составившие группу «предпочитаемых», отличаются дружелюбием, физической привлекательностью, успешностью в развитии. Среди личностных качеств детей, попавших в группу «пренебрегаемых», выделяются слабое продвижение в речевом развитии, физическая непривлекательность, неумение вступить в контакт, агрессивность.

Анализ динамики коэффициента взаимности (КВ), коэффициента удовлетворенности общением (КУ), коэффициента осознанности (КО) детьми подготовительных к школе классов показал, что у испытуемых с наиболее высоким уровнем познавательного и речевого развития КВ находится в пределах от 15% до 50%. КВ выше 70% или равный нулю характерен для детей с низким уровнем познавательного и речевого развития и ограниченным опытом общения. КУ от 50% до 100% – для детей с более высоким уровнем речевого развития и физической привлекательности. КУ ниже 40% или изменяющийся скачкообразно – у детей с низким уровнем речевого развития, который часто сочетается с ограниченным опытом общения, недостатками физического развития.

Анализ динамики КО показал, что на осознание ребенком своих отношений со сверстниками влияет опыт общения, контактность ребенка и уровень общего развития. В целом КО у детей с незначительными речевыми отклонениями и хорошей контактностью приблизительно соответствует возрастной норме – 26%. У детей с не резко выраженными речевыми отклонениями и достаточным опытом общения КО на протяжении всего исследования находился

на уровне 20-25%. Низкие или резко изменяющиеся показатели характерны в основном для неконтактных детей и имеющих выраженные отклонения речевого развития.

Высокий КО наблюдается у детей с незначительными формами речевых отклонений (разные виды аграматизмов). В отдельных случаях у детей с выраженными отклонениями в речевом развитии (нарушение звукопроизношения в сочетании с аграматизмами во фразовой речи) в сочетании с ограниченным опытом общения он равен 100%. Такой высокий уровень осознанности своего положения в системе межличностных отношений возникает, на наш взгляд, потому что эти дети взаимодействуют только с одним ребенком, обладающим такими же особенностями.

Показателем того, что испытуемые осознают свое положение в системе личностных отношений группы, стали результаты сопоставления данных по количеству ожидаемых выборов с количеством действительно полученных. Были выявлены три группы детей: 1) переоценивающие свое положение в группе; 2) недооценивающие и 3) адекватно отражающие свое положение в группе. Подавляющее большинство ответов детей с трудностями в учении носит конкретный характер, в то время как среди детей контрольных групп большой процент высказываний имеет неопределенный характер. Большинство детей в экспериментальной подгруппе переоценивают свое положение, что также отличает их от детей контрольной группы. Переоценивают свое положение в основном неконтактные, ограниченные в общении, а также дети, имеющие выраженные отклонения в речевом развитии. Дети, которые недооценивают свое положение, отличаются по своим личностным качеством. Точные ответы дают контактные дети с незначительными речевыми отклонениями.

Развитие КВ, КУ, КО в экспериментальных ситуациях, за которыми стоят личностные отношения, носит положительный характер. Причем в этих ситуациях получены данные более высокие, чем в тех, за которыми стоят отношения партнерства. В тех экспериментальных заданиях, за которыми стоит совместная деятельность (задания по выбору партнера по игре, труду, учебной деятельно-

сти), динамика коэффициентов носит отрицательный характер или незначительно выражена.

Возникло противоречие: задания, за которыми стоят личные отношения, являющиеся суммацией, обобщением всех отношений, дают более высокие показатели и положительную динамику, а задания, за которыми стоят отношения партнерства, носящие конкретный характер – низкие показатели и отрицательную динамику. Это говорит о том, что возникающие возрастные новообразования в предшкольном возрасте свидетельствуют о потребности детей в совместной деятельности. В этот период у ребенка начинает формироваться психологически единый субъект деятельности «МЫ». Если ранее ребенок воспроизводил в общении со сверстниками отношение педагога к данным детям, т.е. выбор партнера определялся в основном взрослыми, то теперь он делает попытки самостоятельного выбора. Такому выбору мешает недифференцированный характер оценки окружающих людей. Трудности в самостоятельном выборе партнера по деятельности выразились в падении КВ, КУ, КО.

Анализ мотивировок выбора показал, что дети с трудностями в учении младшего возраста оценивают своих сверстников в основном за те качества, которые легко проявляются внешне («красивый») и за те, на которые обращает внимание педагог («сегодня хорошо занимался»). Значительное количество мотивировок носило недифференцированный характер «хороший», «плохой». К третьему году (подготовительный к школе класс) требования, хотя и не исчезли полностью, уступили место мотивировкам, связанным с дружбой, симпатией, некоторыми личностными качествами («добрый», «веселый») – около 75%.

Данные, полученные в результате изучения особенностей становления у детей с трудностями в учении «Я – концепции» и самооценки с помощью адаптированной методики Дембо-Рубинштейна, показали, что в начале учебного года 60% детей второго года обучения в образовательном учреждении оценили себя не адекватно и максимально высоко. К концу учебного года количество таких оценок снизилось до 40%. Зато у детей третьего года обучения оно возросло с 33% в начале года до 63% в конце. Случаев максимально низкой са-

мооценки не наблюдалось. Для дифференцированных самооценок характерен низкий уровень адекватности и критичности.

При рассмотрении данных, полученных при оценивании сверстников, выявлено различие в оценке среди мальчиков и девочек. У мальчиков с возрастом наблюдалось увеличение максимально низких оценок и уменьшение максимально высоких. У девочек количество максимально низких и максимально высоких оценок постепенно сравнялось.

Легче всего давалось оценивание по таким параметрам, как умный – глупый. Мы полагаем, что это связано с возможностью ребенка опираться на оценку педагогов и точно фиксировать успешность сверстников в учебной деятельности. Обратил на себя внимание тот факт, что в группе, где преобладал демократический стиль общения педагога с детьми, наблюдалась тенденция оценивать большинство сверстников максимально высоко, а в группе с попустительским стилем общения между педагогом и детьми максимально низко.

Содержательная сторона характеристик, которые дети давали себе, представляет вербализацию «Я-концепции» двух типов:

1)описание по действию: может быть нейтральным («Я гуляю») и имплицитно содержащим оценочный компонент – социально-одобряемое («Я мою посуду») или порицаемые действия;

2)ценностно-опосредованные описания, данные при помощи оценки качеств психического и физического «образа Я», были дифференцированными («Я – красивый, умный») и недифференцированными («Я - хороший - плохой»).

Число описаний по действию снизилось за два года обучения с 33% до 7%. Недифференцированные ответы составили 33% на втором году обучения и 12% - на третьем. Количество дифференцированных ответов возросло с 16% до 87%. Анализ содержательной стороны дифференцированных ответов показал, что они представляют собой перечень знаемых ребенком социально-одобряемых качеств. Следовательно, по сути, они являются псевдодифференцированными. Самокритичную характеристику дали себе 20% воспитанников

третьего года пребывания в образовательном учреждении. С отрицательной стороны охарактеризовали себя три ребенка.

Сопоставление рассказов детей о себе с их самооценками показало, что во втором годе воспитания и обучения связь между ними отсутствует. Данные экспериментального исследования, проведенного на третьем году воспитания и обучения будущих первоклассников с трудностями в учении, позволяют говорить о частичном совпадении дифференцированных самоописаний с дифференцированными самооценками. Это указывает на то, что даже в этом возрасте дифференцированные самооценки будущих первоклассников с трудностями в учении не связаны с содержательными представлениями о себе. Рассказы детей о себе представляют перечисление тех качеств и поступков, за которые их хвалят окружающие, а не ценных для них самих гуманно-личностных поступков. Нередко в таких ответах присутствовали сообщения о какой-либо ситуации, что говорит о ситуативности представлений о себе.

Рассмотрим качественные характеристики человека, предпочитаемые детьми с трудностями в учении. Сверстники, пользующиеся симпатией, занимают как благоприятные, так и неблагоприятные статусные группы (кроме группы IV «изолированные»). Однако на третьем году обучения (в подготовительном к школе классе), они вошли в группы «звезд» и «предпочитаемых». Дети, занимающие благоприятное положение в группе, симпатизируют одногруппникам с аналогичным положением. Дети, имеющие сложности в общении, выбирают либо «звезд», отличающихся физической привлекательностью, либо таких же неудачников, как они сами.

Среди качеств, вызывающих симпатии, на первое место выходят красивая внешность и доброта. Характерно, что дети, принадлежащие к неблагополучным статусным группам, имеющие сложности в общении, и «новички» выбирают в качестве симпатии взрослых. Однако таких выборов немного. Одной из причин небольшого количества выборов взрослых в качестве симпатий служит, по нашему мнению, отсутствие способности у будущих первоклассников с трудностями в учении соотносить себя настоящего с собой в будущем. Обра-

щает на себя внимание то, что рассказы о симпатиях сопровождаются эмоциональным оживлением и интересом. Среди рассказов о людях, на которых дети не хотят быть похожи, основное количество антипатий приходится на сверстников. Аргументами таких отношений выступают агрессивное поведение в отношении выбирающих («бьется», «обзывается»), непривлекательная внешность, неудачи на занятиях. Сверстников, вызывающих антипатии, оценивают дифференцированно, используя в основном максимально низкие или средние оценки и присуждая максимально высокую оценку по таким качествам, как «сильный» и «смелый» («бьется»). Дети с выраженными отклонениями в речевом развитии чаще всего объясняют выбор тем, что их бьют, а дети с незначительными речевыми отклонениями, занимающие благоприятное положение, указывают на внешнюю непривлекательность, неуспешность на занятиях или плохое поведение сверстников, вызывающих антипатию.

Полученные данные позволяют выделить некоторые общие особенности представлений будущих первоклассников с трудностями в учении о себе и окружающих людях. Мы полагаем, что максимально высокое оценивание себя является проявлением не завышенной самооценки, а неспособности оценить себя самостоятельно. Ставя себя на самую высокую ступеньку при характеристике своих личностных качеств, ребенок с трудностями в учении скорее всего воспроизводит социальные требования к личности человека, которые в довольно категорической форме предъявляет ему мир взрослых. Эти социально одобряемые оценки не соотносятся им с особенностями собственной личности, поэтому мы не можем говорить в данном случае о самооценивании.

Оценка сверстников также представляет собой заимствование оценочных суждений педагогов. Динамика умения оценивать себя и окружающих состоит лишь в более адекватном и развернутом употреблении характеристик, данных взрослым. Воспроизведение в своих оценках характеристик взрослого, т.е. использование чужой оценочной школы, образно можно назвать «эффектом зеркала».

В контрольных группах, вербализуя представления о себе и окружающих людях, ребенок не только перечисляет конкретные ситуации и действия, но и стремится обобщить ситуации и выделить то общее гуманно-личностное качество, которое проявилось в них. Для детей с трудностями в учении конкретные действия и ситуации эквивалентны выделенным личностным качествам. Их «образ Я» и образы других людей представляют собой не целостный образ со сложной иерархической структурой, а линейную цепочку действий и ситуаций или же нечто аморфное, недифференцированное.

Анализ характеристики избирательных взаимоотношений между детьми в группах представлен в таблице 2.

Таблица 2

Результаты средних баллов по гуманно-личностным мотивациям в межличностном общении в ходе экспериментальной игры «Секрет»

№№ ДОУ (по 30 детей в каждом)	Средний балл по гуманно-личностным мотивациям в межличностном общении в контрольных группах				Средний балл по гуманно-личностным мотивациям в межличностном общении в экспериментальной группе			
Критерии оценки уровня взаимоотношений	«Звезды»	«Предпочитаемые»	«Пренебрегаемые»	«Изолированные»	«Звезды»	«Предпочитаемые»	«Пренебрегаемые»	«Изолированные»
ДОУ № 253	10	17	1	2				
ДОУ № 302	11	16	2	1				
ДОУ № 173	10	17	1	2				
ДОУ № 60	10	17	2	1				
«Д/сад - школа» № 66					2	7	10	12

Анализ показал, что малое количество «звезд» и большое количество «изолированных» и «пренебрегаемых» присущ будущим первоклассникам с трудностями в учении. На этапе диагностики педагогов, выявляющей особенности педагогического общения в комплексе «Детский сад – школа», раскрыли характер отношения к ребенку в процессе общения с ним. Результаты нашего исследования позволили отнести к ним преобладание у педагогов вербальных компонентов общения и незнание продуктивных компонентов невербального

общения, неадекватное их использование; оценивание деятельности и поведения будущего школьника через ситуации «морализованных» бесед и примеров, которые не способствуют выработке осознанного отношения к требованиям педагога, необходимого для общения с педагогом как взрослым-другом и взрослым-помощником, то есть не налаживаются субъект-субъектные связи. Педагогическое общение ограничивается только общением педагога с детьми в организованной деятельности. Плохое настроение педагога, выражаемое маской «добродушия», вызывает у будущего первоклассника чувство недоверия, подозрительности. Авторитарный стиль развивает «боязнь» общения, а следствием этого являются замкнутость, негативизм, жестокость, безразличие.

В беседе с педагогами и специалистами мы выявили затруднения в понимании необходимости формирования умений межличностного общения у детей с трудностями в учении, а именно, в использовании методов и приемов, способствующих формированию коммуникативных умений.

Одним из основных компонентов диагностического блока была диагностика, выявляющая особенности семейного воспитания. Для решения этой задачи были использованы разнообразные психологические методики. В результате их применения выявили, что социальными причинами, вызывающими трудности в общении у будущих первоклассников являются: сверхавторитет родителей (отец – 53,5%; мать – 46,5%); неналаженные партнерские отношения между родителями и ребенком (отец – 61,2%; мать – 38,8%); стремление ускорить «развитие» ребенка (отец – 58,7%; мать – 41,3%); семейные конфликты, вызывающие родительские установки, которые ограничивают возможности ребенка в усвоении норм общения (отец – 58,7%; мать – 41,3%). Передача суммы знаний, умений и навыков в объективном (не ориентированном на личностное общение с ребенком) воспитательно-образовательном процессе направлена на возникновение трудностей в учении. Анализ бесед с родителями также позволил определить необъективность оценки родителями этики общения с ребенком, а так же несоблюдение ими норм межличностного общения.

Комплексное использование основных компонентов диагностического этапа дало нам объективную картину личностных качеств будущих первоклассников с трудностями в учении (с недостатками речевого развития).

Анализ результатов эксперимента позволяет констатировать, что в подготовительном к школе классе действуют социально-психологические закономерности, общие для нормальных детей и детей с трудностями в учении (наличие «звезд», «предпочитаемых», «пренебрегаемых», «изолированных»).

В соответствии с временными стандартами уровня знаний будущих первоклассников, предложенные базисной программой «Истоки», мы сочли необходимым на начало учебного года оценить уровни ценностно-смысловых сторон личности.

С этой целью нами была использована интегральная оценка знаний каждого ребенка путем суммирования показателей по 14 основным видам детской деятельности: рисованию, музыкальной деятельности, ознакомлению с окружающим миром, сюжетно-ролевой игре, трудовому воспитанию, конструированию, театрализованной деятельности и другим. Общая оценка уровня сформированности ценностно-смысловых сторон личности детей выражается путем среднего значения вариационного ряда интегральных показателей всех детей. Качественные критерии нами формализованы с помощью количественной оценки в баллах: низкие (1-2 балла), средние (3-4 балла), высокие (5 баллов). Характеристика интегральных показателей в баллах в начале учебного года представлена в таблице 3.

Таблица 3

Ценностно-смысловые показатели личности ребенка (баллы) в начале учебного года (сентябрь)

Характеристика ценностно-смысловых сторон личности по отношению к Миру как «Вселенная»	Начало учебного года		
	Контрольная группа 1	Контрольная группа 2	Экспериментальная группа
а) познавательное б) социальное в) физическое г) эстетическое развитие	55,76 баллов	59,44 балла	39,06 баллов

Таким образом, уровень ценностно-смысловых сторон личности детей с трудностями в учении составляет в начале учебного года 39,06 баллов.

Критериями положительной гуманно-личностной мотивации детей с трудностями в учении нами приняты: а) активное участие будущих первоклассников в процессе совершенствования речи; б) овладение школьно-значимыми функциями; в) атмосфера доброжелательного взаимодействия педагога и ребенка; г) совершенствование педагогического мастерства специалиста.

На основе динамики изменения названных показателей мы определили три уровня гуманно-личностной мотивации будущего первоклассника с трудностями в учении. Первый уровень констатировал активность, интерес ребенка, осознанное отношение его к специальным занятиям, демонстрировал дружеское отношение к сверстникам, доверие к педагогам. Второй – оценивал степень проявления положительного отношения детей к группе, занятиям, педагогам, но при этом значимость речевой подготовки им не осознавал. Третий уровень характеризовал речевой и поведенческий негативизм, нарушение взаимодействия с окружающими детьми и взрослыми.

На констатирующем этапе эксперимента оказалось, что I уровень составил 6,7%; II – 60%; III – 33,3%. Среди причин, сдерживающих процесс гуманно-личностного подхода к будущим первоклассникам с трудностями в учении, явилось преимущественное отношение педагогов к ребенку как объекту воздействия, преобладание в педагогической работе методов и приемов, характерных для авторитарной педагогики (прямое указание, обращение к ребенку в форме приказа и др.), без учета желаний и потребностей воспитанника. Все вышеперечисленное связано, по нашему мнению, с уровнем профессиональной компетентности педагога. 85% педагогов показали второй (средний) уровень сформированности культуры гуманных и личностных коррекционно-педагогических умений; 15% – третий (низкий) и только 6,7% педагогов продемонстрировали первый – высокий уровень гуманно-личностных коррекционных и педагогических умений.

Изученные нами общие закономерности и специфические особенности развития личности будущего первоклассника с трудностями в учении показали необходимость гуманно-личностной коррекционной работы педагога по направленному формированию личности детей и коллективных отношений в группе сверстников.

Определенную роль в формировании критериев положительного или отрицательного отношения детей друг к другу в этом возрасте играют требования, выдвигаемые педагогом в процессе воспитательной работы. Поскольку дети воспитываются в подготовительном к школе классе, где внимание педагогов к речи, общению выдвигаются на первый план, то требования к общению детей, оценка педагогом их речевого развития играют решающую роль в формировании критериев гуманно-личностного взаимоотношения детей.

Мы считаем, что формирование гуманистической личности будущего первоклассника с недостатками в речевом развитии может проводиться так же, как и формирование личности нормально развивающегося ребёнка. Проблема может быть положительно решена, если педагоги будут правильно направлять процесс создания и развития коллективных отношений. Это, в свою очередь, диктует необходимость проникновения педагога в структуру личностных отношений и определения положения в группе сверстников каждого ребенка. Это особенно важно потому, что с возрастом потребность занимать определённое удовлетворяющее личность положение в коллективе становится важным мотивом деятельности ребёнка.

Их реализация возможна, если ориентирами, направляющими образовательную деятельность, станут принципы природосообразности, культуросообразности, гуманно-личностный подход (Ш.А. Амонашвили), личностно-смысловая направленность образования (Е.В. Бондаревская), в том числе коррекционный и развивающий процесс (Р.Е. Левина) [12; 37; 107].

Анализ социометрического статуса детей выявил, что на установление межличностных отношений влияет неблагоприятное отношение сверстников к детям с трудностями в учении. Потому неотъемлемой частью подготовитель-

ных к школе групп должно стать воспитание гуманистических черт личности с конструктивной, а не с отрицательной реакцией на имеющиеся трудности.

Результаты проведенного исследования в рамках констатирующего эксперимента показали, что традиционные подходы к организации образовательного процесса будущего первоклассника (признание учебного принципа как основного в педагогическом процессе, преобладание репродуктивных методов обучения и воспитания над методами, активизирующими творческие потенции детей; когнитивного над эмоционально-ценностным в познавательном процессе и межличностных отношений) в современных условиях не отвечают требованиям и нуждаются в разработке более продуктивных содержательно-технологических аспектов, адекватно отвечающим задачам гуманизации образовательного процесса будущих первоклассников.

Основой же гуманного отношения к детям в предшкольном возрасте является «взращивание» способности к сопереживанию и сочувствию. С этой целью необходимо формировать не только представления о должном поведении, коммуникативные навыки, а прежде всего нравственные чувства. Только в этом случае ребенка можно научить принимать и воспринимать чужие трудности как свои. Наиболее распространенный метод – это овладение «азбукой чувств» за счет развития внимания и сопричастности к партнерству.

Реализация гуманно-личностного индивидуально ориентированного подхода, в котором формирование знаний ребенка, способов деятельности, мышления используется как средство поддерживающего образования будущего первоклассника; самовыращивания личности в тесном соприкосновении социальных контактов и кооперации с другими, определила разработку программы преобразующего эксперимента и обозначила его основные направления. К ним относятся: преобразование жизненно-педагогического образовательного пространства как стратегия гуманно-личностного воспитания будущих первоклассников с трудностями в учении; интегративные связи в построении содержания образования будущего первоклассника в условиях гуманизированного жизненно-педагогического образовательного пространства.

2.2. Преобразование жизненно-педагогического образовательного пространства как условие гуманно-личностного обучения и воспитания будущего первоклассника

Наша рабочая гипотеза заключается в том, что стратегия гуманно-личностного воспитания будущего первоклассника должна определяться его стратегической целью и быть связанной с существенным преобразованием системы воспитательных воздействий, оказываемых на каждого ребенка с трудностями в учении в семье и воспитательно-образовательных учреждениях.

Значимость решения данной проблемы была выявлена при анализе ситуации развития будущего первоклассника с трудностями в учении.

В нашем исследовании гуманно-личностное индивидуально ориентированное воспитание будущего первоклассника понимается как целенаправленный процесс особым образом организованных педагогических воздействий на ребенка, когда педагог не несет готовой информации, а сопровождает детей в их личном постижении мира через переживания и активные взаимодействия с окружающим миром, от преобразования природы к преобразованию себя на уровне своих возможностей и способностей.

Реальная цель гуманно-личностного индивидуально ориентированного воспитания будущего первоклассника заключается в социальной адаптации и интеграции ребенка, имеющего недостатки в речевом развитии, в среду нормально развивающихся сверстников. При этом для достижения данной цели должны создаваться оптимальные психолого-педагогические условия полноценного формирования и реализации в деятельности и общении индивидуального своеобразия личности ребенка. Мы исходим из представления о социальной адаптации как процессе взаимодействия личности с жизненно-педагогическим образовательным пространством, включающим усвоение норм и ценностей в процессе социализации, а также преобразование пространства в соответствии с новыми условиями и целями деятельности.

Эффективность педагогического обеспечения личностного развития детей с трудностями в учении обеспечивается ранним выявлением этих недостатков, стремлением самого обучающегося к нормализации нарушенных речевых механизмов.

Реальные этапы становления личности в онтогенезе обусловлены состоянием человека, выходящим за пределы ситуации в сознании и действии (С.Л.Рубинштейн); не только «биологическим наследием», но существенным образом – воспитанием (К. Ясперс). Зависят от «взаимодействия развивающейся личности с другими людьми…» (Р. Бернс); связаны с процессами самосовершенствования и самосознания (В.В. Зеньковский), с «постепенным уменьшением влияния окружающей среды на человека и возрастанием его сознательного отношения к окружающему миру и к себе» (Л.И. Божович).

Таким образом, решающим в личностном развитии исследователи считают именно предшкольный возраст [35; 175; 231], являющийся временем замыкания «связи между двумя мирами», где «один опосредуется через другой»; «осознание себя в системе взаимоотношений людей через свои достижения в той или иной предметно-операционной сфере»; обретения операционно-техническими способностями, действиями личностной природы [231].

Опираясь на положение о том, что педагогическое пространство и личность находятся в постоянном взаимодействии, мы обратились к разработке проблемы организации создания жизненно-педагогического образовательного пространства для будущих первоклассников с трудностями в учении [63; 120].

Раскрывая сущность преобразования жизненно-педагогического образовательного пространства, необходимо ответить на три основных вопроса: 1) что оно охватывает; 2) в каких направлениях осуществляется; 3) как организуется данный процесс.

1. С учетом принятого нами определения понятия «педагогическое пространство» полагаем, что его преобразование охватывает, прежде всего, систему воспитательных ситуаций, которые осуществляются в условиях специально разработанной предметной развивающей среды по организации трансформации

жизненного пространства в педагогическое в атмосфере эмоционально-положительного психологического климата.

2. Система гуманистических воспитательных воздействий как основа воспитательной ситуации разрабатывается в соответствии с результатами всестороннего психолого-медико-педагогического обследования ребенка с недостатками в речевом развитии. В процессе разработки данной системы реализуется приоритетная ориентация на нормально развивающиеся функции ребенка как основу построения и усиления компенсаторных механизмов преодоления имеющихся у ребенка трудностей в учении.

3. Поиски ответа на третий из поставленных нами вопросов, касающихся организации процесса трансформации педагогического пространства, позволили нам выделить два основных пути решения, которые могут быть сформулированы следующим образом: реализация альтернативных возможностей воспитания ребенка с трудностями в учении и развивающая гармонизация воспитательных воздействий как важнейших составляющих жизненно-педагогического образовательного пространства.

Выделенные нами пути решения проблемы организации процесса преобразования жизненно-педагогического образовательного пространства будущего первоклассника с трудностями в учении не исключают, а взаимодополняют друг друга. Если первый связан в известной степени с решением задачи выбора способа оказания специальной поддерживающей помощи будущему первокласснику в процессе его воспитания, то второй отражает тенденцию к достижению оптимального уровня «качества» организации этой помощи.

В формулировке решения о реализации альтернативных возможностей воспитания и обучения будущего первоклассника фокусируется важный (поворотный) момент в развитии ребенка, который связан с выбором адекватного его социально-психическому статусу пути воспитания и обучения. Значимость данного стратегического решения связана с необходимостью обеспечения возможностей принятия различных воспитательно-образовательных вариантов получения специальной поддерживающей помощи будущим первоклассником с

трудностями в учении и его родителями или воспитывающими его лицами, что в полной мере способствует реализации прав ребенка и свободы его выбора пути развития, в том числе и саморазвития [29].

Осуществление названного пути решения проблем организации преобразования жизненно-педагогического образовательного пространства в значительной степени зависит от способностей специалистов, прежде всего педагогов, адекватно оценивающих потребности будущего первоклассника и возможности его воспитания в той или иной проблемной ситуации развития с тем, чтобы деятельно сотрудничая с его родителями, выбрать оптимальный вариант оказания ему специальной поддерживающей помощи.

Следовательно, важной составляющей методологического подхода к реализации данного решения составляет детальное рассмотрение и сопоставление, с одной стороны, особенностей развития будущего первоклассника с трудностями в учении, с другой стороны, настоящей ситуации его воспитания и реально возможных конкретных вариантов его воспитания, способствующих становлению индивидуального своеобразия личности ребенка в условиях компенсации имеющихся трудностей.

На основе выработанных положений гуманно-личностного подхода нами были сформулированы концептуальные положения адаптивной педагогики, получившие название «Педагогика жизни» (приложение 1). Педагогика жизни – это система, где Человек является мерилом всего, где цели развития личности Человека не расходятся с нормативным содержанием образования, а значит должен идти единый педагогический процесс, в котором происходит непрерывное образование Человека в ребенке. При этом развивающий процесс строится как непрерывный процесс развития своих способностей через проектирование действий, используя постоянно усложняющиеся жизненно-педагогические задачи.

В основе данной педагогической концепции, обеспечивающей гуманность образования в отношении ребенка, педагога и родителя, лежат взгляды многих философов-гуманистов: от Ж.Ж. Руссо до С.Т. Шацкого. Это им при-

надлежит идея о том, что образование есть не просто подготовка к жизни, а сама жизнь. Много точек соприкосновения концепции «Педагогика Жизни» имеет с философией Вальдорфской школы, со взглядами отечественных философов: Л.Л. Андреева, И.П. Иванова, В.С. Соловьева, Л.Н. Толстого, П.А. Флоренского; с педагогическими позициями Ш.А. Амонашвили, В.В. Давыдова, Л.В. Занкова. Восстановление естественной связи человека с природой, предшествующими ему историей и культурой, восстановление духовности. Не загружать готовыми знаниями, а освобождать его природный потенциал для мысли созидающей личности – такие позиции объединили педагогов данного учреждения. Творческие поиски по уникальному развитию ребенка создали новую практику образования с учетом принципов целостного развития ребенка через целостное восприятие мира. Каждый ребенок может обнаружить с помощью взрослого и развить свои способности, а главное – свои человеческие качества с помощью освоения конкретных коммуникативных навыков, окружающей среды, собственной интеллектуальной возможности, физического, духовного и эмоционального развития, национальной и мировой культуры, музыки, пластики, изобразительного искусства, конструирования и ручного труда [53].

Основной задачей целостного развивающего образовательного процесса является уникальное развитие каждого ребенка, педагога, родителя, которое сочетается с его способностью и формированием потребности к саморазвитию, самоорганизации, самообразованию, самовоспитанию.

Задачей регионального компонента комплекса «Детский сад – школа» является проживание с детьми событий и явлений национальной культуры в целях социализации, воссоздания семейных, народных и общественных традиций, восстановителем и хранителем которых может стать сам ребенок.

Из общего числа принципов, специфичных для адаптивной педагогики, нами выделен принцип комплексности, который как бы венчает весь набор крайне значимых принципов. Это закономерно, так как именно комплексный подход к устранению трудностей в учении не позволяет пренебречь каким-либо

из специфичных для принципов организации образовательного процесса. В этом заключается его универсальность, обеспечивающая успешность педагогической деятельности. Именно комплексный подход позволяет каждому педагогу видеть свое место в общей дидактической системе и дифференцировать собственный методический материал, обеспечивающий продвижение ребенка в направлении, задаваемом общей целью обучения и воспитания [106].

Смысл образования состоит в непрерывности процесса познания мира, себя как его частицы, от преобразования природы к преобразованию себя через личные переживания. Педагог не несет готовой информации, а сопровождает детей в их личном постижении мира через собственные ощущения. Тогда базовый минимум знаний не отбрасывается, а существенно меняет место в образовании, следуя за развитием ребенка. Усвоение детьми общепризнанных достижений человечества происходит путем сравнения и дополнения к достижениям самого ребенка в жизненно-педагогическом образовательном пространстве [161; 178].

Результаты развивающего образования не трансформируются ребенку извне, из чьего-либо опыта, а взращиваются изнутри в соответствии с его способностями и возможностями. Педагог организует деятельность детей, направленную на их саморазвитие, самоорганизацию.

Образование человека есть непрерывное движение к первосмыслам – узловым понятиям, для обеспечения его нужны особые смысловые образовательные области. Их особенность в том, что они ориентированы не столько на подачу информации, сколько на деятельность самого ребенка, приводящую его к получению личных результатов на пути движения к первосмыслам [41].

Содержание образования по концепции «Педагогика жизни» построено на интеграции смысловых образовательных областей, через которые решаются задачи (диагностические, воспитательные, развивающие, образовательные).

Содержание смысловых образовательных областей (интегрированных курсов) – это не набор занятий, а преемственность знаний, подлежащих усвоению, комплекс проблем и условий, помогающих ребенку определиться в соот-

ветствующих сферах жизни [70]. Данный аспект исследования подробно представлен в параграфе 1.3.

Все содержание смысловых образовательных областей группируется вокруг восьми блоков: «Мир, в котором мы живем», «Вот эта улица», «Наши младшие друзья», «Как дышит природа», «В некотором царстве», «Загадки времени», «Что мы видим, что мы слышим», «Вот это мы умеем».

Любая совместная деятельность, организованная педагогом, подчиняется определенной структуре деятельности: Ас-Ц-П-Р-Ад (анализ ситуации - целеполагание-планирование-реализация-анализ деятельности). Планирование деятельности в блоках идет через моделирование ситуации, психокоррекции внутреннего и внешнего миров ребенка. Внутренний мир ребенка состоит из множества расширяющихся сфер (культурно-исторической, интеллектуальной, эмоционально-образной, социальной и т.д.). Развитие сфер внутреннего мира ребенка происходит через его личную деятельность, гармонично входящую в соответствующее жизненно-педагогическое образовательное пространство внешнего мира. Внутренний и внешний миры ребенка сливаются. Внутренний мир обогащается внешним, внешний наполняется внутренним. Отсюда следует, что образование ребенка в комплексе «Детский сад – школа» предназначено для выявления в ребенке способностей и их реализации; организации его внутреннего пространства, которое, в конечном счете, должно стать внешним. Тем самым решается сверхзадача – «познавая себя, ребенок познает мир» [176; 1]. Поэтому названные блоки являются одновременно жизненными и педагогическими ситуациями, которые служат источниками, средствами развертывания особых образовательных сфер, сопровождающих человека на протяжении всей его жизни. Подобное невозможно рассмотреть на каком-либо отдельном занятии, так как они могут решаться только интегрированно: через отношения ребенка с предметно-пространственным окружением, людьми, миром природы и культуры.

Для смысловых образовательных областей в целом характерны те же требования, что и для смоделированных ситуаций (гармония, единство целей и со-

держания, способы проверки результатов). Кроме того, учитываются и направления конкретного периода обучения, и природный календарь, творческие потребности детей, запросы родителей и общества.

Процесс становления личности неразрывно связан с ее развитием, под которым понимается единый целостный процесс непрерывного взросления, где каждый возрастной период вносит свой неповторимый вклад в общий процесс развития личности. Вместе с тем развитие ребенка во многом определяется воздействием на него воспитания и обучения [208]. Отличительной особенностью, позволяющей выделить развитие в особую категорию, является соотношение потенциального и актуального, где «потенциальность» обусловливает рост личности изнутри, ее самодвижение, совершаемое «в пространстве связей индивида с другими людьми» [155; 163; 176]. Ребенок предшкольного возраста развивается, присваивая предметы культуры, совершенствуясь в действиях, испытывая разнообразные переживания, овладевая разными видами деятельности, специально организуемыми взрослыми, способствующими процессу его взаимодействия с окружающим миром, самовыражению, использованию своих природных задатков и способностей [21; 47; 176].

Так, на основе представленной «Содержательной модели развивающей образовательной системы на основе гуманно-личностного подхода» нами была разработана специальная система развития будущих первоклассников. На первом году обучения дети 4-5 лет, используя язык физических органов чувств, познают внутреннее «Я». В целом это можно назвать абстрагированным периодом выражения эмоционально-волевой сферы. На втором году дети 5-6 лет, общаясь с миром через мыслительные операции, осуществляют переход от внутреннего мира к внешнему за счет языка «предметно-образных действий» и установления между ними логических связей. На третьем году обучения дети 6-7 лет, взаимодействуя с миром через язык синтеза внутреннего и внешнего миров, формируют осознанное отношение к проявлению своих потребностей и способностей в какой-либо деятельности. Это период конкретных дел, когда проявляется практическое овладение элементами деятельности: анализом си-

туации, постановка цели, реализации плана, получение результата, анализа собственной деятельности и полученного результата.

На основании «Концепции дошкольного образования» [98], основных положений концепции «Педагогика жизни» был разработан вариант «Программы целостного гуманно-личностного индивидуально ориентированного воспитания ребенка с трудностями в учении», получивший название «Школа жизни детей» (приложение 1). В нашем понимании «Школа жизни детей» – это проживание непрерывного многообразия изменяющегося мира, умение ориентироваться, самореализоваться в природе, культуре, науке, обществе, семье. Для этого ребенок должен уметь понять себя, другого человека, овладеть разными способами деятельности в различных ситуациях. Ребенок овладевает деятельностным инструментом, с помощью которого он дойдет до любых нужных ему знаний через призму конкретной проблемной социальной ситуации его развития [13].

Разработанный нами вариант программы «Школа жизни детей» направлен на развитие самоценных форм активности детей и реализуется в трех ведущих направлениях:

- развитие познавательных устремлений, предусматривающих насыщение процесса познания интеллектуальными эмоциями, ценностно-смысловым содержанием;

- развитие волевых устремлений – установление оптимального баланса между стремлением ребенка к свободной деятельности и различными ограничениями и запретами, аксиологических характеристик личности;

- развитие эмоциональных устремлений – создание эмоциональной среды, являющейся основной для развития ценностно-смысловых отношений в познавательной, произвольной, волевой сферы личности, эмпатийных процессов в системе отношений «ребенок ↔ взрослый», «ребенок ↔ ребенок».

Диалогическое общение лежит в основе личностного развития ребенка, данный фактор определяет оптимальные сроки, содержание, методы развивающей работы по личностному развитию детей с трудностями в учении [71].

При преодолении трудностей учения общение развивается в процессе деятельности, так как для этого требуется активная работа всех психических сил ребенка, мобилизация его способностей: нужны условия для появления внутренних побуждений (мотивов, целей, эмоций) [61; 167; 194; 205].

В авторской программе «Школа жизни детей» гуманно-личностный подход реализуется через отношение к ребенку как к системно развивающемуся индивидууму со своей субъективно выраженной направленностью и имеющего основные цели:

1. Развитие личности через целостное восприятие мира.
2. Социальная адаптация и интеграция ребенка в среду сверстников.
3. Создание оптимальных условий для развития эмоционального, социального и интеллектуального потенциала будущего первоклассника с трудностями в учении.
4. Создание мотивообразующих условий для обогащения всех основных видов деятельности будущего первоклассника.
5. Формирование основ здорового образа жизни.
6. Формирование базиса личностной культуры на основе ознакомления с национальной культурой народов Башкортостана и России.
7. Формирование патриотизма юного воспитанника Башкортостана.

Базовые направления педагогической работы, обеспечивающие целостность, всесторонность и гармоничность развития личности ребенка с трудностями в учении, определены программой «Истоки» (Центр «Дошкольное детство» им. А.В. Запорожца) [82].

Содержание развивающей деятельности определяется через познавательный материал с целью «Узнавать, осознавая»: представления о себе – открытие своего «Я», выделение себя в мире вещей и других людей; «Я и ДРУГИЕ» – мир человеческих отношений через представление о добре и зле, желание помочь и понять другого человека, проявить заботу о слабом, пожилом; «Я и ОКРУЖАЮЩИЙ МИР» – через становление ценностных ориентиров взаимодействия ребенка с окружающими предметами, миром.

Поддерживающая деятельность с целью «Осознавая, запоминать» происходит через развитие внимания, освоение систем сенсорных эталонов, овладение языком как средством и способом человеческого общения и познания через развитие предпосылок к развитию речи, развитию интереса к окружающему.

Успешная реализация специально разработанной системы поддерживающих и воспитательных воздействий стала возможной на основе созданной педагогами и другими специалистами в содружестве с родителями многофункционального индивидуально ориентированного жизненно-педагогического образовательного пространства ребенка (рис. 8).

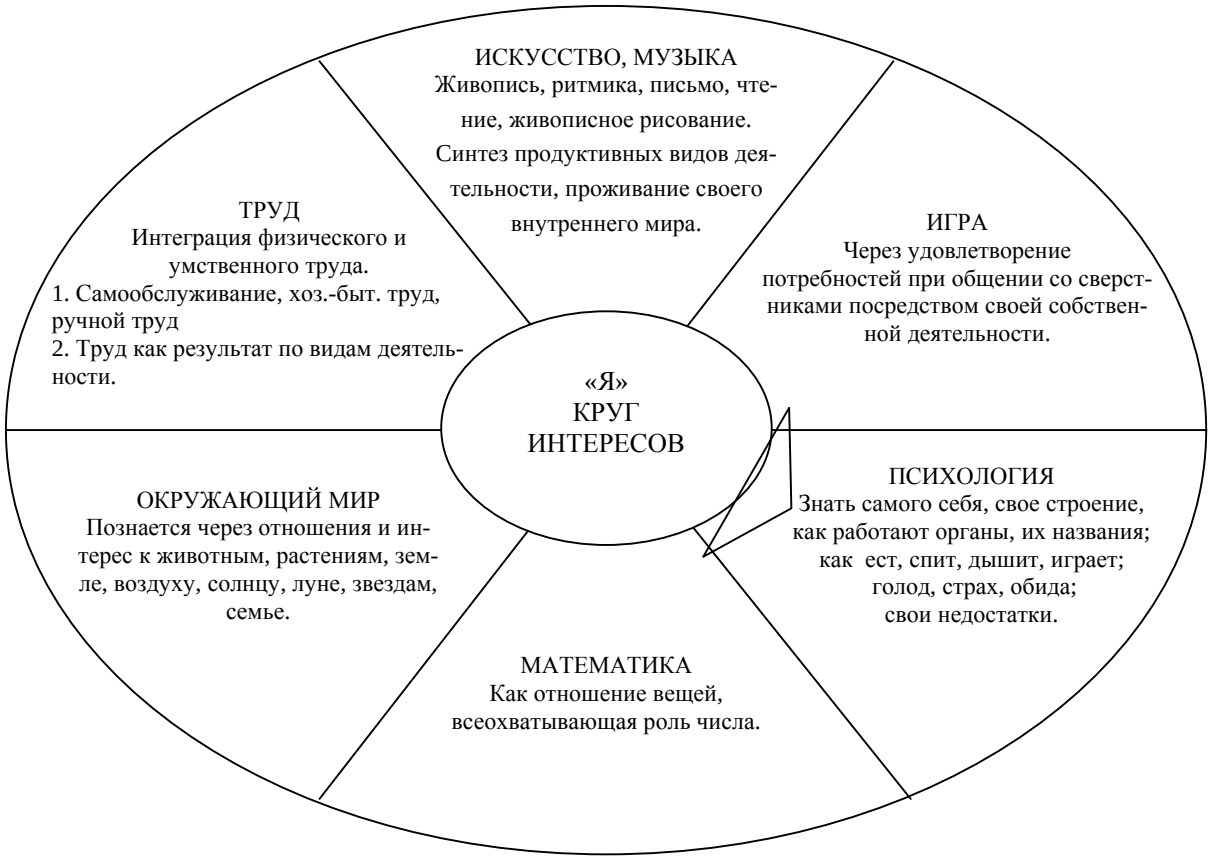

Рис. 8. Индивидуально ориентированное жизненно-педагогическое образовательное пространство

В ходе образовательного процесса в атмосфере доброжелательности и сотрудничества осуществляется реализация многообразных связей и отношений между субъектами воспитательного процесса (ребенок ↔ специалисты, ребенок ↔ родители, специалисты ↔ родители, педагоги ↔ другие специалисты).

Значимость предметно-практической направленности жизненно-педагогического образовательного пространства связана с тем, что применение различных видов детской деятельности (предметной, игровой, продуктивной, трудовой и др.) в специальном воспитательно-образовательном процессе способствует всестороннему развитию ребенка с трудностями в учении, стимулирует его общение со сверстниками и со взрослыми в более удобном, естественном для него режиме.

Результат реализации данной системы зависит от индивидуальных способностей самого будущего первоклассника и интенсивности расширения усложняющихся жизненных и педагогических задач при преобразовании пространства педагогом.

Реализация «Содержательной модели развивающей образовательной системы на основе гуманно-личностного подхода» осуществляется путем формирования субъектной позиции педагогов комплекса «Детский сад – школа» через: выработку ценностного отношения к ребенку, культуре, творчеству; гуманную педагогическую позицию; заботу о сохранении духовного и физического здоровья детей; создание и обогащение гуманитарно-информационной и предметно-развивающей среды; личностно-смысловое учение; владение педагогическими технологиями и придание им гуманно-личностной направленности; заботу о развитии ребенка и осуществлении поддержки его индивидуальности.

Понимание связи внешнего и внутреннего в детерминации человека [164] позволило нам определить комплекс гуманистических педагогических условий гуманно-личностного развития детей с трудностями в учении, основными из которых являются:

а) гуманно-педагогическое обеспечение личностного развития детей посредством включения каждого ребенка в специфическую активную речевую практику;

б) организация жизненно-педагогического образовательного пространства на основе интеграции всех видов средств поддерживающей педагогики с усилением взаимодействия специалистов в этом процессе;

в) повышение личностно-профессиональной компетентности педагогов, работающих с будущими первоклассниками и их родителями.

Важный аспект преобразования состоит в целенаправленном динамическом изучении специалистами педагогами (изменяющихся и формирующихся в поддерживающем и адаптированном образовательном процессе) потребностей и возможностей будущего первоклассника с трудностями в учении. Проведение психолого-педагогической диагностики возможностей ребенка позволяет создавать своеобразный динамический «портрет» ребенка как субъекта воспитания. С учетом результатов изучения ребенка педагогами и психологом в сотрудничестве с родителями на период формирующего этапа была создана экспериментальная программа, состоящая из четырех блоков.

Первый блок направлен на формирование устойчивого положительного мотива учения. Предварительная работа по реализации этого блока программы выявила необходимость подготовки родителей. Она включала создание активной установки на психокоррекционную работу, повышение уверенности в успехах учебной деятельности их ребенка, снятие тревожности за неудачи в учебе. Главной целью работы с педагогами стало развитие культуры гуманно-личностных педагогических умений специалистов. В ходе проведения работы педагоги изучали особенности ценностно-мотивационной сферы и тенденции ее становления у будущих первоклассников с трудностями в учении. Работа с детьми проводилась в три этапа в условиях специально разработанной предметно-развивающей среды по организации трансформации жизненного пространства в педагогическое в атмосфере эмоционально-положительного психологического климата. Она заключалась в оказании помощи ребенку в повышении уверенности в себе, в сформированности позитивных отношений к своему «Я» и умении видеть свои достоинства, в постепенном формировании гуманно-личностной мотивации и устойчиво-положительного мотива учения.

Второй блок предусматривал систему работы по овладению школьно-значимыми функциями, достижению успешности в учении с учетом внутреннего состояния ребенка. Было важно, чтобы ребенок во время занятий «раскрылся», поверил взрослым и принял от них помощь. Создавая атмосферу заинтересованности, стимулировали высказывания без боязни ошибиться, оценивали деятельность не по результату, а по процессу. Учитывая показатель относительной успешности, обсуждали не только, чем овладел, что усвоил, но и что понравилось, чем хотел бы заниматься на следующем занятии.

Третий блок рассматривал успешное протекание адаптации в атмосфере доброжелательного взаимодействия педагога и ребенка. Система гуманистических воспитательных воздействий как основа воспитательной ситуации разрабатывалась в соответствии с результатами психолого-медико-педагогического обследования ребенка. В процессе разработки данной системы реализовывалась приоритетная ориентация на нормально развивающиеся функции ребенка как основы построения и усиления компенсаторных механизмов преодоления имеющихся трудностей в учении.

Четвертый блок предусматривал систему совершенствования педагогического мастерства. Работа с педагогом включала в себя рекомендации постоянного обеспечения для ребенка ситуаций переживания и накопления положительного опыта обучения в комплексе «Детский сад – школа». Им предлагалось развивать у ребенка гуманно-личностные мотивации, самостоятельность в учебной деятельности: умение самому выбирать учебные задачи, ставить цели, осуществлять самоконтроль и самооценку своих действий с учетом индивидуальных особенностей ценностно-смысловых сторон личности по отношению к Миру как Вселенной. На завершающем этапе работа с родителями была направлена на развитие самостоятельности будущего первоклассника в быту, в познавательной деятельности.

В контексте нашего исследования взаимодействие ребенка в жизненно-педагогическом образовательном пространстве осуществляется как в соответствующих воспитательных ситуациях, так и в процессе стихийных воздействий

со стороны среды, часть которых в процессе его развития в этот период может быть относительно трансформирована. При этом постепенно уменьшается степень и изменяется качество трансформации. Возможности изменения, преобразования пространства первоначально реализуют специалисты, использующие методы поддерживающей педагогики, постепенно вовлекающие в этот процесс окружающих ребенка взрослых – прежде всего его родителей. Впоследствии ребенок – по мере становления его личности и индивидуальности – под руководством взрослых овладевает способами и приемами доступного ему (по возрасту, возможностям и т.д.) преобразования пространства ближайшего окружения.

Специфическая активная речевая практика, в основе которой лежит доброжелательное, внимательное, заинтересованное отношение к детям, позволяет каждому ребенку овладеть основными средствами общения, выступать не только в качестве объекта направляющихся на него действий окружающих его взрослых, но дает возможность направлять действия окружающих его людей по своему желанию и через посредство других воздействовать на мир.

Пространство, организуемое на основе интеграции всех видов развивающей работы, позволяет сместить акценты с прямого обучения детей знаниям, умениям и навыкам на создание условий для многократного повторения речевого материала в процессе разных видов деятельности, развития у будущих первоклассников организованности и инициативности, в целом для их полноценной жизнедеятельности в социокультурном пространстве [201].

Опора на те или иные виды деятельности в процессе разработки специальной программы обучения и воспитания осуществляется на основе онтогенетических механизмов смены ведущей и развития других видов деятельности у будущего первоклассника [69; 231].

Основы развивающего обучения в поддерживающей педагогике разработаны в психолого-педагогических исследованиях Л.С. Волковой, Б.М. Гриншпун, Н.С. Жуковой, Г.А. Каше, Р.Е. Левиной, С.А. Мироновой, Н.А. Никашиной, В.И. Селиверстовым, Л.Ф. Спировой, Е.А. Стребелевой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, С.Н. Шаховской, А.В. Ястребовой и др. Практическая реализа-

ция этих исследований решается комплексно во всех используемых формах организации развивающего процесса, которые обогащаются известными разработками ведущих специалистов и практиков в области педагогики.

Возможности поддерживающей педагогики для будущих первоклассников значительно расширяются в условиях индивидуально направленной коррекции имеющихся у них недостатков. В процессе преобразования жизненного пространства в педагогическое реализуется тенденция к усилению и развитию самоорганизации различных видов детской деятельности самим ребенком [166].

В зависимости от типа и особенностей проявления трудностей в учении будущего первоклассника, времени начала специальной поддерживающей помощи и ее качества, условий воспитания в семье и других причин могут быть разные возможности использования невербальных и вербальных средств общения. Приоритетность развития тех или иных средств общения на различных этапах развития ребенка зависит от многих факторов, среди которых необходимо особо выделить достигнутый уровень и качественные особенности владения ребенком доступными ему средствами общения в конкретный временной период. Запаздывание формирования соответствующих возрасту форм общения со взрослыми и сверстниками и специфика их развития у будущих первоклассников с трудностями в учении свидетельствуют о необходимости более широкого использования возможностей формирования и развития у них самых разных средств общения, которое может осуществляться многоканально (аудиовербальному, зрительному, кинестетико-тактильному каналам).

Стимулирование развития тех или иных средств общения у будущего первоклассника с трудностями в учении проводится с учетом онтогенетических механизмов формирования и смены средств общения, а также на основе представления о речи как универсальном средстве общения [117; 135]. В процессе воспитания создаются специальные психолого-педагогические условия для становления и развития соответствующих возрасту ребенка с недостатками в речевом развитии средств общения. Индивидуальные варианты программ последовательного овладения средствами общения будущего первоклассника мо-

гут быть разнообразными. Их разработка (при необходимости корректировка) в воспитательно-образовательном процессе осуществляется педагогами и психологом на основе проведения соответствующего динамического, лонгитюдного наблюдения за целостным процессом развития ребенка. Успешная реализация такого рода программ позволяет будущему первокласснику расширить возможности познания окружающего мира, людей и самого себя, т.е. увеличивает рамки социальной адаптации.

В нашем исследовании в технологическом аспекте организации гуманно-личностного образовательного процесса мы опирались на основные положения развития общения у детей с трудностями в учении [32; 47; 90; 231], которые рассматриваются в качестве ключевого принцип ориентации на зону ближайшего развития ребенка, направленную на сотрудничество ребенка и взрослого. Также важным методологическим основанием реализации гуманизации в образовательном процессе является использование эмоций в развитии общения, которое проходит в специально организованном педагогическом процессе средствами взаимосвязи изобразительной деятельности и развития речи.

Поддерживающий процесс по развитию речи у детей средствами изобразительной деятельности многопланов. Для детей с трудностями в учении он заключается не только в усвоении технических навыков, но и (что главное) с помощью применения технологии развития речи во взаимосвязи с изобразительной деятельностью и в разработке системы компенсаторных мер [104; 119]. Деятельность с бумагой, глиной, красками, карандашами – это не только сенсорно-двигательные, зрительно-осязательные упражнения. Она отражает восприятие, представление, внутреннее ощущение об окружающих предметах, явлениях, способствует проявлению эмоций и мыслительной активности. Этим и определяется ее связь с дифференцированной помощью в самый сензитивный период развития ребенка.

В авторской программе «Школа жизни детей» речь идет об учении детей общению «языком чувств», так как за словесным образом стоит реальный чувственный образ предмета или явления. Для оценки качества работы по разви-

тию речи можно внести термин «качество отражения действительности в образе». В разработанном нами цикле занятий по изобразительной деятельности в ходе формирования способности к изображению будущий первоклассник одновременно овладевает и речью в ее фиксирующей, объяснительной, сопровождающей и планирующей функциях.

Будущий первоклассник, имеющий часто недостатки одного из анализаторов, требует продуманной системы в продуктивных видах деятельности, в частности, лепке и рисовании. Проведение интегрированных занятий обеспечивает комплексный подход в развитии личности, смену видов деятельности и устойчивое внимание в течение всего занятия (рис. 9).

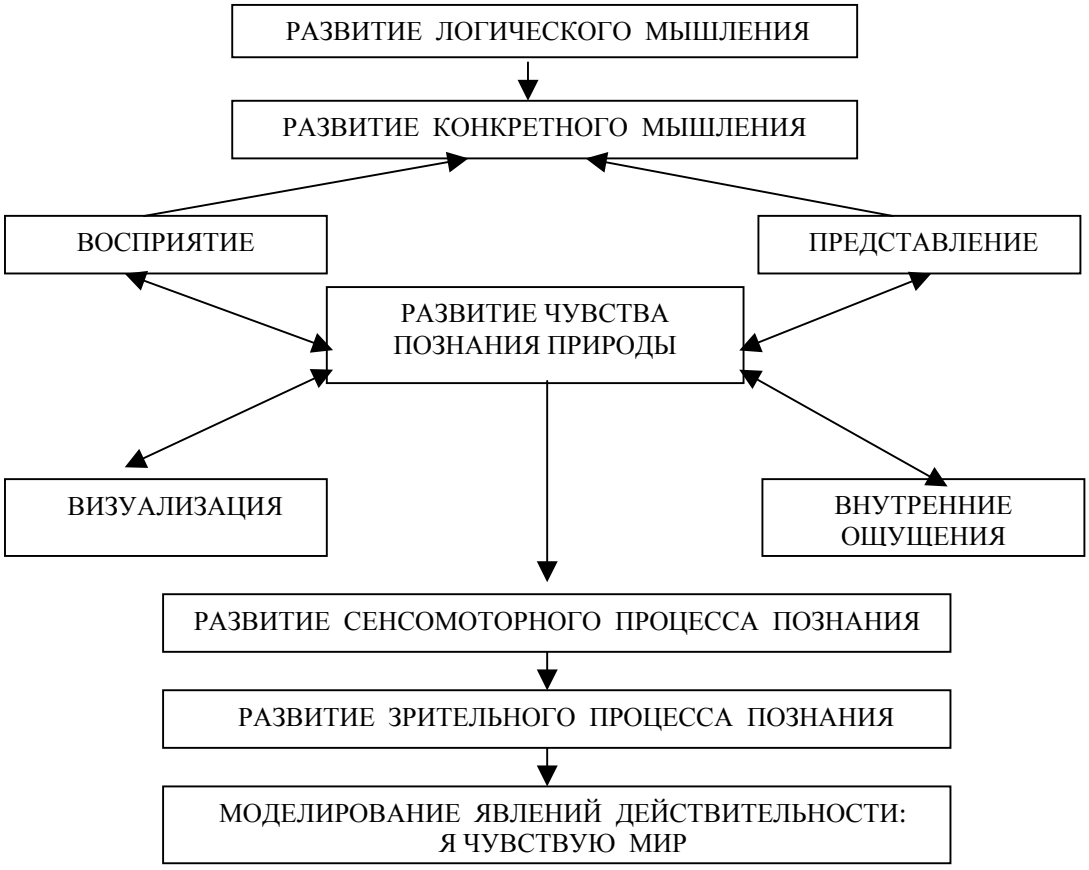

Рис. 9. Развитие комплексного подхода в продуктивных видах деятельности

Таким образом, при создании жизненно-педагогического образовательного пространства трансформируются все важнейшие его компоненты – система воспитательных воздействий, предметно-развивающая среда и психологический климат в окружающей ребенка микросреде. В процессе преобразования

жизненно-педагогического образовательного пространства на примере данного вида деятельности реализуются следующие условия:

– формирование и развитие средств общения;

– введение в жизненно-педагогическое образовательное пространство компонентов, необходимых для полноценного развития будущего первоклассника с трудностями в учении;

– целенаправленное формирование эмоционально-положительного психологического климата как наиболее благоприятного фона для процесса формирования аксиологических характеристик личности;

– максимальное использование различных видов детского творчества в целях личностного принятия ценностно-смыслового содержания деятельности в гуманно-личностном воспитательно-образовательном процессе.

Реализация гармонизации воспитательных воздействий охватывает круг проблем, связанных прежде всего с особой организацией воспитательных воздействий как важнейших составляющих процесса воспитания со стороны субъектов воспитания. По мнению Д.Б. Эльконина и А.В. Запорожца возраст 6 – 7 лет является начальным и наиболее сензитивным периодом морального развития и гуманистического становления. В играх, в общении со взрослыми, при знакомстве с литературными произведениями будущий первоклассник усваивает целую систему ценностей и идеалов. Система ценностей добродетелей начинает функционировать с помощью механизмов долженствования. Моральное долженствование является высшей ценностью общества.

Одним из действенных средств приобщения детей к моральным ценностям своей Родины являются произведения устного народного творчества, которые, воздействуя на эмоции будущего первоклассника, ненавязчиво помогают понять значение норм и правил общества.

Источником живого слова и творческой мысли являются сказки духовно-нравственной направленности [115]. Наполненные живыми образами добродетелей, сказки воздействуют на эмоции будущего первоклассника через разви-

вающий процесс обучения чтению и письму, ненавязчиво помогая ребенку понять значение моральных норм и правил.

Разработанная нами программа интегрированного курса «Уроки добра» как альтернативный вариант воспитания через знакомство детей с буквами и словами Азбуки Добродетелей направлен на развитие творческой фантазии (приложение 2).

Система поэтапного индивидуального развития у будущего первоклассника гуманистических ценностей предусматривает выбор педагогами (родителями) линии поведения, предусмотренной в программе. Инструментом привития духовных ценностей является система развития способности к самопознанию и самооценке. Система представляет собой поэтапное индивидуальное движение ребенка от самопознания к саморегуляции, что является, на наш взгляд, основным механизмом формирования гуманистических норм. Актуализировать этот механизм возможно, опираясь на присущую этому возрасту креативность.

В соответствии с этим в содержании программы «Уроки добра» нами выделена когнитивно-воспитательная парадигма на создание условий овладения средствами и способами познания и описания окружающей действительности. Среди этих средств – нравственно-этические и эстетические эталоны. Исходя из этого содержания морально-нравственное развитие подробно представлено в разделах «Природа моей души», «Творчество моей души», «Жизнь моего сердца». Все три раздела раскрывают методику взаимодействия с социальным миром, что соответствует построению преобразования жизненного пространства в педагогическое образовательное пространство в виде системы образовательных ситуаций, куда входят и компенсаторно-развивающие ситуации и упражнения.

Поддерживающие и развивающие ситуации способствуют развитию психических функций детей: восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения, эмоционально-чувственной и волевой сферы. Мы выделяем две группы ситуаций: первая – заранее проектируемая педагогами; вторая – спонтанно возникающая в ходе детской деятельности, которую педагог превращает в педаго-

гически-жизненные, создавая условия для того, чтобы ребенок сам овладевал новыми для него средствами и способами взаимодействия с миром. В таком процессе одновременно происходит поиск самим субъектом (будущим первоклассником) преобразующих средств. Эти ситуации можно назвать развивающими, поскольку и у детей и у взрослых развивается опыт взаимодействия с миром – расширяется круг средств и способов его познания. Именно в процессе таких ситуаций возможно переживание всей гаммы моральных эмоций, одновременно вызывающих и интеллектуальные эмоции. Л.С. Выготский и А.В. Запорожец указывали, что только согласованное функционирование интеллектуальной и эмоциональной сфер может обеспечить успешное выполнение любых форм деятельности. Доказательством являются наши наблюдения.

Так, в процессе развития интеллектуальной сферы (познавательной деятельности) произошли изменения уровня мыслительной деятельности (умение анализировать свои поступки, применять нравственные эталоны в собственной жизни); умений осуществлять контроль за своими действиями, качеством выполнения задания; способностью дать оценку своей работе. В эмоциональной сфере также обозначились изменения в виде эмоциональной устойчивости, положительной мотивации, разнообразия эмоций (рефлексия, эмпатия).

При организации жизненно-педагогического пространства используется тематическое проектирование. Тема выбирается как своеобразный стержень, вокруг которого строится содержание: рассматриваются аспекты многообразных явлений – природа, творчество, мир человеческих отношений (рис. 10).

На примерах растительного и животного царства формируются представления о несметных сокровищах, заложенных в человеке. «Если сравнительно низшие организмы чуют основы бытия, то тем более человек должен приложить усилия к преуспеянию. Много ценных показаний проявлено повсюду. С самых первых уроков учащиеся пусть порадуются чудесам жизни» (Е. Рерих).

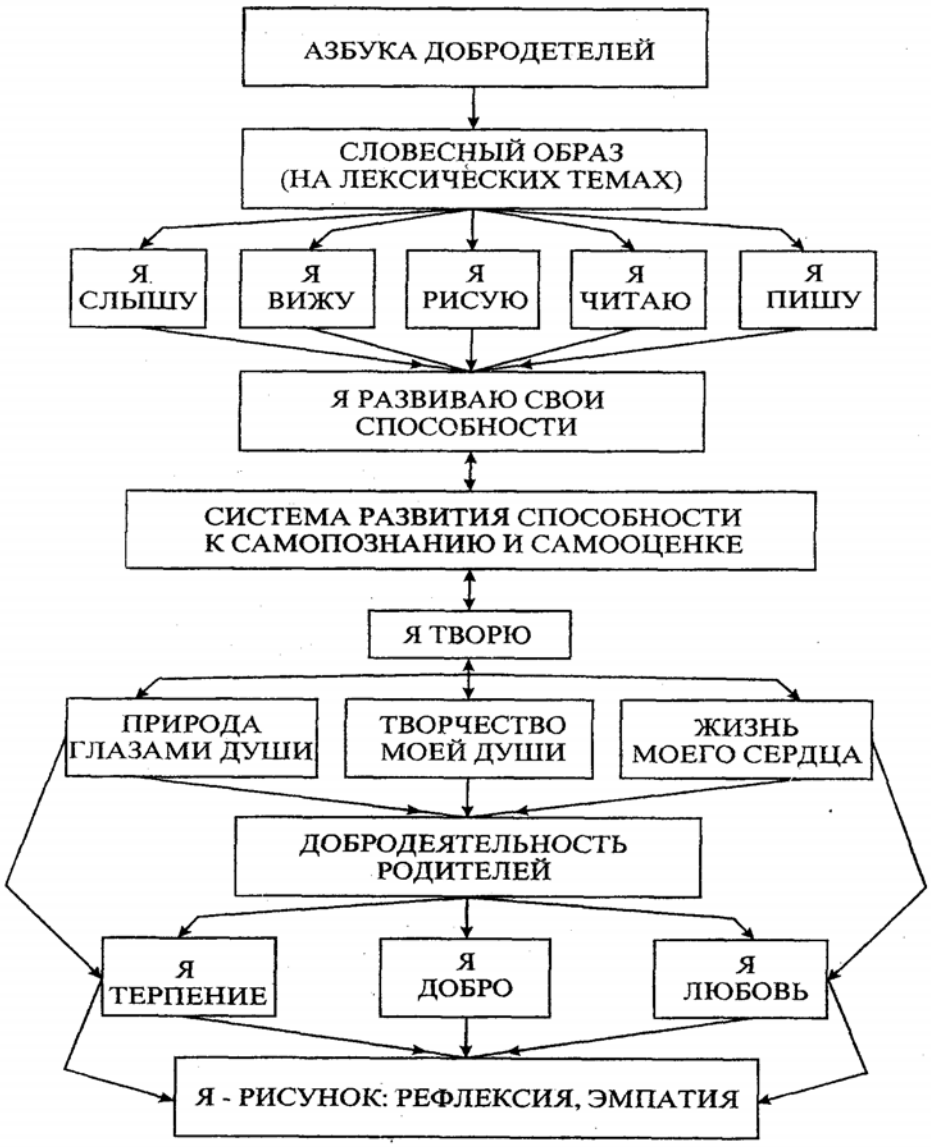

Рис. 10. Модель процесса поэтапного индивидуального развития у ребенка гуманистических ценностей в его жизненно-педагогическом образовательном пространстве

Анализ результативности методов, используемых в программе «Уроки добра», показал значительное улучшение взаимоотношений между детьми. Они стали внимательнее относиться к взрослым и сверстникам, проявлять сочувствие и заботу без нажима и самостоятельно. В ходе работы с привлечением материала волшебных сказок о буквах и словах наметилась положительная динамика в осознании будущими первоклассниками смысла должного поведения, умении объяснять необходимость должных поступков, хотя вначале с приходом в комплекс «Детский сад – школа» большинство детей были агрессивными, некоммуникабельными, неуживчивыми. К моменту выпуска в школу значи-

тельно увеличилось количество детей, находящихся на высоком уровне осознания гуманно-личностных норм. Важно отметить, что дети охотно общаются и обсуждают нравственные темы, значение моральных поступков, стремятся реализовать эти знания в своем поведении. Обсуждение должных поступков волшебных героев и своих собственных влечет за собой несколько иное отношение и к другим моральным ценностям (Приложение 2).

Модель «Закрепление представлений об окружающем мире» представлена развивающей, образовательной и предметно-пространственной средой, стимулирующей речевое и личностное развитие будущего первоклассника через содержательные блоки: «Природа», «Предметный мир», «Мир других», «Я сам»; специально организованными видами деятельности, а также эмоционально-личностным взаимодействием взрослых и детей. Однако развивающий и закрепляющий эффект в жизненно-педагогическом образовательном пространстве зависит не столько от условий, сколько от степени и характера общения взрослых с будущим первоклассником, ситуаций, заданий, способов, стимулирующих общее и социокультурное развитие ребенка, его мышление, речь и др. (рис. 11). Участие различных специалистов и родителей предполагает проведение анализа реальной ситуации гуманно-личностного образования и выработку наиболее оптимального сочетания воздействий на становление индивидуального своеобразия личности будущего первоклассника. На основе проведенного исследования мы выделяем три основные функции закрепления: 1) функцию сохранения усвоенных аксиологических структур; 2) функцию совершенствования накопленной информации ценностно-смыслового содержания; 3) подготовительную функцию. Каждая из них определяется рядом задач:

– функция сохранения аксиологических знаний – задачами воспроизведения и закрепления воспринятых и восстановленных утраченных знаний, а также задачей предупреждения забывания;

– функция совершенствования аксиологических знаний – задачами систематизации изученного, обобщения и углубления усвоенного на новом материале, переводом ранее изученной информации в новое качество;

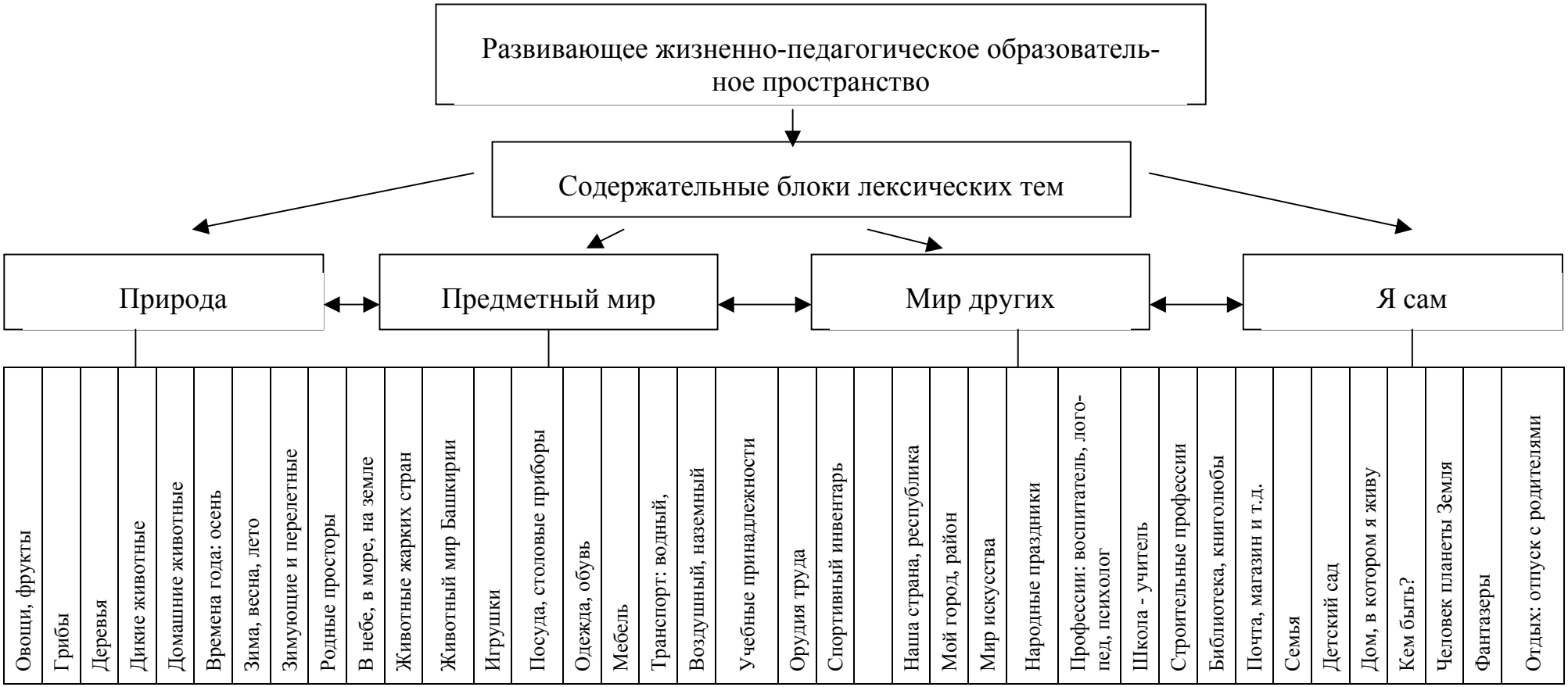

Рис. 11. Модель «Закрепление представлений об окружающем мире»

в его жизненно-педагогическом образовательном пространстве

– подготовительная функция – задачей подготовки детей к усвоению новых аксиологических структур в материале, содержании развивающего жизненно-педагогического образовательного пространства.

Выполнение функций и решение задач закрепления можно решить, разработав систему закрепления двух видов:

– сопутствующее закрепление следует проводить во все дни учебного года по принципу "и учить новое, повторяя, и повторять, изучая новое";

– обобщающее – как способ перевода уже имеющихся аксиологических знаний в новое качество. Оно признано установить те связи и отношения между элементами аксиологических знаний, которые раньше не были раскрыты.

Ценностно-смысловые характеристики качества сторон личности ребенка закрепляются через общение. Решающим фактором его становления ряд ученых считает его взаимодействие со взрослыми через деятельностное развитие кооперации [3; 4; 34; 55]. Закрепление ценностно-смысловых высказываний необходимо проводить на основе самостоятельного «продукта» ребенка, что отвечает адекватности поставленной задачи и преодоления затруднений в полноценной реализации обучающих задач. В этой наглядной ситуации происходит закрепление и развитие у детей навыков речевого общения, речевой коммуникации: ребенок ↔ педагог ↔ родитель, ребенок ↔ дети. Таким образом включается механизм саморазвития личности и осуществляются принципы ненасилия в практике обучения и воспитания будущего первоклассника с трудностями в учении.

Идеальным ориентиром при осуществлении гармонизации учебно-воспитательных поддерживающих воздействий для будущего первоклассника с трудностями в учении можно считать формирование такой социальной ситуации его развития, при которой в результате реализации комплекса специально разработанных поддерживающих воздействий достигнута максимально возможная нормализация нарушенных у ребенка функций, в контексте полноценного становления его индивидуальности и созданы наиболее благоприятные условия для его дальнейшего развития, в том числе и саморазвития.

Разработанный вариант программы «Школа жизни детей» должен корректироваться по мере изменения реальной ситуации его развития в каждом отдельно взятом периоде развития, обеспечивая компенсацию недостатков, воздействия тех или иных факторов воспитания как в качественном, так и, возможно, количественном отношении.

Опыт внедрения разработанной «Содержательной модели развивающей образовательной системы на основе гуманно-личностного подхода» и авторской программы «Школа жизни детей» показывают успешную воспроизводимость разработанной стратегии в практике образования будущих первоклассников в комплексе «Детский сад – школа» с трудностями в учении.

Резюмируя данные проведенного исследования, отметим, что, учитывая многофункциональность специальной поддерживающей воспитательной системы, необходимо продолжить поиски оптимальных путей реализации её функций для оказания всесторонней помощи будущему первокласснику с трудностями в учении в обретении гармоничности и полифоничности индивидуального своеобразия его личности.

Динамику развития уровня гуманно-личностной мотивации дошкольников мы изучали посредством повторного анкетирования и сравнили результаты с полученными на подготовительном этапе в экспериментальной и в контрольных группах (всего 60 детей). Контрольный срез на заключительном этапе эксперимента показал, что в экспериментальной группе третий уровень не выявлен. Число дошкольников со вторым уровнем составило 13, а с первым – возросло до 17 детей. То есть, количество воспитанников с первым уровнем гуманно-личностной мотивации увеличилось на 50% в сравнении с подготовительным этапом. В контрольной группе большинство детей (24 ребенка) находились на втором уровне, 4 показали первый уровень и 2 – низкий.

Показатели гуманно-личностной мотивации детей с трудностями в учении представлены в таблице 4.

Таблица 4

Распределение детей по уровням гуманно-личностной мотивации

Уровни гуманно-личностной мотивации	Количество детей		
	Экспериментальная группа		Контрольная группа
	Подгот. этап	Заключ. Этап	Заключит. этап
	абс.ч.	абс.ч.	абс.ч.
Первый (высокий)	2	17	4
Второй (средний)	18	13	24
Третий (низкий)	10	0	2

Несмотря на то, что дети контрольной группы демонстрировали положительное отношение к группе и педагогам, достигнутые успехи в развитии речи не способствовали осознанию ими значимости проводимой работы. Совершенствование личностных качеств и речи не стало их личностной потребностью.

Результаты в экспериментальной группе свидетельствуют о том, что успехи детей связаны с направленностью их личности. Методы и приемы, используемые педагогами с учетом личностного фактора, позволили 56,7% будущих первоклассников достичь первого уровня гуманно-личностной мотивации, облегчили процесс самосовершенствования речи, сделав его мотивированным, значимым, привлекательным, пробудили внутреннюю активность воспитанников, повысившую меру их усилий.

Эффективность методики по преодолению трудностей общения у будущих первоклассников педагогическими средствами взаимосвязи изобразительной деятельности и развития речи достигнута за счет доминирования интегрированных занятий, в которых основное внимание уделялось расширению и упорядочиванию знаний и умений невербального общения, развитию экспрессионно-эмпатийного общения с помощью эстетических средств; сформированностью устойчивого интереса детей к художественным видам деятельности.

В педагогической коррекции процесса общения использовались разнообразные формы организации воспитательно-образовательного процесса: общегрупповые, занятия с подгруппами, индивидуальные, показавшие положитель-

ный результат. Особенно важным является то, что разработано содержание по коррекции и формированию интереса к разным видам общения на занятиях изобразительной деятельностью, взаимосвязанных с работой по развитию речи.

В результате коррекции процесс общения на основе анализа сплошных и выборочных наблюдений за детьми и педагогами отмечено, что у детей перестали проявляться мотивы неосознанного выбора общения и не проявляются отрицательные взаимоотношения между детьми. А в подгруппах и группах детей с положительными и нейтральными взаимоотношениями стала развиваться детская субкультура, то есть будущие первоклассники вступали во взаимодействие с целью вызвать понимание сверстника, поддержку и стремление давать объективную самооценку поведению и деятельности. Таким образом, видно, что использование интегрированных видов занятий по изобразительной деятельности и развитию речи по преодолению трудностей общения у детей имеют положительный результат, так как учение строится на основе дифференциации, интеграции, в ходе занятий подчеркивается личная значимость ребенка на результат деятельности. Получаемые знания позволяют каждому ребенку открывать для себя новое и, в свою очередь, стимулируют мотивацию к продуктивной и творческой деятельности.

С нашей точки зрения это связано с построением гуманно-личностно ориентированного процесса воспитания и обучения, в котором дети первоначально получали возможность выбора стиля поведения, построения общения со сверстниками через вербальные и невербальные компоненты, а затем, благодаря эстетическим переживаниям, эмпатийно-экспрессионному общению происходил перенос этих знаний на реальное поведение и общение, где оценка поведения сверстника и педагога анализируется с собственной позиции (идет речевое сопровождение), после этого ребенок выбирает стиль поведения, соответствующий ситуации.

Мы считаем, что успешность управления учебно-воспитательным процессом с точки зрения оптимизации гуманизированных функций, используе-

мых средств напрямую зависит от содержания обучения, развития культуры гуманно-личностных педагогических умений специалистов.

Педагоги, ориентированные на личностную модель взаимодействия, в большей мере расположены к детям. Они предоставляют больше самостоятельности даже тем детям, которые не нравятся. Положительное отношение к детям и отдельному ребенку выражается более целенаправленно, чем у педагогов с учебно-дисциплинарной ориентацией.

Наши эксперименты показывают, что там, где педагоги ориентированы на индивидуальную, гуманно-личностную модель взаимодействия, для 25 будущих первоклассников характерен оптимальный тип активности и только трое детей оказались социально импульсивными и двое – социально пассивными. В контрольной группе, где педагоги имели учебно-дисциплинированную ориентацию, было всего 7 детей оптимального типа, 10 социально импульсивных и 13 детей пассивных. Полученные данные достаточно убедительны и свидетельствуют о том, что индивидуально ориентированный педагог более эффективно влияет на развитие личности будущего первоклассника с трудностями в учении, что выражается в его способности к оптимальному проявлению инициативы и исполнительности.

Подтверждение выявленных качественных изменений личностно-профессиональной компетентности педагогов получили при повторном обследовании по программе определения уровня педагогического мастерства. Результаты обследования показали, что произошли определенные изменения в уровне педагогического мастерства педагогов: число педагогов, набравших на заключительном этапе эксперимента от 1,1-0,81 балла, составило 66,7%, от 0,8-0,5 баллов – 33,3%. То есть, 10 педагогов достигли первого уровня педагогического мастерства, 5 – остались на втором уровне.

Таблица 5

Уровни педагогического мастерства педагогов

Уровни педагогического мастерства	Этапы работы	
	Подготовительный этап	Заключительный этап
	абс. ч.	абс. ч.
Первый (высокий)	1	10
Второй (средний)	12	5
Третий (низкий)	2	0

Анализ результатов формирования у будущих первоклассников ценностно-смысловых сторон личности в процессе преобразования жизненно-педагогического образовательного пространства в условиях гуманно-личностного воспитания представлен в таблице 6.

Таблица 6

Динамика изменения суммарного показателя
ценностно-смысловых ориентиров будущего первоклассника
в условиях гуманно-личностного воспитания

Характеристика изменения ценностно-смысловых сторон личности по отношению к Миру как «Вселенная»	Контрольная группа № 1		Контрольная группа № 2		Экспериментальная группа	
	Начало года	Конец года	Начало года	Конец года	Начало года	Конец года
Общая характеристика χ интегральное	55,76	64,64	59,44	65,36	39,06	47,56

Средний интегральный показатель отражает эффективность преобразования жизненно-педагогического образовательного пространства.

Из таблицы 6 видно, что чем ниже исходный профиль сформированности ценностно-смысловых сторон личности (39,06), тем выше темп его роста и процент успешности в применении гуманно-личностного подхода в жизненно-педагогическом образовательном пространстве, что особенно видно на мате-

риале разных групп детей с различным исходным уровнем интеллектуального развития.

Нами произведена статистическая обработка, свидетельствующая о надежности результатов исследования (таблица 7).

Таблица 7

Характеристика вариационного ряда статистических результатов исследования сформированности ценностно-смысловых сторон личности

σ' средне-квадратическое	5,78	5,37	7,29	5,15	7,65	8,91
m ошибка репрезентативности	+ 1,18	+ 1,09	+ 1,48	+ 1,05	+ 1,97	+ 2,30
t коэффициент Стьюдента	1,46		3,26		2,81	
T темп прироста в процентах	5,9 %		10,0 %		21,8 %	

Так, в экспериментальной группе интегральный показатель уровня сформированности ценностно-смысловых сторон личности составлял всего лишь 39,06 балла. К концу учебного года прирост этого балла достиг 21,8% против 5,9% и 10,0% в контрольной группе № 1 и № 2, где исходные баллы были существенно выше и составляли 55,76 и 59,44 (табл. 7). Полученные показатели и различие между ними статистически достоверны на $P < 0,05$ уровне.

Проведение экспериментальных работ по концепции «Педагогика жизни» и авторской программе «Школа жизни детей» позволило в 1996-1998 гг. получить официальный статус «Детский сад года». В 1997году «Содержательная модель развивающей образовательной системы на основе гуманно-личностного подхода» была одобрена Научно-методическим советом по коррекционно-педагогическим проблемам при Министерстве общего и профессионального образования РФ (протокол №4 от 03.10.97).

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Исследование уровня сформированности гуманно-личностных ценностей будущих первоклассников с трудностями в учении продемонстрировало нецелостность, противоречивость представлений детей о гуманистических ценностях. Это связано с тем, что в практике предшкольных учреждений отмечено понимание существенных отклонений от принципов гуманизма, вскрыты объективные и субъективные причины сложившегося положения, намечены перспективные направления работы, способствующие восстановлению идей гуманизма в педагогической практике, но самостоятельная деятельность будущего первоклассника в комплексе «Детский сад – школа» либо регламентируется взрослыми, принимая характер механического выполнения указаний, распоряжений, либо протекает стихийно, не получая поддержки извне. При этом неполно удовлетворяется потребность ребенка в общении со взрослыми, что отрицательно отражается на его развитии, в особенности социальном. Запреты и указания, убеждения, поиск совместного решения в конкретных ситуациях не позволяют ребенку стать творцом гуманно-личностных мотиваций, регулирующих его отношение к деятельности, к сверстникам, к самому себе. И, главное, они не затрагивают его эмоциональную сферу, не позволяют достичь такого положения, при котором поступок соответствовал бы гуманистической культуре, стал бы личностно значимым.

Одной из множества причин подобной нецелостности процесса воспитания будущего первоклассника с трудностями в учении, на наш взгляд, является превалирующая «учебная» направленность, недостаточно учитывающая индивидуальные различия в сфере интеллектуального, духовно-нравственного развития детей в предшкольный период. Это обусловливается утилитарно-технократической направленностью содержания образования, обезличивающей сам процесс познания, который не способствует формированию целостной картины, единого духовно-материального мира и человека в нем, а также личностного отношения детей к процессу познания.

Технологическое обеспечение формирования гуманно-личностной культуры, гуманно-личностной мотивации представляло организацию гуманно-личностно ориентированного образования в жизненно-педагогическом образовательном пространстве, направленного на развитие индивидуальных духовно-нравственных особенностей будущего первоклассника, исходило из:

- понимания закономерностей развития личности ребенка, соответственно которым образование ребенка происходит не только путем овладения им системой знаний, умений, но и через постоянное обогащение и преобразование субъектного опыта, из жизненного в педагогический, педагогического в жизненный как важного источника саморазвития ребенка;

- понятия социальной ситуации развития, уровня актуального развития и зоны ближайшего развития будущего первоклассника как определение путей преодоления трудностей в учении;

- признания будущего первоклассника как автономной личности, стремящейся к самореализации в познавательном процессе;

- понимания того, что при конструировании и реализации жизненно-педагогического образовательного пространства необходима специальная работа по выявлению, актуализации индивидуального опыта каждого ребенка, по выявлению личностно-значимых способов деятельности детей в процессе познания как механизмов формирования мотивации;

- направленности на развитие ценностно-смысловых отношений детей к объектам познания;

- признания ведущей роли психолого-эмоциональных переживаний при формировании ценностно-смысловых отношений будущих первоклассников к объектам изучения в процессе гуманистического познания;

- взаимосвязи развития интеллектуальной, аффективной, операционально-деятельностной сторон человеческой личности, определяющих ее целостность в образовательном процессе;

- эстетической направленности поддерживающего образовательного процесса; широкого использования изобразительных средств в процессе гуманизации образования;

- формирования субъектной позиции детей в поддерживающем и развивающем процессе;

- реализации диалоговых форм общения в поддерживающем и развивающем процессе;

- выработки вариативных поддерживающих педагогических технологий, предпочтительных для будущих первоклассников с трудностями в учении способов получения информации и закрепления учебного материала;

- разработки способов выделения гуманистического компонента в содержании базовых знаний, на основе которого будущие первоклассники смогут самостоятельно осуществлять анализ изучаемых объектов с позиций общечеловеческих ценностей.

Гуманизация предшкольного образования, охватывая все компоненты и подструктуры поддерживающего и развивающего процесса в программно-базовых занятиях и в режимных моментах, осуществлялась в разработке способов выделения гуманистического компонента в содержании образования, благодаря которым дети самостоятельно могли оценивать изучаемые явления, факты с позиции нравственно-этических ценностей, а также самостоятельно определять и планировать свои действия в познавательном процессе, оценивать результаты деятельности.

«Человеческий» компонент был выявлен в содержании компенсирующих занятий в виде сквозной межпредметной связи по характеру проблемы «Человек – Здоровье – Природа».

Спроектированная «Содержательная модель развивающей образовательной системы на основе гуманно-личностного подхода», представляющая целостную систему педагогического процесса, позволяет организовать воспитательно-образовательную деятельность учреждения «Детский сад – школа» как сис-

темы, обеспечивающей надежный уровень речевого, интеллектуального и психического развития ребенка, гуманно-нравственных ценностей.

Сформулированная идея в концепции «Педагогика жизни» послужила основой разработки авторской программы «Школа жизни детей», основной целью которой является поэтапное формирование «Образа Мира», «Образа Я».

В ходе экспериментальной работы разработаны и реализованы следующие педагогические условия:

1) образовательный процесс должен осуществляться на основе гуманно-личностного индивидуально ориентированного подхода, признающего самоценность будущего первоклассника как активного носителя субъектного (жизненного) опыта;

2) динамика формирования субъектной позиции зависит от процесса становления гуманистического педагогического мышления взрослых (педагогов, родителей);

3) преодоление содержательной раздробленности коррекционных и развивающих занятий на основании обеспечения межпредметных связей и выявления духовно-нравственного потенциала занятий;

4) каждый ребенок должен включаться в разнообразные виды творческой деятельности как на основных (базовых) занятиях, так и в режимных моментах;

5) основное внимание в процессе работы должно обращаться на общение ребенка со взрослыми, другими детьми, в том числе и сверстниками;

6) «ядром» гуманизации жизненно-педагогического образовательного пространства будущего первоклассника становится гуманно-личностная мотивация, поощрение активности ребенка со стороны взрослого.

Результаты опытно-экспериментальной работы свидетельствуют об эффективности созданных педагогических условий реализации гуманистической направленности поддерживающего и развивающего процесса. Отмечены позитивные изменения формирования гуманистических ценностей как у будущих первоклассников, их родителей, так и у педагогов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Полученные результаты исследования позволяют сформулировать следующие выводы:

– идеи гуманизации воспитания детей с трудностями в учении на современном этапе находят широкое отражение в поддерживающей, адаптивной педагогике. Среди конструктивных путей преодоления проблемы выступает гуманистическая направленность педагогического процесса будущего первоклассника с трудностями в учении;

– гуманизация образования рассматривается в контексте данного исследования как целенаправленное, систематизированное выявление и развитие общекультурных компонентов в содержании образования будущего первоклассника с трудностями в учении, способствующего формированию целостной картины мира и человека в нем, развитию гуманистической направленности сознания как самих детей, так и педагогов, родителей, проявляющегося в их стремлении к установлению относительно гармоничных отношений с окружающим миром;

– содержание поддерживающего, адаптивного образования в условиях гуманизации включает следующие компоненты: а) ценностно-интегративный, б) нравственно-этический, в) эмоционально-оценочный, г) психолого-рефлексивный, д) эстетико-ценностный, е) креативно-деятельностный;

– сформированность гуманистической культуры личности, гуманно-личностной мотивации отражает меру освоения системы общечеловеческих ценностей, которые выступают в качестве определяющих в мотивации поведения;

– гуманистическое познание характеризуется ориентированностью на индивидуальность детей, обращенностью к духовному миру человека, личностным ценностям и смыслам жизни;

– диалоговый характер познания предполагает его плюрализм. Объект познания оценивается с нравственных, культурных, эстетических позиций;

– относительным результатом гуманистического познания является выработка собственного «Образа мира», «Образа Я»;

– гуманистическое познание предполагает проблемно-поисковый характер процесса обучения и воспитания;

– разработанная программа «Школа жизни детей» позволяет осуществлять поэтапное формирование «Образа мира», «Образа Я», формировать единую картину духовно-материального мира и места человека в нем.

В качестве показателей сформированности гуманистической культуры, гуманно-личностной мотивации будущих первоклассников в жизненно-педагогическом образовательном пространстве принималось:

– осознание детьми предшкольного возраста самоценности познавательного процесса, в котором усвоение системы базовых знаний является способом саморазвития, самоактуализации детей;

– усвоение общечеловеческих ценностей через осознание значимости постоянного духовно-нравственного развития;

– воспитание культуры чувств и возможность на их основе адекватно выстраивать свое поведение, рефлексивные и эмпатийные способности.

Выше перечисленные особенности являются важными посылами в аспекте определения содержательно-технологического обеспечения организации образовательного процесса будущего первоклассника с трудностями в учении.

Анализ педагогической значимости формирования ценностного отношения личности будущего первоклассника к объектам познания дал основание утверждать, что в основу содержания базовых компонентов образования должна быть положена система общечеловеческих ценностей. Этому послужила «Модель развивающей образовательной системы на основе гуманно-личностного подхода» в образовательном процессе. В ходе экспериментальной работы разработаны и реализованы следующие **педагогические условия**:

1) образовательный процесс должен осуществляться на основе гуманно-личностного индивидуально ориентированного подхода, признающего самоцен-

ность будущего первоклассника как активного носителя субъектного (жизненного) опыта;

2) динамика формирования субъектной позиции зависит от процесса становления гуманистического педагогического мышления взрослых (педагогов, родителей);

3) преодоление содержательной раздробленности коррекционных и развивающих занятий на основании обеспечения межпредметных связей и выявления духовно-нравственного потенциала занятий;

4) каждый ребенок должен включаться в разнообразные виды творческой деятельности как на основных (базовых) занятиях, так и в режимных моментах;

5) основное внимание в процессе работы должно обращаться на общение ребенка со взрослыми, другими детьми, в том числе и сверстниками;

6) «ядром» гуманизации жизненно-педагогического образовательного пространства будущего первоклассника становится гуманно-личностная мотивация, поощрение активности ребенка со стороны взрослого.

Целостный педагогический процесс в рамках комплекса «Детский сад – школа» представляет собой совокупность компонентов (целей, задач, содержания, методов, форм), где системообразующей единицей выступает развивающая образовательная цель, имеющая сложную многоуровневую структуру. К ее составным подсистемам можно отнести преемственность форм, методов базовых занятий и режимных моментов. Гуманистический компонент был представлен во всех подструктурах развивающего образовательного процесса: разработаны способы выделения гуманистического компонента в содержании познавательного развития, благодаря которым дети совместно с педагогами, родителями, а далее и самостоятельно могли оценивать изучаемые явления, факты с позиции нравственно-этических ценностей, планировать свои действия в познавательном процессе, оценивать результаты деятельности.

Эксперимент показал, что созданные педагогические условия по реализации гуманистического компонента в предшкольном образовательном процессе в комплексе «Детский сад – школа» способствовали решению поставленных

задач. В частности, до экспериментальной работы у 6,7% детей были сформированы гуманно-личностные мотивации и составили высокий уровень, 33,3% детей – ниже среднего уровня и средний уровень составил 60% детей. После проведенной работы произошли качественные и количественные позитивные изменения. Методы и приемы, используемые педагогами с учетом личностного фактора, позволили 56,7% будущих первоклассников достичь первого уровня гуманно-личностной мотивации, то есть, количество воспитанников с первым уровнем гуманно-личностной мотивации увеличилось на 50% по сравнению с подготовительным этапом. Средний уровень гуманно-личностной мотивации составил 43,3%, третий уровень не выявлен.

Таким образом, результаты проведенного исследования в целом подтвердили гипотезу о необходимости внедрения гуманно-личностного и индивидуально ориентированного подхода в образовательном процессе комплекса «Детский сад – школа» для обогащения общечеловеческими ценностями на основе диалогического взаимодействия педагога и будущего первоклассника в жизненно-педагогическом образовательном пространстве. Поставленная в работе цель достигнута и задачи решены. Мы признаем сложность и многофункциональность специальной гуманно-личностной индивидуально ориентированной системы воспитания, частью которой является создание жизненно-педагогического образовательного пространства. Это позволяет определить основные направления развития идей гуманизации предшкольного образования. Среди перспективных проблем можно выделить: поиски оптимальных путей реализации функций гуманно-воспитательной системы для оказания всесторонней помощи будущему первокласснику с трудностями в учении в гуманизации и полифоничности, индивидуального своеобразия его личности; разработку педагогических основ профессиональной подготовки педагогов, способных осуществлять идеи гуманизации образования; изучение проблемы гуманизации поддерживающего, адаптивного образования в условиях ее интеграции.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Аверьянов А.Н. Системное познание мира: Методологические проблемы. – М.: Политиздат, 1985. – 263 с.
2. Азбука прав человека: (Всеобщая декларация прав человека, адаптированная для детей) / Под ред. Т.К. Каракаш. – М.: Центр развития социально-педагогических инициатив, 1994 – 48 с.
3. Акбашев Т.Ф. Непрерывное образование и развивающая кооперация // Вестник высшей школы. 1988. № 10. – С. 34-38.
4. Акбашева Р.Ш. Проектный подход к личностно ориентированному образованию. – Уфа, 1999. – 130 с.
5. Актуальные проблемы культуры XX века. -М.: Знание, 1993. -190 с.
6. Аксенова Е.Б. Коррекция формирования саморегуляции старших дошкольников на занятиях по развитию речи. – Н. Новгород, 1994. – 67 с.
7. Алексий II, патриарх Московский и Всея Руси. Христианский взгляд на человека и образование // Вопросы психологии. – 1993. – № 2. – С. 6-8.
8. Алябьева З.С., Щавелев С.П. Практическое значение гуманитарного знания // Гуманитарное знание: сущность и функции. Межвузовский сб. /Под ред. Г.А. Подкорытова. – СПб.: СПГУ, 1991. – 149 с.
9. Амонашвили Ш.А. Педагогическая симфония. – Екатеринбург, 1993. – 140 с.
10. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманистическая основа педагогического процесса. – Минск: Университетское, 1990. – 560 с.
11. Амонашвили Ш.А. Школа Жизни. – М.: Изд. дом Ш.Амонашвили, 2000. – 141 с.
12. Амонашвили Ш.А. Гуманно-личностный подход к детям. – М., 1998. – 172 с.
13. Амонашвили Ш.А. В школу – с шести лет. – М.: Педагогика, 1986 – 176 с.
14. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания / Под ред. А.А. Бодалева. - М.: Изд-во «Институт практической психологии», 1996. – 384 с.
15. Антология педагогической мысли России второй половины XIX и начала XX века. – М.: Педагогика, 1990. – 680 с.

16. Антонова Т. В. Особенности общения старших дошкольников со сверстниками // Дошкольное воспитание. – 1975. – № 10.
17. Анцыферова Л.И. К психологии личности как развивающейся системы // Психология формирования и развития личности. – М., 1981. – С. 3–19.
18. Аркин Е. А. Об изучении детского коллектива. – М.: Новая Москва, 1927. – 37 с.
19. Артемова Л. В. О характере взаимоотношений среди дошкольников // Коллектив, личность ребенка, внутриколлективные отношения. – М., 1970. – 270 с.
20. Асадуллин Р.М. В лабиринтах педагогики. Размышления о вальдорфской школе. – Казань: Дом печати, 1997. – 143 с.
21. Асмолов А.Г. Личность: психологическая стратегия воспитания // Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1989. – С. 206–220.
22. Афанасьев В.Г. Человек в управлении обществом. – М.: Политиздат, 1977. – 382с.
23. Ахияров Ю.Ш., Правдин Ю.П., Юричка Ю.И. Гуманистическая модель образования // Школа и педагогика в условиях социально-экономических преобразований / Под ред. Ю.И. Юрички. – М., 1998. – Вып. 3. – С. 12-20.
24. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества: Сб. избр.тр. – М.: Искусство, 1979. – 423 с.
25. Бердяев Н.А. Философия творчества, культуры и искусства: В 2 т. Т. 2. – М.: Искусство, 1994. – 510 с.
26. Берн Э. Игры, в которые играют люди: Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры: Психология человеческой судьбы / Пер. с англ. – М.: Лист-Нью, 1997 – 398 с.
27. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1986. – 421 с.
28. Берулава М.Н. Гуманизация образования: проблемы и перспективы. – Бийск: НИЦБиГПИ, 1995. – 31 с.

29. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
30. Бехтерев В.М. Избранные работы по социальной психологии. – М.: Наука, 1994. – 398 с.
31. Библер В.С. Мышление как творчество: (Введение в логику мысленного диалога). – М.: Политиздат, 1975. – 399 с.
32. Блонский П.П. Избранные педагогические произведения: В 2 т. Т.2. – М.: Педагогика, 1979. – 400 с.
33. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. – Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. ун-та, 1983. – 173 с.
34. Бодалев А.А. Личность и общение: Избр. психол. труды. – 2-е изд., перераб. – М.: Междунар. пед. акад., 1995. – 326 с.
35. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
36. Большой энциклопедический словарь в 2 т. / Гл. ред. А.М. Прохоров. – М.: Сов. энцикл., 1991.
37. Бондаревская Е.В. Воспитание как возрождение гражданина, человека культуры и нравственности. – Ростов-на-Дону: Молот, 1995. – 32 с.
38. Буре Р. Воспитание дошкольников в процессе обучения // Сов. педагогика. – 1981. – № 7. – С. 73–77.
39. Вариативные и альтернативные программы дошкольных образовательных учреждений и технология их использования: Метод. рекомендации для пед. работников дошкольных образоват. учреждений / Сост. О.А. Соломенникова. – М.: АРКТИ, 1999.
40. Василькова Ю.В. Социалисты-утописты об образовании и воспитании. Идеал человека будущего. – М.: Педагогика, 1989. – 182 с.
41. Вентцель К.Н. Идеальная школа будущего и способы ее осуществления // Хрестоматия по истории школы и педагогики России. – М., 1974. – С. 428–439.
42. Вернадский В.И. Биосфера и ноосфера. – М.: Наука, 1988. – 380 с.

43. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1973. – 175 с.
44. Воспитание и обучение детей с расстройствами речи / Под ред. С.С. Ляпидевского, В.И. Селиверстова. – М.: Просвещение, 1968. – 247 с.
45. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 5 / Гл. ред. А.В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1982. -525 с.
46. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика - Пресс, 1999. - 536 с.
47. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. М.: Педагогика, 1983. – Т. 3 – С. 5-313.
48. Выготский Л.С., Лурия А.Р. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок / Сост. и авт. предисл. А.А. Леонтьев. – М.: Педагогика-Пресс, 1993. – 224 с.
49. Выготский Л.С. Антология гуманной педагогики. – М.: Изд. дом Ш. Амонашвили, 1996 – 222 с.
50. Газман О.С., Вейсс Р.М., Крылова М.Б. Новые ценности образования: содержание гуманистического образования. – М., 1995. – 103 с.
51. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Гальперин П.Я. Психология как объективная наука: Избр. психол. труды. – М.-Воронеж, 1998. – С. 272–317.
52. Гаязов А.С. Общество, государство: воспитание гражданина. – 2-е изд., доп. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2001. – 117 с.
53. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М.: Изд-во «Совершенство», 1998. – 608 с.
54. Гирфанова Л.П. Педагогические условия формирования общечеловеческих ценностей у подростков «группы риска»: Дис. ...канд. пед. наук. – Уфа, 1997. – 200 с.

55. Гриншпун Б.М., Селиверстов В.И. Развитие коммуникативных умений у дошкольников в процессе логопедической работы над связной речью // Дефектология. – 1988. – № 3. – С. 81–84.
56. Гусев С.С., Тульчинский Г.Л. Проблема понимания в философии. – М.: Политиздат, 1985. – 192 с.
57. Давыдов В.В. Концепция гуманизации российского начального образования // Начальное образование в России: Инновации и практика. – М.: Изд-во «Школа», 1994. – 263 с.
58. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М.: Педагогика, 1986. – 239 с.
59. Диалектика абсолютного и относительного в морали // Моральные ценности и личность / Под ред. Титаренко. – М.: Изд-во МГУ, 1994. – 264 с.
60. Додонов Б.И. Эмоция как ценность. – М.: Политиздат, 1978. – 272 с.
61. Дошкольное воспитание трудных детей. / Под ред. Л.П. Носковой. – М., 1993. – 215 с.
62. Дьюи Дж. Демократия и образование / Пер. с англ. – М.: Педагогика-Пресс, 2000. – 383 с.
63. Еранчинцева Н. Предметно-развивающая среда в ДОУ и школе. – Белгород, 1999. – 243 с.
64. Жукова Н.С. Отклонения в развитии детской речи. – М., 1994. – 128 с.
65. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. – М.: Педагогика, 1987. – 159 с.
66. Занков Л.В. Избранные педагогические труды.–М.:Педагогика, 1990.–418 с.
67. Зайцев В.В. Принцип свободы в построении начального образования: методологические основы, исторический опыт и современные тенденции. - Волгоград, 1998. –248 с.
68. Закон Российской Федерации «Об образовании». – М.: ИНФРА-М, 2000. – 52 с.

69. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2 т. – М.: Педагогика, 1986. – Т. 1. – 316 с. Т. 2. – 296 с.
70. Зверев И.Д., Максимова В.Н. Межпредметные связи в современной школе. -М.: Педагогика, 1981. -160 с.
71. Зимняя И.А. Педагогическая психология. - Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 477 с.
72. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорения на иностранном языке: Кн. для учителя. – 2-е изд. - М.: Просвещение, 1985. - 160 с.
73. Зинченко В.П. Образование, мышление, культура // Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В.Петровского. - М.: Педагогика, 1989.-С. 90–102.
74. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. - М.: Тривола, 1994. -304 с.
75. Зуев Д.Д. Гуманно-личностная педагогика, ее классические истоки и современный «момент истины» // Развитие личности - 2002. - №4. – С. 6-22.
76. Изучение личности школьника учителем / З.И. Васильева, Н.В. Бочкина, Е.С. Заир-Бек и др. – М.: Педагогика, 1991. – 136 с.
77. Изучение мотивации поведения детей и подростков. / Под ред, Л.И. Божович, Л.В. Благонадежиной. - М.: Педагогика, 1972. -352 с.
78. Ильенков Э.В. Что же такое личность? // С чего начинается личность. – М., 1979. – С. 198 – 236.
79. Ильин Е.Н. Минувших дней итоги. -Л.: Лениздат, 1991. -124 с.
80. Ильин И.А. Путь к очевидности. -М.: ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1998.-912с.
81. Индивидуальный подход к школьникам в процессе обучения. Респ. сб. / Под ред. С.С. Рабунского. – Горький, 1974. – 218 с.
82. Истоки. Базисная программа развития ребенка-дошкольника / Центр «Дошкольное детство им. А.В. Запорожца. – М., 1997. –230 с.
83. Иткина И.С., Амиров А.Ф., Фролов Ю.В. Гуманизация: высшего образования в современных условиях: проблемы и перспективы. –Уфа: ИИЯЛ УНЦ РАН, БашГПИ, БашГМУ, 1997, -100 с.

84. Каган М.С. Человеческая деятельность (опыт системного исследования). - М.: Наука, 1974.-328с.
85. Калмыкова З.И. Психологические принципы развивающего обучения. – М.: Знание, 1979. – 48 с.
86. Кан-Калик В. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
87. Каспржак А. Г., Левит М.В. Базисный учебный план и российское образование в эпоху перемен, -М.: Мирос, 1994. -144 с.
88. Кларин М.В. Личностная ориентация в непрерывном образовании // Педагогика. -1996. -№ 2. – С. 14-21.
89. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1969. – 278 с.
90. Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи: Пособие для логопеда. – М.: Просвещение, 1985. – 207 с.
91. Кащенко В. Педагогическая коррекция. Исправление недостатков характера у детей и подростков. – М.: Изд. центр «Академия», 1999. – 301 с.
92. Кирьякова А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей. - Оренбург, 1996. -165с.
93. Конвенция о правах ребенка. –М: Мысль, 1991. –40с.
94. Козлова П.П. Генезис теории природосообразности развития человека в истории, психологии, педагогике. –Уфа, 1995. - 148 с.
95. Козлова А.Г. За педагогикой ненасилия – будущее. – СПб., 1996.
96. Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива. Система личных взаимоотношений. – 2-е изд., доп. и перераб. – Минск: Нар. асвета, 1984. – 239 с.
97. Кон И.С. Ребенок и общество. – М.: Наука, 1988. – 270 с.
98. Концепция дошкольного воспитания / Под ред. В.В. Давыдова, В.А. Петровского. - М., 1988.

99. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. –М., 2003. –20 с.
100. Котова И.Б. Психология личности в России: Столетие развития. – Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. пед. ун-та, 1995.-290с.
101. Коррекционная педагогика / Под ред. Б.П. Пузанова. – 2-е изд. –М.: Изд. центр «Академия», 1999. – 141 с.
102. Корчак Я. Воспитание личности: Книга для учителя. –М.: Просвещение, 1992.-304 с.
103. Краевский В.В., Полонский В.М. Методологические характеристики педагогического исследования и критерии оценки его результатов. - Самара, Самарск. ГПИ, 1992. -154с.
104. Кумарина Г.Ф., Назарова Н.Е. Коррекционная педагогика и специальная педагогика. – Екатеринбург, 1997. – 430 с.
105. Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. - М.: Просвещение, 1989.-127с.
106. Лалаева Р.И. Изучение и коррекция речевых расстройств. –М., 1986. –150с.
107. Левина Р. Е. Свойства личности и овладение речью в норме и патологии // Изучение личности аномального ребенка. М., 1977.
108. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. -М.: Наука, 1977. -304с.
109. Леонтьев Д.А Методика изучения ценностных ориентации. -М.: Смысл, 1992,-17 с.
110. Лернер И.Я. Развивающее обучение с дидактических позиций // Педагогика, 1996. - № 2. – С. 7-11.
111. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. – М.: Изд-во «Ин-т практич. психологи», 1997. – 383 с.
112. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. -М.: Педагогика, 1986. -144с.
113. Лихачев Б.Т. Философия воспитания. -М.: Прометей, 1995.-282 с.
114. Лихачев Д.С. Заметки и наблюдения: Из записных книжек разных лет. -Л.: Сов. писатель, 1989. -608 с.

115. Лопатина А.И., Скребцова М.А. Книга для занятий по духовному воспитанию: Книга V-VIII. – М., 1995. – 200 с..
116. Лубовский В. И. Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей // Дефектология. – 1971. – № 6. – С. 85-91.
117. Лурия А. Речь и мышление: Материалы к курсу лекций по общей психологии. – М., 1975. – 120 с.
118. Макаренко А.С. Методика организации воспитательного процесса // Макаренко А.С. Сочинения: В 8 т. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1951. – Т. 5. – С. 9-102.
119. Максимова В.Н. Межпредметные связи в процессе обучения. – М.: Просвещение, 1988. -192с.
120. Манков О. Жизненное пространство как элемент управления образовательным процессом. – Великий Новгород, 2000.
121. Маралов В.Г. Психология ненасильственного взаимодействия как предмет психологического исследования // Психология ненасильственного взаимодействия. - Череповец, 1999. - С. 3-8.
122. Маркова Т. А. Дошкольное воспитание. – М.: Знание, 1973. – 46 с.
123. Маркова А.К. Психологические особенности педагогической деятельности, общения и личности учителя // Школа и производство. – 1988. - № 12. – С. 6-9.
124. Маркова А.К. Психология труда учителя: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
125. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности: Тексты. – М., 1982. –390 с.
126. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. Книга для учителей. - М.: Просвещение. 1977. -240 с.
127. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника: Избр. психол. труды. -М.: Педагогика, 1989. – 218 с.
128. Методы системного педагогического исследования. Учеб. пособие / Под ред. Н.В. Кузьминой. - Л.: Знание, 1980. -340 с.

129. Мерлин В.С. Личность как предмет психологических исследований: Учеб. пособие к спецкурсу. – Пермь, 1988. – 80 с.
130. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М.: Педагогика, 1986. – 256 с.
131. Мерлин В.С., Климов Е.А. Формирование индивидуального стиля деятельности в процессе обучения // Сов. педагогика. – 1967. - № 4. – С. 110 – 118.
132. Моисеев Н.Н. // Экология и жизнь. – 1998. – №1. – С.8-10.
133. Монтессори М. Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в Домах ребенка // История зарубежной дошкольной педагогики: Хрестоматия / Сост.: Н.Б.Мчелидзе и др. – 2-е изд., доп. – М., 1986. – С. 378–412.
134. Мудрик А.В. Личностный подход в воспитании // Магистр. – 1991. – август. – С. 61-63.
135. Нарушение речи у дошкольников / Н.И.Жинкин, Р.А.Белова-Давид, А.Я.Иванова и др. – М.: Просвещение, 1972. – 232 с.
136. Национальная доктрина образования в РФ. –М., 2001. – 30с.
137. Нечаева В.Г., Маркова Т.А., Жуковская Р.И. Формирование коллективных взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 1968.-384 с.
138. Нифонтова О.В. Психологические особенности формирования готовности детей дошкольного возраста к позитивному разрешению конфликтных ситуаций: Автореф. дис. … канд. психол. наук. – Курск, 1999. – 23 с.
139. Новейший философский словарь / Сост. А.А. Грицанов. – Минск, 1999. – С. 260.
140. Новикова Л.И. Коллектив и личность как педагогическая система // Коллектив, личность, внутриколлективные отношения. -М., 1994.-156 с.
141. Новикова Л.И. Педагогика детского коллектива: Вопросы теории. -М.: Педагогика, 1978.-143 с.
142. Новые подходы к построению содержания компенсирующего образования в детских садах. – Уфа, 2001. –340 с.

143. Новые ценности образования: Содержание гумманистического образования. – М., 1995. – 335 с.
144. Организационно-педагогические основы образования в детских садах. – Уфа, 2002. – 333 с.
145. Орешников И.М. Что такое гуманитарная культура? - Саранск, Мордовский ГУ, 1992.-147с.
146. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991 – 286 с.
147. Осмоловская И.М. Организация дифференцированного обучения в современной общеобразовательной школе. – М.: Изд-во «Ин-т практич. психологии», 1998. – 155 с.
148. Отношения между сверстниками в группе детского сада: Опыт социально-психологического исследования/ Под. ред. Т.А. Репиной. - М.: Педагогика, 1978. – 200с.
149. Основы теории речевой деятельности / Под ред. А.А. Леонтьева. – М., 1974. – 368 с.
150. Педагогика: Учеб. пособие для студ. пед. учебных заведений / Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. – 3-е изд. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 512 с.
151. Педагогический словарь. – М., 1999. – 430 с.
152. Педагогическое наследие / Я.А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци. – М.: Педагогика, 1989. – 411 с.
153. Петровский А.В. Дети и тактика семейного воспитания. -М.: Знание, 1981.-95 с.
154. Петровский А.В. Быть личностью. – М.: Педагогика, 1990. – 112 с.
155. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. - Ростов-на-Дону: Изд-во "Феникс", 1996. -512 с.
156. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. -М.: Междунар. пед. академия, 1994. -674 с.

157. Платон. Собрание сочинений: В 4 т. Т. 2 / Под ред. А.Ф. Лосева и др. – М.: Мысль, 1993. – 528 с.
158. Платонов К.К. Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1986. – 254 с.
159. Подкорытов Г.А. От гуманитарного звания к гуманистическому сознанию // Гуманитарное сознание: сущность и функции / Под ред. Г.А. Подкорытова. -СПб: СПбГУ, 1991. – С. 105-116.
160. Поташник М.М. Инновационные школы России: становление и развитие. Опыт программно-целевого управления (пособие для руководителей общеобразовательных учреждений). -М.: Новая школа, 1996. -318 с.
161. Проблема управления процессом воспитания: Материалы симпозиума / Под ред. Н.Ф. Талызиной, Л.И. Рувинского. -М.: Изд-во МГУ, 1971. -146 с.
162. Проект «Добродетели». Путешествие в страну Добродетелей. – СПб, 1997.
163. Психология воспитания: Пособие для методистов дошкольного и начального школьного образования, преподавателей, психологов / Под ред. В. А. Петровского. -М., 1995. -152с.
164. Психология дошкольника / Под ред. Л.В. Венгера. -М.: Просвещение, 1975.-237с.
165. Психология: Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. -2-е изд. испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. -494 с.
166. Психологические проблемы неуспеваемости школьников / Под ред. Н.А. Менчинской. – М.: Педагогика, 1971. – 272 с.
167. Развитие общения дошкольников со сверстниками / М.И. Лисина, А.Г. Рузская, Н.Н. Авдеева и др. – М.: Педагогика, 1989. – 215 с.
168. Разумовский В.Г. Тарасов Л.В. Развитие общего образования: интеграция и гуманитаризация // Сов. педагогика.-1988.- № 7.- С. 3-10.
169. Рахимов А.З. Нравственная психология. -Уфа: НОК, 1995. -103 с.
170. Репина Т.А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада. –М.: Педагогика, 1988. –230 с.
171. Рерих Н.К. О вечном ...: Книга о воспитании. -М.: Политиздат, 1991. -461 с.

172. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1994. – 480 с.
173. Российская педагогическая энциклопедия. В 2 т. Т. 2. – М., 1998.
174. Рояк А.А. Психологическая характеристика трудностей взаимоотношений со сверстниками некоторых детей дошкольного возраста // Вопросы психологии. – 1974. – № 4. – С. 71–83.
175. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. – М.: Наука, 1997. – 191 с.
176. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – 424 с.
177. Рубцов В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. – М.: Педагогика, 1987. – 159 с.
178. Рувинский Л.И. Духовность в образовании. – М., 2000.
179. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании // Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения: В 2 т. – М.: Педагогика, 1981. – Т. 1. – С. 19–562.
180. Сагатовский В.Н. Русская идея: продолжим ли прерванный путь // Хрестоматия по философии. Учеб. пособие / Сост. А.В. Алексеев, А.В. Панин. - М.: Проспект, 1997. -С.540-570.
181. Сенько Т.В. Зависимость положения дошкольника в группе сверстников от форм их личного поведения // Вопросы психологии. – 1991. - № 5. – С. 23-28.
182. Сериков В.В. Личностно ориенттированное образование // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 16–21.
183. Сидоркин А. Диалог в воспитании: к постановке проблемы // Педагогика.- 1996. – №2. – С.48-53.
184. Ситаров В.А., Маралов В.Г. Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: ACADEMIA, 2000. – 212 с.
185. Скаткин М.Н. Школа и всестороннее развитие детей. -М.: Просвещение, 1980. – 144 с.

186. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека: Введение в психологию субъективности. -М.: Школа-Пресс, 1995.-384с.
187. Сокольников Ю.П. Системный анализ воспитания школьников. - М.: Просвещение, 1986. -205 с.
188. Солт Б. Гуманитарное учение или гуманитаризм. – Вегетарианская библиотека, 1905. –65 с.
189. Специальная дошкольная педагогика: Учеб. пособие для пед. вузов / Под ред. Е.А. Стребелевой. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 312 с.
190. Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы // Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения: В 3 т. – М., 1981. – Т. 3. – С. 7-204.
191. Сухомлинский. В.А. Сердце отдаю детям. –Минск: Нар. асвета, 1981.-288с.
192. Стреляу Я. Роль темперамента в психическом развитии. Пер. с польск. – М.: Прогресс, 1982. – 231 с.
193. Талызина Н.Ф. и др. Природа индивидуальных различий: Опыт исследования близнецовым методом. – М.: Изд-во МГУ, 1991. – 191 с.
194. Теоретические основы процесса обучения в советской школе. / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера; НИИ общей педагогики АПН СССР. – М.: Педагогика, 1989. – 320 с.
195. Теория и практика коррекционного обучения дошкольников с речевыми нарушениями. – М., 1991. – 230 с.
196. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2-х т. Т. 2. – М.: Педагогика, 1989. – 359 с.
197. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 536 с.
198. Типовое положение о дошкольном образовательном учреждении // Дошкольное образование в России. – М., 1996. – С. 148–155.
199. Толстой Л.Н. Соединить в себе любовь к делу и к ученикам // Учитель: Статьи. Документы. Педагогический поиск. Воспоминания. Страницы литературы. – М., 1991. – С. 92–95.

200. Тугаринов В.П. Теория ценностей в марксизме. -Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1968. – 123 с.
201. Турбовской Я.С. Средства и методика педагогического действия. – М.: Знание, 1980. – 94 с.
202. Уманский Л.И. Методы экспериментального исследования социально-психологических феноменов // Методология и методы социальной психологии. – М., 1977. – С. 54-71.
203. Усова А. П. Обучение в детском саду / Под ред. А.В. Запорожца. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1970. – 206 с.
204. Учимся общаться с ребенком: Руководство для воспитателей детского сада / Под. ред. В. А. Петровского, А.М. Виноградовой, Л.М. Клариной. - М: Просвещение, 1993. - 191 с.
205. Ушакова О., Павлова Н., Зачесова И. Речь человека в общении. – М., 1989. – 275 с.
206. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 5. Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антологии. – М.: Педагогика, 1990. – 528 с.
207. Фельдштейн Д.И. Социальное развитие в пространстве времен Детства. - М.: Флинта, 1997. -160 с.
208. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе / НИИ общей и педагогической психологии Акад. Пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1989. – 208 с.
209. Флэйк-Хобсон К., Робинсон Б.Е., Скин П. Мир входящему: Развитие ребенка и его отношений с окружающими: Пер. с англ. /Общ. ред. и предисл. М.С. Мацковского. –М.:Центр общечеловеческих ценностей, 1992. –511с.
210. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 366 с.
211. Френе С. Избранные педагогические сочинения: Пер. с фр. -М.: Прогресс, 1990.-303с.
212. Фридман Л.М. Психопедагогика общего образования. – М.: Ин-т практ. психологии, 1997. – 288 с.

213. Фролов И.Т. О человеке и гуманизме. - М.: Политиздат, 1989. -559 с.
214. Фромм Э. Душа человека: Перевод. -М: Республика, 1992. -430 с.
215. Фуко М. Герменевтика субъекта // Социо - Логос. Социология. Антропология. Метафизика; Вид. 1. -М.: Прогресс, 1991. -С. 284-311.
216. Филичева Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. – М., 1999. – 131 с.
217. Хамитов Э.Ш. Общечеловеческие и конкретно-исторические ценности в истории педагогики. -Уфа: БашГПИ, 1999. -85 с.
218. Хиггинс Р. Седьмой враг. Человеческий фактор в глобальном кризисе // Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности. - М., 1990. - С. 26-75.
219. Христианство. Энциклопедический словарь:. В 3 т. М., 1995. Т. 2. С. \ 208.
220. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. –Томск: Пеленг, 1993. -269 с.
221. Цукерман Г.А. Предметность совместной учебной деятельности // Вопросы психологии. – 1990. - № 1. – С. 41-49.
222. Шаталов В.Ф. Точка опоры. Организационные основы экспериментальных исследований. –М.: Педагогика, 1987. – 224 с.
223. С.Т. Шацкий: работа для будущего: Докум. повествование: Кн. для учителя / Сост. В.И. Малинин, Ф.А. Фрадкин. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.
224. Шевченко С. Коррекционно-развивающее учение. Организационно-педагогические аспекты. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 136 с.
225. Шилова М.И. Учителю о воспитании школьников. -М.: Педагогика, 1990.-144с.
226. Шиндлер К., Лапид Г. Навыки искусства ведения диалога // Антология ненасилия. – М. - Бостон, 1991. – С. 115-119.
227. Штайнер Р. Духовное обновление педагогики / Пер. с нем. -М.: Парсифаль, 1990.-256с.
228. Штайнер Р. Путь к посвящению или как достигнуть познания высших миров. -М.: Интербук, 1991. -190 с.
229. Щедровицкий П.Г. и др.Педагогика и логика. – М.: Касталь. 1992. – 416 с.

230. Щуркова Н.Е. Новые технологии воспитательного процесса. -М.: Педагогика, 1997.-330 с.
231. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. -М.: Педагогика, 1989. -560 с.
232. Юричка Ю.И. Девиантология: агрессия, конфликты, наркомания, правонарушения. –М., 2001.-168 с.
233. Юричка Ю.И., Салимов Н.Р. Изучение, предупреждение и разрешение конфликтов в школе. –М., 2003. –136 с.
234. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное учение в современной школе. -М.: Сентябрь, 1996. -96 с.
235. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии. -1995. -№ 2.- С.31-45.
236. Ямбург Е.А. Школа для всех: Адаптивная модель: Теоретические основы и практическая реализация. – М.: Новая школа, 1996. – 346 с.
237. Ярошевский М.Г. Наука о поведении: русский путь: Избр. психол. труды. – М.: Изд-во «Ин-т практ. психологии», 1996. – 381 с.
238. Яркина Т.Ф. Проблемы духовного мира человека на пороге ноосферной эпохи // Педагогика.- 1996.- № 2.- С. 40-47.
239. Geimer H., Geimer R. Das Hochschulwesen in Deutschland - Wohin fuhtt der Weg? Reforrninitiativen fur das 21. Jahrhundert // Bildung und Wissenschaft. 1999. N2-3.
240. Lompscher J. Psychologische Analizen der Lerntatigkeit. Berlin, 1989.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

1. Концепция целевой программы «Школа жизни детей» комплекса «Детский сад – школа»

Объяснительная записка

Концепция основана на новой педагогической идее построения учебно-воспитательного процесса - «Педагогика жизни». В основе данной педагогической концепции, обеспечивающей гуманность образования в отношении ребенка, педагога и родителя, лежат взгляды многих философов-гуманистов: от Ж.Ж. Руссо до С.Т. Шацкого. Это им принадлежит идея о том, что образование есть не просто подготовка к жизни, а сама жизнь. Много точек соприкосновения Педагогика Жизни имеет с философией Вальдорфской школы, со взглядами отечественных философов: Л.Н. Толстого, П.А. Флоренского, В.С. Соловьева, Л.Л. Андреева, И.П. Иванова; с педагогическими позициями Л.В. Занкова, В.В. Давыдова и др.

Педагогика жизни - это система, где человек является мерилом всего, где цели развития личности человека не расходятся с нормативным содержанием образования, а значит должен идти единый педагогический процесс, в котором происходит непрерывное образование Человека в ребенке. При этом развивающий процесс в поддерживающей педагогике строится как непрерывное развитие своих способностей через проектирование своих действий, используя постоянно усложняющиеся жизненно-педагогические задачи.

Цель программы: построение образовательного процесса, направленного на целостное развитие социально ориентированной личности.

Задачи программы определяются основными целями комплекса «Детский сад – школа»:

- создание условий для развития эмоционального, социального и интеллектуального потенциала;
- формирование у ребенка позитивных личностных качеств.

Объектом программы в широком смысле принята личность ребенка, процесс становления образа «Я».

Предметом программы «Школа жизни детей» являются пути достижения опыта жизни детьми, обогащение опытом взрослых, анализ различных способов приобретения умений, навыков, знаний при решении жизненных задач и преобразование отношений между людьми в процессе решения этих жизненных задач.

Смысл образования. В процессе становления образа «Я» участвуют: педагоги, родитель, другой ребенок, детский коллектив. Совместное проживание событий детьми и взрослыми, анализ своего «Я» - реального, «Я» - потенциального, «Я» - будущего дает ребенку возможность ощутить творение своей собственной речи в непринужденной доверительной обстановке, в процессе общения ребенка с другими детьми, со взрослыми. Другими аспектами процесса становления образа «Я» выделяются интеллект (познавательная сфера), душевное и физическое здоровье, умение общаться с детьми и чувствовать мир природы, потребность и способность находить способы решения жизненных и педагогических задач. При таком комплексном подходе адаптивная педагогика, решает два рода задач - жизненно-познавательные и педагогически-жизненные, а знания, умения, навыки изменяют свои функции: из цели превращаются в средства становления образа «Я».

Содержание образования построено на постоянном практическом освоении способов приобретения навыков, умений, знаний, через строительство отношений между сверстниками, педагогами и родителями, в процессе решения усложняющихся жизненно-педагогических задач. Ребенок совместно со взрослыми решает жизненные и педагогические задачи, приобретая при этом новые умения и создавая собственные продукты деятельности в развивающемся процессе. Такое образование строится на непрерывном самовыражении, самопознании - на индивидуальном уровне, на развитии способности и потребности понимать других людей - на коллективном уровне.

Руководящей идеей при определении содержания обучения и воспитания является идея образования, построенная на интеграции видов занятий в областях знаний «от ребенка - к миру, от мира - к ребенку».

Межпредметным связям служат заранее смоделированные занятия «погружения» в тематические блоки - ключевые проблемы. Цель таких образовательных ситуаций - обеспечить рождение детьми личного образовательного результата в ходе специально организованного процесса деятельности, причем само содержание для педагога непредсказуемо.

Каждый из тематических блоков необходимо представлять по меньшей мере в трех аспектах: человек, природа, культура. Ребенок конструирует собственный образ пути своего развития в развивающем процессе. В непрерывно развивающемся процессе ребенок ощущает свою причастность к жизни группы, продвигаясь своим уникальным путем в формировании собственного образа «Я». Выстраивание особой системы развивающегося образования по возрастным группам, ориентированное на индивидуальное развитие, не предполагает деления на количество «уроков», а интегрируется в пяти смысловых образовательных областях:

МИРОВЕДЕНИЕ**:**

- развитие представлений об окружающем мире;
- развитие элементарных математических представлений;
- конструирование;
- кинезитерапия (самопознание, развитие мелкой моторики);
- релаксация (слово как средство развития духа, эмоциональное развитие);
- эмоциональное развитие (использование специальных технологий).

ЯЗЫК И КУЛЬТУРА ОБЩЕНИЯ:

- коррекционно-педагогическое воспитание и обучение (создание благоприятной речевой среды и осуществление целенаправленного системного формирования конкретных речевых умений);
- рефлексия (искусство и радость самопознания);
- эмпатия (внутренний мир другого человека);

- психогимнастика;
- коммуникативная компетентность (развитие речевого общения);
- подготовка к обучению грамоте (чтение, печатание);
- кинезитерапия (развитие мелкой моторики на материале лексических тем).

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ТВОРЧЕСТВО, ТРУД:

- изобразительная деятельность (рисование, лепка, аппликация);
- музыкальное развитие;
- ритмика (логоритмика);
- фольклор (загадки, приметы, забавы);
- труд (конструирование, ручной, хозяйственный, бытовой).

ПУТЬ К ЗДОРОВЬЮ:

- здоровьесберегающая педагогика (массаж, самомассаж, профилактика нарушения зрения, закаливание, минигимнастика, кинезитерапия, развитие психических процессов - внимания, памяти, мышления);
- развитие эмоциональной сферы;
- гимнастика (артикуляционная, утренняя, после сна, коррекционная);
- физкультурные занятия (на свежем воздухе, в зале);
- основы безопасности жизнедеятельности детей.

ДИАЛОГ КУЛЬТУР:

- изобразительная деятельность (декоративное искусство русского и башкирского народов);
- история и культура Башкортостана (освоение, усвоение, присвоение культуры);
- история и культура России (освоение, усвоение, присвоение культуры);
- народная культура (освоение, усвоение, присвоение культуры);
- труд на примере взрослых людей Малой и Большой Родины;
- природоведение (аспект отображения ребенком мировосприятия Малой Родины);
- игры (дидактические, с/ролевые, театрализованные).

Возрастные различия обнаруживаются лишь в объеме и степени проработки узловых развивающих проблем в системе смысловых образовательных областей. Для разноуровневых детей и объем познания будет разноуровневым. Достигнутый уровень является личным показателем образовательного стандарта ребенка.

Формы организации развивающего процесса: индивидуальные, подгрупповые, коллективные.

Основной функцией выбранной формы обучения для педагога является трансформация самим педагогом жизненных ситуаций в педагогические, педагогических в жизненные, которые могут решаться каждым специалистом по-своему, а для детей создается ситуация, позволяющая обмениваться полученной информацией в практических делах, учиться взаимопониманию и взаимопомощи.

Технологическим инструментом преобразования одной формы в другую в Педагогике Жизни выделяется развивающаяся кооперация - «Деятельностное развитие кооперации» (автор Р.Ш. Акбашева. Уфа, 1999). Основной закон Педагогики Жизни гласит: «Чем сложнее жизненная задача, тем выше уровень кооперации требуется для ее решения в педагогическом пространстве».

Педагогика Жизни как система учебно-воспитательного, развивающего процесса последовательно реализует следующие педагогические принципы:

- природосообразности;
- гибкости и динамизма, обеспечивающихся за счет разработки каждой жизненно-педагогической ситуации самими педагогами с помощью детей;
- дополнительности, так как люди нужны друг другу, потому что они уникальны и неповторимы, развитие уникальности - цель и смысл образования(этот принцип обеспечивает совмещение единства и уникальности в развитии как отдельных детей, так и групп);
- неопределенности, открывающей возможность к предельному сотворчеству, где ни дети, ни взрослые не имеют однозначного представления о конечном результате деятельности;

- принцип единства диагностики и коррекции отклонений в развитии;
- анализа социальной ситуации развития ребенка и его семьи;
- включения родителей в развивающийся процесс;
- расширения традиционных видов детской деятельности и обогащение новым содержанием;
- формирования и коррекции высших психических функций в процессе специальных занятий с детьми;
- реализации индивидуально ориентированного подхода к воспитанию и обучению детей через изменение содержания обучения и совершенствование методов и приемов работы;
- активизации эмоционального реагирования и эмоциональных проявлений и использования их для практической деятельности, общения детей и формирования адекватного поведения;
- расширения форм взаимодействия (кооперации) взрослых и детей и создания условий для активизации форм партнерского сотрудничества между детьми;
- принцип достоверности в потенциальных возможностях.

Структура программы

Ежегодно коллективом комплекса «Детский сад – школа» составляется целостная программа, которая является развитием авторской программы для каждого периода поддерживающего педагогического процесса.

Ожидаемые результаты

1. Развитие потребности в творении самого себя, своих уникальных способностей.

2. Развитие способности к реализации своих потребностей.

3. Развитие готовности к самообразованию, дающей возможность самому преодолеть имеющиеся трудности в учении.

4. Укрепление физического, психического здоровья детей.

5. Развитие социальных навыков и приобщение к нравственным ценностям.

6. Освоение способов разных видов деятельности.

7. Формирование самосознания личности в контексте национальной культуры народов Башкортостана.

8. Расширение представлений о мире.

9. Формирование у детей элементов учебной деятельности.

2. Целевая авторская программа «Школа Жизни детей» по концепции «Педагогика Жизни» (основные положения)

Величие дано ребенку от природы ...

Школа жизни детей - это проживание непрерывного многообразия изменяющегося мира, умение ориентироваться и самореализовываться в природе, культуре, науке, обществе, семье. Для этого ребенок должен уметь понять себя, другого человека, овладеть разными способами компенсаторной деятельности в различных ситуациях. Ребенок овладевает деятельностным инструментом в поддерживающем педагогическом процессе.

Восстановление естественной связи человека с природой, предшествующими ему историей и культурой, восстановление духовности – эффективный путь обновления содержания и методов предшкольного звена образования. Не загружать ребенка готовыми знаниями, а освобождать его природный потенциал для мысли созидающей личности. Творческие поиски по уникальному развитию ребенка создали новую практику образования с учетом принципов целостного развития ребенка через целостное восприятие мира. Каждый ребенок с помощью взрослого может обнаружить и развить свои способности, а главное - свои человеческие качества, с помощью освоения конкретных речевых умений (коммуникативных навыков), окружающей среды, собственных интеллектуальных возможностей, физического, духовного и эмоционального развития, национальной и мировой культуры, музыки, пластики, изобразительного искусст-

ва, конструирования и ручного труда и т.д. в деятельностном развитии кооперации.

Целеполаганне.

В индивидуально ориентированном подходе реализуется отношение к ребенку как к системно развивающемуся индивидууму, имеющему свою субъективно выраженную направленность и формы внешнего и внутреннего реагирования на изменяющуюся социальную среду, В этих условиях выдвигаются основные цели:

1. Развитие личности через целостное восприятие мира.

2. Социальная адаптация и интеграция ребенка, имеющего трудности в учении, в среду нормально развивающихся сверстников.

3. Создание оптимальных условий для развития эмоционального, социального и интеллектуального потенциала ребенка.

4. Создание мотивообразующих условий для обогащения всех основных видов деятельности ребенка.

5. Формирование основ здорового образа жизни.

6. Формирование базиса личностной культуры на основе ознакомления с национальной культурой народов Башкортостана и России.

7. Формирование патриотизма юного воспитанника Башкортостана.

Основной задачей целостного развивающего процесса является уникальное развитие каждого ребенка, педагога, родителя, которое сочетается с его способностью и формированием потребности к саморазвитию, самоорганизации, самообразованию, самовоспитанию.

Задачей регионального компонента образования является проживание с детьми событий и явлений национальной культуры с целью социализации, воссоздания семейных, народных и общественных традиций. Восстановителем и хранителем может стать сам ребенок. Педагог для этого организует рост корней изнутри ребенка и через него влияет на социум.

В комплексе «Детский сад – школа» решаются следующие блоки задач:

- диагностические;

- воспитательные;
- коррекционно-развивающие;
- образовательные;
- определение базовых достижений.

В диагностическом блоке задач ведущей является организация комплексного медико-психолого-педагогического изучения ребенка, разработки индивидуальной программы развития ребенка.

Блок воспитательных задач направлен на решение вопросов социализации, повышения самостоятельности и автономии ребенка и его семьи, становления нравственных ориентиров в деятельности и поведении будущего школьника, воспитание у него положительных личностных качеств.

Блок коррекционно-развивающих задач направлен на развитие компенсаторных механизмов становления психики (в том числе речи) и на преодоление и предупреждение у детей с недостатками речевого развития вторичных отклонений в развитии их познавательной сферы, поведения и личностных ориентиров. Организация работы специалистов в этом блоке предполагает обучение родителей отдельным психолого-педагогическим приемам, повышающим эффективность взаимодействия с ребенком, стимулирующим его активность в повседневной жизни, укрепляющим его веру в собственные возможности.

Блок образовательных задач направлен на обучение детей, способы усвоения общественного опыта, развитие их познавательной активности, формирование всех видов детской деятельности, характерных для каждого возрастного периода, подготовку детей к школьному обучению с учетом индивидуальных особенностей и возможностей каждого ребенка.

Блок определения базовых достижений. Определяются возрастные показатели достижений ребенка, представленных в программе.

Смысл образования - в непрерывности процесса познания мира, себя как его частицы, от преобразования природы к преобразованию себя через личные переживания. Педагог не несет готовой информации, а сопровождает детей в их личном постижении мира через собственные ощущения. Базовый минимум

знаний не отбрасывается, а существенно меняет место в образовании, следуя за развитием ребенка. Усвоение детьми общепризнанных достижений человечества происходит путем сравнения и дополнения к достижениям самого ребенка.

Результаты коррекционно-развивающего образования не трансформируются ребенку извне, из чьего-либо опыта, а выращиваются изнутри в соответствии с его способностями и возможностями. Педагог организует деятельность детей, направленную на их саморазвитие, самоорганизацию.

Планирование образовательного процесса.

Содержание образования построено на интеграции смысловых образовательных областей, через которые решаются блоки задач (диагностические, воспитательные, коррекционно-развивающие, образовательные).

Образование человека есть непрерывное движение к первосмыслам - узловым понятиям, образам, символам. Если процесс образования определить как движение к первосмыслам, то для обеспечения такого коррекционно-развивающего процесса нужны особые смысловые образовательные области Их особенность в том, что они ориентированы не столько на подачу информации, сколько на деятельность самого ребенка, приводящую его к получению личных результатов на пути движения к первосмыслам.

Содержание смысловых образовательных областей - это не набор занятий, а преемственность знаний, подлежащих усвоению, комплекс проблем и условий, помогающих ребенку определиться в соответствующих сферах жизни.

Все содержание смысловых образовательных областей группируется вокруг восьми блоков - ключевых проблем, таких как:

1. Мир, в котором мы живем.
2. Вот эта улица.
3. Наши младшие друзья.
4. Как дышит природа.
5. В некотором царстве.
6. Загадки времени.
7. Что мы видим, что мы слышим.

8. Вот это мы умеем.

Любая совместная деятельность, организованная педагогом, подчиняется замкнутой структуре деятельности:

Ас-Ц-П-Р-Ад (анализ ситуации, целеполагание, планирование, реализация, анализ деятельности).

Планирование деятельности в блоках идет через моделирование ситуаций, психокоррекции внутреннего и внешнего миров ребенка. Внутренний мир ребенка состоит из множества расширяющихся сфер (культурно-исторической, интеллектуальной, эмоционально-образной, социальной и т.д.). Развитие сфер внутреннего мира происходит тогда, когда ребенок через личную деятельность входит в соответствующее жизненно-педагогическое пространство внешнего мира. Внутренний и внешний миры ребенка сливаются. Внутренний мир обогащается внешним, внешний наполняется внутренним, отсюда следует, что образование ребенка в предшкольный период предназначено для выявления в ребенке способностей и их реализации, для организации его внутреннего пространства, которое, в конечном счете, должно стать внешним. Тем самым решается сверхзадача - «познавая себя, ребенок познает мир». Поэтому названные блоки являются одновременно жизненными и педагогическими ситуациями, которые служат источниками, средствами развертывания особых образовательных сфер, сопровождающих человека на протяжении всей его жизни. Подобные проблемы невозможно рассмотреть на каком-либо отдельном занятии, так как они могут решаться только через отношения ребенка с предметно-пространственным окружением, другими людьми, миром природы.

Для смысловых образовательных областей в целом характерны те же требования, что и для смоделированных ситуаций (гармония, единство целей и содержания, способы проверки результатов).

Индивидуально ориентированный способ решения жизненных и педагогических задач и есть процесс образования ребенка в поддерживающей педагогике. Кроме того, учитываются и направления конкретного периода коррекци-

онного и развивающего обучения, так же и природный календарь, творческие потребности детей, запросы родителей и общественности.

Планирование развития коммуникативных навыков - общения ребенка занимает видное место в коррекционно-развивающем образовательном процессе, так как эта проблема является ключевым моментом: из-за нарушения физиологических и психических функций сужено общение с внешним миром. В данном случае из-за ограниченного речевого общения ребенка с миром образовательный процесс удобно представить в виде множества каналов взаимодействия ключевых блоков с окружающим миром, в котором существует свой способ общения, свой «язык».

На первом году обучения (дети 4-5 лет) используется язык физических органов чувств:

- зрение - язык цветов - язык форм;
- слух - язык ушей (тон, тембр, громкость);
- осязание - язык тела, язык движения (твердость, мягкость, тепловые ощущения);
- обоняние - язык запахов;
- вкус.

Таким образом, происходит соединение внутреннего «Я» со смысловыми тайнами восьми ключевых точек. В целом это можно назвать абстрагированным периодом выражения эмоционально-волевой сферы.

На втором году обучения (дети 5-6 лет) общение с миром идет через мыслительные операции. Переход от внутреннего мира к внешнему осуществляется за счет предметно-образовательных действий и установления между ними логических связей.

На третьем году обучения (дети 6-7 лет) взаимодействие с миром происходит через язык синтеза внутреннего и внешнего миров. В этот период жизни происходит осознанное отношение к проявлению своих потребностей и способностей в какой-либо деятельности. Это период конкретных дел, когда проявляется практическое овладение элементами замкнутой деятельности: Ас-

анализ ситуации, Ц - постановка цели, П - планирование собственной деятельности, Р - реализация плана, получение результата, Ад - анализ собственной деятельности и полученного результата. Результат зависит от индивидуальных способностей и интенсивности решения усложняющихся жизненных и педагогических задач.

Реализация. Средства достижения целей.

Современному образованию объективно присуща тенденция к интеграции, т.е. объединению в целое ранее разнородных частей и элементов. Интегрированные системы - занятия предусматривают целенаправленное усвоение знаний и развитие аналитического мышления.

Интеграции разделов на примере познавательного развития:

1. «Ознакомление с социальной действительностью»,
2. «Ознакомление с окружающим»,
3. «Развитие речи».

Предлагаемая интеграция сокращает время, отведенное на ознакомление дошкольников с отдельными вопросами социальной действительности, окружающим миром и развитие речи. За счет интеграции предоставляется возможность активнее использовать игровые проблемно-поисковые формы работы, а не только объяснительно-иллюстративные.

В «Концепции дошкольного образования» (М., 1989) выделяются основные направления развития дошкольника - познавательное, волевое, эмоциональное, что является основной составления авторской программы образования и ее содержательной новизной.

Концептуальные положения подходов к организации адаптивного образования разработаны на основе программы «Истоки» (Центр «Дошкольное детство» им. А.В. Запорожца), которая используется в учреждении как базисная программа.

Основы поддерживающего образовательного процесса разработаны в психолого-педагогических исследованиях Р.Е. Левиной, Б.М. Гриншпун, Л.Ф. Спировой, Н.А. Никашиной, Г.В. Чиркиной, Н.С. Жуковой, Т.Б. Филичевой,

С.Н. Шаховской, В.И. Селиверстовым, С.А. Мироновой, Г.А. Каше, Е.А. Стребелевой, Л.С. Волковой, А.В. Ястребовой и др. Практическая реализация этих исследований решается комплексно во всех используемых формах организации коррекционного и развивающего процесса.

Содержание основных направлений педагогической работы, условия и формы ее реализации позволяют интегрированно решать коррекционно-развивающие задачи, к которым относятся физическое и моторно-двигательное, эмоциональное, сенсорное, умственное, социально-личностное, коммуникативное, речевое, эстетическое развитие ребенка. Эти задачи распределяются по смысловым образовательным областям.

В авторской программе «Школа жизни детей» предусмотрены следующие смысловые образовательные области: мироведение, язык и культура общения, художественное творчество, труд, путь к здоровью, диалог культур.

В пяти смысловых образовательных областях содержание выбранных программ планируется в ключевых блоках, по принципу выделения доминирующей воспитательно-образовательной цели.

Ключевые блоки представлены от общего к частному. Такой подход помогает отойти от чисто тематического планирования познавательного материала, т.к. при сугубо тематическом планировании выделяется только определенная тема, объединяющая какое-то содержание, а сама не охватывает все направляющие разделы программы.

Темы, вокруг которых «разворачивается» содержание, реализуются детьми в разных видах деятельности, в коррекционно-развивающих содержательных блоках:

1.Обогащение и активизация словаря.

2.Развитие грамматического строя речи.

3.Развитие практических навыков в словообразовании и словоизменении.

4.Обучение рассказыванию.

5.Подготовка к грамоте.

6.Развитие графических навыков.

7. Развитие общей, мелкой, артикуляционной моторики.

8. Развитие интонационной выразительности.

Содержание доминирующей деятельности определяется через познавательный материал с целью **«Узнавать, осознавая»:**

1. Наблюдения за сезонными изменениями в природе и труде.

2. Развитие воображения, простейших форм логического и абстрактного мышления во время экскурсий.

3. Развитие представлений о различных предметах и явлениях окружающей действительности через опыты, экспериментирование.

4. Знания о человеке, о строении его тела, об основных функциях организма, о видах деятельности человека, его взаимоотношениях в социуме через поисково-экспериментальные (продуктивные) методы.

5. Представления о себе - открытие своего «Я», выделение себя в мире вещей и других людей. «Я и ДРУГИЕ» - мир человеческих отношений через представление о добре и зле, желание помочь и понять другого человека, уступить, проявить заботу о слабом, пожилом. «Я и ОКРУЖАЮЩИЙ МИР» - через становление ценностных ориентиров взаимодействия ребенка с окружающими предметами, направленных на формирование бережного отношения к предметам, на признание их значимости в жизни ребенка и других детей.

6. Становление навыков социально-приемлемого поведения в различных жизненных ситуациях.

7. Общение ребенка с окружающей действительностью через обогащение чувственного опыта ребенка. Акцент делается не столько на знакомстве с природными явлениями, их строением и функциями, сколько на их эмоциально-чувственном переживании.

8. Создание чувственной основы для слова, подготовка к восприятию словесных описаний объектов, явлений через кинезитерапию, использование малых форм устного народного творчества (загадки, потешки, приметы, пословицы, поговорки), стихов, рассказов, сказок, песен.

9. Развитие образов-представлений о живом и неживом мире.

10. Развитие взаимосвязи объектов и явлений природы с жизнедеятельностью человека через ощущения, различные виды восприятия и представления.

Компенсаторная деятельность с целью **«Осознавая, запоминать»** происходит через:

1. Развитие внимания.

2. Освоение систем сенсорных эталонов (рассматривание, выслушивание, ощупывание, различение предметов и их свойств, отношений на основе образа, фиксация образа в слове).

3. Развитие ведущего вида памяти с включением в деятельность.

4. Развитие ориентировочной деятельности и познавательной активности (взаимосвязь между действием, словом и образом); от формирования наглядно-действенного, наглядно-образного к элементам логического мышления, обобщенного представления.

5. Познание детьми количественных и качественных отношений между предметами. Сравнение, сопоставление между собой предметов и групп предметов.

6. Ориентировка во времени для осознания значимости структурирования темпа собственной деятельности, навыки контроля и соотнесение своей деятельности с природными явлениями.

7. Овладение языком как средством и способом человеческого общения и познания через развитие предпосылок к развитию речи:

а) развитие интереса к окружающему **«Познавая, осознавать, запоминать»:**

- знакомство детей с проблемными практическими ситуациями;
- развитие навыков анализа этих ситуаций;
- развитие способов ориентировки в условиях проблемной практической задачи и способов ее выполнения;
- развитие метода проблем как основного метода решения проблемно-практических задач и обобщение этого опыта в вербальном плане (элементы метода ТРИЗ);

б) развитие от предметной деятельности к самопознанию своих возможностей (слуховое внимание и восприятие, совершенствование фонематического слуха, активизация артикуляционного аппарата, кинезитерапия);

в) закрепление приобретенного социального и эмоционального опыта и обобщение в слове (словаре);

г) активизация связной речи, адекватной содержательной основе, освоенной детьми в процессе стержневых (познавательных, продуктивных) видов деятельности;

д) развитие коммуникативных способностей и коррекция звукопроизношения, развитие связной речи и грамматического строя;

е) развитие знаково-символической деятельности (подготовка к обучению к грамоте и письму);

ж) освоение элементарно-делового уровня общения в отношениях между сверстниками и взрослыми (коммуникативная компетентность).

Формирование речи основывается на следующих положениях:

- распознание ранних признаков нарушений речи и их влияния на общее психическое развитие;
- своевременное предупреждение потенциально возможных отклонений на основе анализа структуры речевой недостаточности, соотношения дефектных и сохранных звеньев речевой деятельности;
- учет социальных последствий дефицита речевого общения;
- учет закономерностей развития детской речи в норме;
- взаимосвязанное формирование фонетико-фонематических и лексико-грамматических компонентов языка;
- дифференцированный подход в коррекционно-развивающей работе с детьми;
- единство формирования речевых процессов, мышления и познавательной активности;
- одновременное коррекционное и воспитательное воздействие на сенсорную, интеллектуальную, эмоционально-волевую сферу.

Дети с проблемами речевого развития не могут спонтанно стать на онтогенетический путь развития речи, свойственный нормальным детям. Коррекция речи для них длительный процесс, направленный на формирование речевых средств, достаточных для самостоятельного развития речи в процессе общения и обучения.

Эта задача реализуется различно в зависимости от возраста детей, условий их обучения и воспитания, уровня развития речи.

Средствами для практической деятельности, упражнений в исследовании, экспериментировании является:

1. Предметная деятельность (Что это? Что с ним можно делать?). Усвоение способов действия с предметами, орудиями, функциональное назначение предметов (экспериментально-исследовательская деятельность).

2. Кинезитерапия (развитие тонкой ручной моторики и двигательной координации, профилактика зрения).

3. Игровая деятельность (от предметно-игровых действий к сюжетно-ролевым играм, использование игрушек-заместителей).

4. Продуктивные виды деятельности с целью формирования познавательной деятельности и воспитания личностных качеств ребенка и его поведения(рисование, лепка, конструирование, аппликация).

5. Ручной труд. Работа с природным материалом.

6. Знакомство с трудом взрослых, с ролью труда в жизни людей.

7. Эмоциогенные и регуляторные средства (психогимнастика, эмпатия):

- радость, грусть, страх, гнев, удивление;

- контроль эмоций и чувств во имя психического и физического благополучия.

8. Музыкально-ритмическая деятельность, фольклорные праздники, забавы детей.

9. Фольклорные произведения малых форм (на материале, русско-башкирских загадок).

10. Ознакомление с художественной литературой. Работа над смысловой

стороной произведения с целью выяснения взаимозависимости в действиях персонажей.

11. Театрализованная деятельность с целью активизации эмоциональной сферы через русское народное творчество, календарно-обрядовые средства. Ежедневное планирование познавательных, эвристических, нравственно этических бесед.

12. «Пронизывать» содержанием, в которое входит ознакомление с социальным миром и внутренним миром ребенка другие занятия, такие как развитие элементарных математических представлений, ознакомление с природой, изобразительная деятельность, музыкальные, физкультурные занятия. Важно находить возможность экономно планировать познавательный материал, отыскивать логическую взаимосвязь в содержании.

Развивающая программа реализуется не только в рамках специально организованного обучения в форме занятий, но и в рамках совместной деятельности взрослого с детьми, строящейся в непринужденной форме.

Содержание коррекционно-развпвающей работы по речевой деятельности с детьми в течение всего периода их пребывания в учреждении пронизывается через три взаимосвязанные области:

а) познание и обозначение словом явлений окружающей действительности;

б) осознание языка (его звукового состава, словаря, грамматического строя);

в) налаживание взаимоотношений и речевого общения с окружающим.

Ожидаемые результаты.

Каждый образовательный год отличается от предыдущего степенью обработки корекционно-образовательного материала, способами деятельности, развивающимися способностями детей, их родителей и педагогов

Реализация конкретного содержания в тематических блоках зависит от индивидуальных способностей всех педагогов, направленных на социализацию, развитие склонностей и способностей. Чтобы увидеть изменения лично-

стных качеств (взаимодействие внутреннего и внешнего миров ребенка) путем развития знаний, умений, навыков в коррекционно-развивающемся процессе, целесообразно организовывать **рефлексии** по важным образовательным направлениям:

1. Восприятие объектов внешнего мира в блоках: «Мир, в котором мы живем», «Наши младшие друзья», «Как дышит природа» и др. - обнаруживать за счет физических органов чувств, наблюдения и описания явлений внешнего мира языком фактов.

2. Уровень чувственно-образного восприятия и познания мира можно обнаружить невербальными способами с помощью рисунка (язык форм и цвета),символов (элементы Вальдорфской педагогики), танцев (язык движения), а также вербальными - при составлении рассказов по собственным творческим работам.

3. Уровень познавательного интереса и степень освоения пооперационных шагов технологии «Деятельностного развития кооперации» как способа получения знаний можно обнаружить при постановке проблем (вытекавет из анализа ситуации), выдвижении целей и задач (целеполагание), наборе способов решения задач, сформулированных педагогами и самими детьми (планирование), по процессу добывания личных умений, знаний (реализация).

Анализ деятельности является переходным моментом к следующему циклу деятельности. Принципиально важно отметить, что о развитии у детей тех или иных способностей и умений судят не столько по результату их деятельности, а сколько по процессу образно-чувственного проживания данной ситуации. В.А. Сухомлинский советовал: «Не судите о ребенке по знаниям, а судите по его стараниям, по нравственным качествам. Обращайтесь не только к Уму, но и прежде всего к Сердцу ребенка». Дети не сравниваются друг с другом, каждый ребенок сравнивается с самим собой, фиксируются положительные изменения, которые произошли с ним за определенный промежуток времени.

Приложение 2

Программа интегрированного курса «Уроки добра»
для будущих первоклассников (6-7 лет)

Объяснительная записка

> «По-настоящему об уровне цивилизации говорят не переписи населения, не размеры городов, не собранные урожаи – нет, о нем говорит качество человека, которого производит страна».
>
> *Р.У. Умерсон*

В основу данного программно-методического материала положена общая стратегия воспитания в образовательной системе России (И.А. Зимняя, 2001), концепция поэтапного социального развития (Д.И. Фельдштейн, 1997), авторская концепция «Педагогика жизни» (Р.И. Туктарова, Р.Ш. Акбашева, 2002), целевая авторская программа «Школа жизни детей» (Р.И. Туктарова, Р.Ш. Акбашева, 2002), обеспечивающие гуманность образования в отношении ребенка, педагога и родителя. Восстановление естественной связи человека с природой, предшествующими ему историей и культурой, восстановление духовности – их позиции были объединены для развертывания всей жизнедеятельности ребенка с учетом сочетания обеих сторон деятельности – предметно-познавательной и по усвоению норм человеческих взаимоотношений. Все это обеспечивает оптимальные возможности социального гуманно-личностного созревания. В рамках социального гуманно-личностного созревания, проявляющееся в социализации - индивидуализации, процесс индивидуализации представляется как оптимальное условие выделения и утверждения своего «Я»: индивидуализироваться, развивая свою социальную сущность, самовыражаясь в обществе для общества.

Цели и задачи курса

К числу общих целей относятся следующие:

– формирование в растущем человеке свойства – социального;

– воспитание гуманно-личностных мотиваций в межличностном общении;

– развитие творческого мышления;

– воспитание эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру, к людям, к себе, к историческому прошлому своей страны;

– формирование социально значимого поведения, адекватно усвоенной системы общечеловеческих ценностей у родителей.

Задачи курса предполагают накопление знаний, способов поведения, форм общения в едином жизненном пространстве социального развития. Они направлены на: формирование понятий ценностных категорий (Аккуратность, Доброта, Трудолюбие, Дружелюбие, Душевность, Вежливость, Верность, Миролюбие, Милосердие, Красота, Сердечность, Счастье и т.д.); усвоение позиций отношений «Я» ребенка с обществом, социального взросления; социализация – индивидуализация, реальное проявление своей «самости» в учебно-воспитательном процессе (присвоение ребенком социального вхождения в социальный мир; выделение своего «Я» из социального); освоение человеческих взаимоотношений в процессе гуманитаризации образования, направленного на постижение внутреннего мира другого человека (эмпатия, идентификация); развитие реального социального.

Принципы отбора содержания и структурно-логического построения курса: доступность, связь с реальностью, культуро-природосообразность, творческий характер деятельности, целостность развития личности.

Данный курс направлен на формирование целостности мировоззрения детей – будущих первоклассников, что предполагает необходимое самопознание будущих первоклассников как единой частью мироздания, как активного творца культурно-исторического опыта.

В рамках концепции поэтапного социального развития (Д.И. Фельдштейн, 1997) мы актуализировали свое внимание на определенных этапах Детства (3-10 лет). На узловом (поворотном в Я личности) рубеже развития, когда формируется социальная позиция, обозначенная формулами «Я в обществе», «Я и общество», реализуется потребность растущего человека в определении своего места в обществе, в общественном познании – от осознания наличия своего «Я» до стремления к реальному выделению своего «Я» в системе равноправных отношений с другими людьми, раскрытия своей человеческой «самости». Данный рубеж (3-10 лет) фиксирует радикальные сдвиги в социальном развитии, осуществляющемся через индивидуальное развитие личности и характеризует этапы, когда акцент переносится именно на индивидуализацию как необходимую стороны социализации.

Период становления личности связан с освоением ребенка от 6 до 9 лет той деятельности, где он выходит за пределы игры, осознавая свое новое место в системе общественных отношений. В этот период у детей развиваются мотивы роста, собственного совершенствования, индивидуальные успехи приобретают социальный смысл. На смену узко учебным приходят широкопознавательные интересы, которые становятся действенными мотивами деятельности младшего школьника.

У детей младшего школьного возраста развивается начало творческого отношения к действительности, происходит формирование произвольности психических процессов, внутреннего плана действий, рефлексии собственного поведения, что обеспечивает к 9 годам развитие потребности ребенка в получении признания других людей, требуя развертывания системы взаимоотношений с ними новой социально признаваемой деятельности.

Этапы формирования добродетелей у будущих первоклассников

ВВЕДЕНИЕ (1 час). Знакомство детей с источниками живого слова и творческой мысли. Сказки духовно-нравственной направленности А. Лопатиной и М. Скребцовой «Сказки о буквах».

Постановка цели: через процесс обучения чтению и письму понять значение моральных норм и правил выраженных в заглавных буквах Азбуки добродетелей.

Сентябрь. Лексическая тема «Ранняя осень» (8 ч.).

Добродетели: аккуратность, чистота, трудолюбие.

Виды деятельности: игры, интегрированные занятия «изобразительная деятельность + аппликация + ручной труд», чтение литературы, беседы, родительское собрание, экскурсии, рассматривание картин, заучивание стихотворений, бытовая деятельность, чтение «Сказки о буквах» - буква А.

Рефлексия: выяснить умения использовать добродетели аккуратность, трудолюбие в жизненных ситуациях.

Октябрь. Лексические темы «Деревья», «Домашние и дикие животные» (8 ч.).

Добродетели: доброта, дружелюбие, душевность.

Виды деятельности: игры, интегрирование занятия «чтение + изобразительная деятельность + аппликация» , чтение рассказов, беседа о доброте и добрых делах, беседа с родителями «Формирование нравственных ценностей – важный элемент духовности», знакомство с правилами нормотворчества, чтение «Сказки о буквах» - буква Д, экскурсия «Лес – дом для многих жильцов», заучивание пословиц, выставка рисунков «Добродетели живут в стране дружбы».

Рефлексия: нарисовать доброту.

Ноябрь. Лексические темы «Перелетные птицы», «Транспорт» (6 ч.).

Добродетели: вежливость, внимательность, верность.

Виды деятельности: игры, беседы, интегрированное занятие «ручной труд + конструирование + музыкальное», чтение «Сказки о буквах» - буква В, консультации, советы для родителей «Добрые слова не лень мне повторять каждый день».

Эмпатия: составление рассказа «Какой мой друг».

Декабрь. Лексические темы «Зима», «Зимующие птицы» (6 ч.).

Добродетели: милосердие, миролюбие.

Виды деятельности: игры, интегрированное занятие «Портрет зимы», чтение программной художественной литературы, консультация для родителей «Качества личности», чтение «Сказки о буквах» - буква М, интегрированное занятие «Цветок милосердия», наблюдения.

Рефлексия: изобразительная деятельность «Доброта в моих ладошках» (рисование нетрадиционным методом).

Январь. Лексические темы «Зима», «Одежда» (4 ч.).

Добродетели: красота, целеустремленность.

Виды деятельности: игры, экскурсии, наблюдения, интегрированные занятия «изобразительная деятельность + музыкальное занятие», драматизация сказок, сочиненных детьми «Город красоты», чтение художественной литературы, день открытых дверей для родителей, чтение «Сказки о буквах» - буква К.

Рефлексия: составление рассказа «Проявление моей красоты в добрых делах».

Февраль. Лексические темы «Звери наших лесов», «Защитники Отечества» (8 ч.).

Добродетели: справедливость, сердечность, стойкость, счастье.

Виды деятельности: беседы, игры, проигрывание этюдов «Как передвигаются разные птицы», сюжетно-ролевая игра «Путешествие в страну сердечных слов», интегрированные занятия «изобразительная деятельность + составление творческих рассказов по рисункам детей», индивидуальные беседы с ро-

дителями, выработка памятки для родителей «О стиле общения», чтение «Сказки о буквах» - буква С.

Рефлексия: высказывания детей на тему «Путешествия в сказку за знаниями».

Март. Лексические темы «Ранняя весна», «Домашние животные», «Профессии» (6 ч.).

Добродетели: надежность, любознательность.

Виды деятельности: игры, чтение программных рассказов, беседа «Мои чувства и настроение», интегрированное занятие «Чудеса во мне», консультация для родителей «Как помочь будущему первокласснику найти свое место в мире людей», рисование «Сердце весны», экскурсии родителей вместе с детьми на природу, чтение «Сказки о буквах» - буква Н.

Эмпатия: «Играть играй, а про добродетели не забывай».

Апрель. Лексические темы «Космос», «Профессии» (6 ч.).

Добродетели: мужество, любознательность.

Виды деятельности: игры, беседа «Разговоры Земли», интегрированное занятие, этические беседы по нравственным критериям, консультация для родителей «Скоро в школу».

Рефлексия: «Каждый человек интересен и неповторим!»

Май. Лексические темы «Моя Родина», «Единство с миром», «Насекомые» (6 ч.).

Добродетели: честность, чуткость, правдивость, послушание.

Виды деятельности: игры, беседы, интегрированные занятия «Во что мы верим» и «Цветок правды», беседа с родителями «Чувства и настроения вашего ребенка», чтение «Сказки о буквах» - буква Ч.

Рефлексия: «Своими делами и поступками Я украшаю мир»

Таблица 1

Разделы курса «Уроки добра» для будущих первоклассников

№		Количество часов	
		первое полугодие	второе полугодие
1	Природа глазами души	7	7
2	Творчество моей души	7	7
3	Жизнь моего сердца	7	7
4	Работа с родителями	7	9
	Итого:	58 часов	

Методические рекомендации проведения учебно-воспитательных занятий по интегрированному курсу «Уроки добра»

Занятия проводятся в форме диалогового общения. Некоторые занятия строятся на принципе антимоний, когда противоречия выдвигаются одновременно и предполагают проведение дискуссионных форм работ. На занятиях необходимо создать ситуацию творческого поиска равноправных познающих, общающихся субъектов. В данном случае неуместным становится навязывание педагогом собственного мнения или излишние комментарии по рассматриваемым проблемам.

Существенным моментом в организации творческой деятельности детей – будущих первоклассников на занятиях является формирование мотивации, которая предполагает совместное решение учебно-воспитательных задач, анализа и оценок.

Активная мыслительная деятельность, напряженность духовных усилий будущего первоклассника проявляется при учете его индивидуальных особенностей. Поэтому педагогом должна проводиться отдельная работа по выявлению жизненного опыта каждого ребенка, особенно на начальных этапах занятия. Она может быть достигнута предварительной беседой, активизирующей

пережитые эмоциональные чувства или вопросы, волнующие будущих первоклассников.

Необходимое психологическое состояние детей на занятиях для восприятия философских вопросов регулируется путем использования аудиовизуальных средств: слайды, музыка, видеофильмы, картины, демонстрирующие природу, аудиокассеты с голосами животных, птиц, шумом моря, фильмоскоп для просмотра диафильмов, использование ароматических средств. Уроки проводятся преимущественно в форме практических занятий, бесед, дискуссий, походов на природу, экскурсий.

По окончанию курса проводится итоговое занятие с преимущественно творческими методами контроля в форме игры, коллективного рисунка, творческого устного сочинения.

Конспект контрольного занятия по развитию моральных качеств и воспитанию добродетелей по программе «Уроки добра» в подготовительном классе

Смысловые образовательные области: "Мироведение", "Язык и культура общения", "Путь к здоровью".

Доминирующие воспитательно-образовательные цели:

- подвести детей к пониманию доброты - как основы взаимопонимания между людьми;
- эстетическое восприятие окружающего мира.

Речевая задача. Автоматизация плавной и красивой речи.

Оборудование: цветная бумага, альбомные листы, карандаши, цветные карандаши, кисточки, клейстер, природный материал для ручного труда: пластилин, панно "Дерево добродетелей". Выставка детских рисунков "В стране добродетелей", коврики для релаксации.

ХОД ЗАНЯТИЯ

Создание комфортной ситуации (настрой на занятие).

Педагог: - Чтобы говорить красиво, вспомним наше правило. (Дети громко, четко говорят правило.)

Педагог: - А теперь - наша речевка.

Дети: "Доброе утро! Птицы запели.

Добрые люди, вставайте с постели!.."

Педагог: - Молодцы! Какое сегодня хорошее утро! Все дети сегодня нарядные. Ребята, у меня радостное настроение, потому что я вижу добрые лица.

Анализ своего настроения (какой я сегодня и почему)

Создается ситуация - у ребенка грустное настроение.

Педагог: - Ребята, давайте сделаем доброе дело: подумаем, как изменить настроение своего товарища (дети дают разные советы).

Айгуль: - Я знаю небылицы.

Дима: - Давайте расскажем смешные стихи.

"Жил веселый человек - маленького роста"... и т.д.

Камилла: - Я предлагаю спеть нашу песенку про веселую страну.

Пение - "Веселая песенка".

Педагог: - Какая радостная, красивая песенка прозвучала. Я думаю, она помогла нам. Я предлагаю поиграть в игру.

Игра: "Передай доброе, ласковое слово" (дети подставляют ладошки и называют ласковое слово своему товарищу).

Педагог: - Сколько добрых, красивых слов прозвучало. Давайте поговорим с вами о доброте (дети садятся для беседы).

Педагог: - Добрый человек прекрасен. А доброта - красота души. Ребята! В чем мы видим красоту?

Лиза: - Красота - вокруг нас, она - в предметах, которые нас окружают, она - в одежде людей.

Андрей: - Красота - в природе: она в лесу, на речке, в небе, когда светит солнце, когда радуга.

Дима: - Красота, я думаю, не только в красивой одежде, она и в добрых делах. Это когда поможешь дедушке или накормишь бездомную кошку, или поможешь больному человеку.

Камилла: - А я думаю, что красота - в музыке. Когда слушаешь красивую музыку, то вспоминаешь что-нибудь хорошее.

Педагог: - Ребята, вы все правы! Давайте послушаем красивую музыку и представим что-нибудь, и помечтаем.

Релаксация

Педагог: - Ребята, расскажите, кому что представилось. (После беседы дети выбирают продуктивный вид деятельности по своему желанию.)

Творческая практическая деятельность детей

Звучит мелодия, дети занимаются аппликацией, рисованием, лепкой.

Педагог: - Ребята! В нашей группе растет необычное дерево. Оно растет только в нашей группе. Какое это дерево?

Дети называют: - Дерево добродетелей. На нем выросли "плоды".

Педагог: - С какой добротой связан этот плод? (Дети называют: апельсин - аккуратность, тыква - трудолюбие, дыня - доброта.)

Педагог: - Мне хочется послушать сказки, которые вы придумали сами. Вспомните их, пожалуйста.

Анализ деятельности

Дети рассказывают придуманные сказки про "Аккуратный апельсин", "Трудолюбивую тыкву "и т.д. Ребенок подходит со своим рисунком и рассказывает сказку, которую он нарисовал.

Дима: - Эта сказка про "Красивую клубнику". Мы с мамой сделали ее своими руками. Я хочу, чтобы она была на нашем Дереве добродетелей.

Педагог: - Очень хорошо! Молодцы, ребята. Теперь на нашем дереве растут уже четыре добродетели. Я думаю, что к концу года на нем будет еще много хороших "плодов". "Фея Доброты" прислала вам угощение - печенье с ягодами клубники - добродетели Красоты.