

**РЕКОМЕНДАЦИИ
К ПОСТРОЕНИЮ ПЕРЕХОДА
ОТ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
К МЛАДШЕМУ ШКОЛЬНОМУ
ВОЗРАСТУ**

Составители:

кандидат психологических наук Елена Александровна
Бугрименко,

кандидат психологических наук Катерина Николаевна
Поливанова

Рекомендации к построению перехода от дошкольного
возраста к младшему школьному возрасту: методические
указания/ Краснояр. гос. ун-т; Сост. Е.А.Бугрименко,
К.Н.Поливанова. Красноярск, 1997. С. 31.

Предназначено для студентов психолого-педагогического
факультета, обучающихся по курсу "Психология развития".

Печатается по решению редакционно-издательского совета
Красноярского государственного университета

©Красноярский
государственный
университет, 1997

определяющее £ его завершенность, - утрата непосредственности. Задача проектировочной работы - найти способы и формы организации открытого участия ребенка в "трате" непосредственных и приобретении опосредованных форм действия и чувствования (в обобщении переживаний, интеллектуальной децентрации и пр.) Только так, в решении этой задачи, проблема возрастного развития может быть отличена от проблем функционального генеза (проблем неготовности и подготовки к школе) и открыта для разнообразных психолого-педагогических практик.

1. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

1.1. Разноукладность. Критерии различения укладов

Организация *разноукладности (или*
разноситуационность) *жизни ребенка (уклады - игра, учение, тренировка), контрастирующей с*
разнопред. четностью действий, особое акцентирование переходов от одного к другому укладу.

Перечислим основания, по которым различаются уклады.

1) Контролируемость пространства действий ребенка. Пространство жизнедеятельности ребенка может быть организовано как дисциплинарное или не дисциплинарное: в первом случае взрослый имеет возможность постоянно держать под контролем все действия и состояния детей, во втором - детям создаются условия для уединения, оберегающие их деятельность от властного вмешательства взрослых.

S

2) Временной регламент. Та или иная деятельность детей может иметь строго определенное место в расписании занятий, в общем режиме жизни подготовительной группы детского сада. Регламентироваться могут не только начало и конец деятельности, но также ее темп и ритм. Противоположность жесткой временной организации - свободное распределение деятельности^ во времени, при котором инициатива начала, продолжения и завершения действий исходит от самого ребенка.

3) Заданность средств, способов и замысла действия. Далеко не для всякого действия существуют определенные нормативы, но даже и там, где они есть, как правило, существует возможность стилизового своеобразие исполнения действия. Поэтому^ мера определенности средств и способов реализации замысла всегда относительна. Тем не менее можно различить деятельности, в которых взрослый обязан указывать ребенку, как и с какой целью выполняются действия, и деятельности, в которых взрослый должен воздерживаться от подобных указаний, предоставляя свободу самостоятельной творческой деятельности ребенку.

4) Результативность. Деятельность может определяться конечным продуктом, а может нести цель внутри самой себя ("делание ради самого процесса делания"). По отношению к самоустремленным деятельности требование внешней целесообразности, завершенности в реальном, видимом результате неоправданно. Смысл такого рода деятельности заключен в переживании тех или иных состояний (в этом ее особая непродуктивная результативность).

4) Оцениваемость. Есть действия ребенка, подлежащие оценке и самооценке по шкалам "умею - не умею", "знаю - не знаю", "правильно - неправильно", и есть действия, деятельности, формы поведения, не приспособленные и не предназначенные для таких оценок.

Исходя из перечисленных оснований, проанализируем три основных уклада жизни ребенка в подготовительной группе - ИГРУ, УЧЕНИЕ и ТРЕНИРОВКУ.

Р

Игра

Игра - это прежде всего свободная деятельность ребенка. Сюжетно ролевые игры могут быть индивидуальными и совместными, подвижными и статичными (с развернутой ролевой речью и свернутым внешним

действием), *fa* них могут воспроизводиться разнообразные бытовые ситуации ("дочки матери", "магазин", "больница" и т.н.) и сказочно-литературные (игры драматизации, в основе которых лежит определенный книжный или телевизионный сюжет). В любом случае пребывание ребенка в воображаемой ситуации, действие в ней требует защищенности от внешних по отношению к данной игре воздействий взрослых.

Защиты могут быть пространственными: здесь имеется в виду не просто обособленность игрового места, как это обычно бывает в детском саду, но его огороженность с помощью стенок (лучше подвижных) или любых других конструкций, выполняющих функцию ограды. Укромность игрового пространства, дающая защиту от взглядов "со стороны", критических замечаний и вторжений непосвященных - условие естественного вхождения ребенка в игровое состояние и гарантия его длительного сохранения.

Сюжетно-ролевая игра, в отличие от занятий, не начинается по прямому указанию взрослого. Как всякая спонтанная форма поведения, игра обусловлена, в первую очередь собственными побуждениями ребенка и особенностями наличной ситуации. Время игры всегда индивидуально. Интервал между занятиями, прогулка, свободные часы после дневного сна возможное время игры. Внутри этих рамок игра располагается свободно: она может начаться в самом конце дня, в тот момент, когда за ребенком уже пришли родители, или, наоборот, возникнуть сразу, как только ребенок переступил порог детского сада и встретил своих друзей. Внешние временные ограничители (начало занятий, обед и т.д.) прерывают игру, но не определяют ее завершенности. Завершение игрового действия по тому или иному сюжету обусловлено "насыщением", а не тем распорядком жизни, который предписывается ребенку в детском саду.

Сюжетно-ролевая игра не является местом выполнения заданий взрослого, она допускает лишь предложения: взрослый может посоветовать, во что играть (в тех случаях, когда дети затрудняются в выборе сюжета), предложить игрушки или предметы, которые можно использовать в качестве игровых заместителей, "подбросить" дополнительный сюжетный поворот игры. Прямые указания взрослого относительно замысла игры, игровых средств и способов разрушают игровую ситуацию, действия ребенка получают внеположенные игре цели и задачи - ребенок начинает "играть" для взрослого, смысловым центром ситуации становятся требования и оценки взрослого. Игра перестает быть собственно игрой и приобретает черты занятия, упражнения, выполнения указаний взрослого и т.д.

К игровому укладу^а приближаются и разнообразные виды детской художественной деятельности. При всех отличиях общим для игры и художественной деятельности является их свободный характер, отсутствие прямых указаний взрослого, свобода ребенка в выборе средств, способов самовыражения, авторство ребенка в выборе замысла, самооценку самого процесса, отношение к результату как к некоей ценности вне зависимости от возможной объективной оценки.

Несмотря на то, что, в отличие от игры, художественная деятельность детей требует определенного места и времени, т.е. собственного пространства, в переходный период она оформляется как бы на периферии игры, что выражается в отношении к ее результату (детским рисункам и поделкам) он ценен изначально и безусловно. В группе устраиваются выставки детских рисунков и других поделок.

Взрослый участвует в художественной деятельности лишь по просьбе ребенка, помогает ему, избегая прямых указаний и задания эталонов. Взрослый в этой работе помощник и доброжелательный зритель. Та же позиция должна возникнуть у детей и в отношении работ их товарищей.

Учение

Учение как новый уклад детской жизни окончательно оформляется в школе, но возникает уже в условиях подготовки к школьному обучению на седьмом году жизни ребенка. Логика возрастного развития приводит шестилетнего ребенка к открытию ценности учения, но сначала лишь в его внешних проявлениях: посещении школы, следовании школьным нормам и правилам. При этом внутренняя позиция ребенка по отношению к взрослому учителю и изучаемому предмету может оставаться (и в большинстве случаев остается) доучебной. В практике начальной школы доучебная позиция ребенка дает о себе знать рядом специфических трудностей. Там, где необходимо самостоятельно использовать заданный учителем образец действий, ребенок зачастую отвечает

учителю буквальным повторением его действий, копируя внешние, а не содержательные признаки образца. Такая непосредственно-имитационная форма выполнения задания свидетельствует о невыделенности для ребенка способа действия. В равной степени невыделенной может оставаться и сама действительность изучаемого предмета (например, при обучении грамоте слово должно выступать для ученика прежде всего со стороны его формы, в то время как шестилетние дети ориентируются почти исключительно на значение слов).

Обнаружение новой предметной реальности (появление нового взгляда на вещи) и овладение способом будущего действия в этой реальности - основные черты учения как особой деятельности, отличной от просто усвоения (оно может осуществляться и в рамках игрового опыта). Произвольная организация процесса усвоения, составляющая специфику учения, есть не что иное как изменение самого субъекта учебных действий. Самоизменение - главная характеристика учебности, и в этом смысле принципиально различны такие внешне сходные задачи, как "читать" и "учиться читать", "писать" и "учиться писать".

Учебность требует специального построения в учебном процессе объективных эталонов освоенности способа и действий ребенка с этими эталонами. Эталоны могут быть определены через итоговые характеристики действия (его свернутость, автоматизированность и пр.), в этом случае учение сближается с тренировкой, отработкой навыков. Если же эталон задается не через симптомы освоенности, связанные с результатом, а через позицию, объединяющую способ действия и способ видения, учение становится средством самоопределения, т.е. средством субъектного отношения.

Результатом такого учения и свидетельством его эффективности должно быть опробование границ собственных средств действия, определение пространства возможностей. Необходимо, чтобы основным продуктом обучения стали модельно-знаковые, позиционные формы действия.

Пространство учения призвано обеспечивать возможность групповой работы, т.е. оно должно быть открытым для отношений контроля, оценки, наблюдения, устанавливаемых между учителем и группой детей, между самими детьми.

Время учения, в отличие от игрового времени, не индивидуальное, а групповое: внутри совместного занятия дети должны сообразовать темп и ритм своей работы с общим темпом и ритмом. Длительность занятий, когда дети занимаются собственно учебными задачами, зависит от ряда обстоятельств: конкретной учебной программы, конкретных целей данного занятия (того, что будет считаться его завершенностью) и, разумеется, от психофизиологических требований, определяющих границу допустимости нагрузки.

Тренировка

Способность работать самостоятельно, регулируя время, темп работы в соответствии с ее объемом, оценивая сделанное, - это базовая способность младшего школьного возраста. Поле для ее становления являются индивидуальные тренировочные или коррекционные занятия.

Если групповые учебные занятия строятся по программе освоения теоретических понятий (обобщенных способов действия), то тренировка и коррекция реализуют программы освоения определенных приемов и техник. Основные продукты коррекционно-тренировочной работы: -индивидуальные и функциональные органы осуществления учебной деятельности - умения и навыки;- самооценка ребенка (отношение к себе как к умеющему то-то и то-то, способному к достижениям в конкретных видах работы).

Пространство индивидуальной работы всегда изолировано. Изоляция достигается разнообразными способами: концентрацией внимания в обстановке общей комнаты, занятой другими детьми и другими формами работы; физическим устранением помех (отдельный кабинет или выгородка в общем учебном пространстве).

Исходные формы упражнения предполагают детальный контроль и оценку со стороны взрослого: организация рабочего места, зрительно моторная техника выполнения задания, мнестические процессы, фокусировка внимания, сосредоточение-расслабление, планирование каждого следующего шага, - т.е. все пространственно-процессуальные характеристики деятельности должны быть в ведении обучающего. Взрослый

определяет время тренировки, согласуя его с состоянием и пожеланиями ребенка ("Продолжим еще или ты уже устал?", "Хочешь закончить это упражнение или возьмем новое?" и т.п.) и оценивает качество результата.

Особенность управления тренировкой состоит в двухуровневом™ контроле: взрослый контролирует не только действия ребенка, но и собственное участие в управлении его поведением. Мера внешнего контроля каждый раз определяется заново, так, чтобы самостоятельная регуляция действий ребенка охватывала все больше и больше звеньев выполнения задания.

Очевидно, что границы перечисленных укладов не

должны совпадать с границами предметов обучения. Приведем пример того, как один предмет развития устной и письменной речи - распределяется между всеми перечисленными укладами.

В области тренировки развитие речи имеет следующие задачи: {

- развитие ручной моторики, необходимой для выработки устойчивого навыка письма (штриховка, рисование узоров, работа с трафаретами, письмо в воздухе и пр.);
- развитие фонематического слуха и отработка произношения слов в соответствии с нормами литературного языка (различия на слух близких по звучанию согласных, совершенствование артикуляции, произвольное интонирование, подчеркивание голосом отдельных звуков в слове и т. д.);
- развитие навыка чтения (традиционное слоговое чтение вслух с одновременным подчеркиванием слогов в тексте; скорописание - словами, предложениями, строчками, предполагающее развитие бокового зрения; чтение в условиях ограничения времени; чтение "про себя" и т.п.);
- развитие навыков грамотного письма (зрительные, слуховые диктанты, списывание, заучивание словарных слов, поиск ошибок в своих и чужих работах и т. д.).

Проекцией программы по русскому языку в область учения является задача формирования у детей полноценных лингвистических понятий. В рамках учебного уклада деятельности детям должны быть открыты общие закономерности строения родного языка, которые становятся основой будущей системы лингвистических знаний и умений. Можно выделить два основных учебных этапа в программе по русскому языку. '

Эльконин Д.Б. Букварь: Пробный учебник для четырех лет начальной школы. М.: Просвещение, 1992. 256 с. Чтение и письмо по системе Д.Б.Эльконина: 12 Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1993. 318 с.

1/. Формирование представления о слове как значащей форме. Сама идея языковой формы нередко отсутствует в сознании шестилетнего ребенка: главным для него является не звуковая оболочка слова, а предметное значение выраженное в слове. Это дошкольное, житейское отношение к слову в ходе обучения должно быть преобразовано в аналитическое, при котором ребенок сознательно различает форму и значение слова, умеет определять звуковой состав слов, устанавливать связь между значением слова и его звуковой структурой. Формирование у детей отношения к слову как к особому предмету работы - исходное условие сознательного овладения техникой чтения, и письма.

2. Открытие традиционного принципа русской письменности. В добуквенный период обучения дети открывают саму звуковую материю слова и дифференцируют звуки на гласные и согласные, согласные - на мягкие и твердые. Знакомясь с первыми буквами, они обнаруживают наиболее общее свойство русской графики: способ обозначения мягкости и твердости согласных на письме с помощью гласных букв. А затем знакомятся с более частными проявлениями позиционного принципа русской письменности. Моделируя отношения согласных и гласных в звуко-буквенных схемах, отвечая на вопрос, какой буквой можно обозначить звук и почему, дети открывают существенную закономерность родного языка, решают учебную задачу в собственном смысле слова.

В рамках игрового уклада решаются задачи развития связности эмоциональной выразительности, адресованности речи, обогащения словаря ребенка. В отличие от дидактических игр, которые, строго говоря, следует отнести "по ведомству" тренировки, игра, как уже отмечалось, не терпит

*непосредственных указаний взрослого. Решение задач речевого развития в игре может быть лишь побочным результатом участия взрослого в игровых действиях детей на правах, партнера или инициатора. *

Отношение предметной и укладной организации жизни

детей

Переход от предмета к предмету (например, от математики к русскому языку, от музыки к физкультуре), как правило, фиксируется в учебном плане. Детям этот переход задается в явной, открытой форме: занятия по математике так и называются - математика, границы предметного занятия (в школе урока) обозначаются звонком или соответствующей командой взрослого "Приготовьте тетради по математике", "Занятие языком закончено" и т.п. В то время как смена режимов работы, сопровождающая переход от учения к тренировке, осуществляется непроизвольно и для детей, и для самого учителя (учебный план не предусматривает разбивки времени и пространства занятий на тренировочное и учебное). Можно представить, что введение в лексикон общения учителя с группой детей новых наименований занятий и новых команд ("Сейчас мы тренировались, а теперь будем учиться") само по себе не имело бы никакого смысла, кроме чисто формального, связанного с этикетной стороной отношений. В то же время параллельно с фиксацией предметной определенности занятий необходимо вводить метки, символы, словесные знаки, обозначающие саму ситуацию действия (игровую, учебную, тренировочную), так, чтобы разделение времени и пространства работы по предметным областям конкурировало с разделением на уклады. Такие условия будут постоянно ставить ребенка перед необходимостью решить задачу на самоопределение ("В какой ситуации я

Образная форма понятия необходима на первом шаге его введения. Она позволяет сдвинуть слово, еще не ставшее термином, с житейского значения, поддержать его в живом, подвижном состоянии, предохранить термин от преждевременного закрепления, на неполной основе. На первых же уроках учитель "ошарашивает" детей необычными правилами жизни в Звуковой стране, где все "не как у людей", все построено на отрицании привычных законов: звук может быть живым существом, лекарством, пищей и т.д. Выбор подходящего, съедобного определяется только звучанием слова и очень часто вопреки его значению (так, например, звуковичка по имени "С" можно накормить С С Су мной, СССажей, СССачком..., но ни в коем случае не Конфетами).

Особая нужда в персонажной форме возникает при отсутствии четких критериев различения характеристик объекта, когда требуется не столько анализ, сколько интуитивное схватывание (таковы, в частности, критерии различения гласности и согласности: их явная ненадежность приводит к тому, что детям предлагается попросту заучить все гласные звуки).

Реальность персонажа условна, его позиционная природа свободна от ролевой характерности и в той мере лишена внешности, в какой это необходимо для того, чтобы избежать внешнего подражания. То, что можно было бы назвать пониманием мягкости и твердости звучания, первоначально возникает не как понимание смысла понятия, а через анализ существенных свойств и отношений объекта, т.е. через внутреннее подражание.

Сущность персонажного введения понятий определяется не только использованием игровой формы действий, она задается двумя встречными направлениями - от игры и от учебы. Дело в том, что каждому персонажу соответствует определенный знак - принятое в Букваре условное обозначение звуковой характеристики. Знак в виде графического символа или фишки является тем условным и вместе с тем реальным средством, с помощью которого совершаются и фиксируются действия звукового анализа. Знак и образ, объединенные в действии ребенка со звуковой структурой слова, объединяют две стороны самого этого действия: смысловую сторонку, представленную через олицетворение (условный персонаж), и предметно-содержательную, заданную, в учебной форме знаковым характером действий с материалом.

Назначение подобных знаково-образных средств обучения - организовать действия ребенка в промежутке между двумя ведущими деятельностью - игровой и учебной. Противоборство и сопоставление двух планов - игрового и учебного - внутри одного образа помогают ребенку построить собственные действия с языковым материалом как

преодоление игровой условности, неподзаконной логике предметных отношений, дисциплинирующей условностью учебного задания. Определенная "двуличность" персонажного образа целиком обусловлена его промежуточным положением между игровыми и учебными формами опосредствования: это образно-символическая мифологическая форма, соотношенная со знаковой и как бы приводящая к единству явления; она лежит по ту и другую сторону возрастной границы.

Перечислим основные черты обучающей игры: - образец нового учебного действия первоначально задается детям в воображаемой ситуации; - в этой игровой ситуации действуют условные персонажи, которые персонифицируют вводимые понятия; - учебные действия (например, различение тех или иных характеристик предмета) совершаются учителем и детьми от лица этих условных персонажей; - за каждым персонажем закреплён знак, используемый впоследствии для условной записи предметных характеристик или предметных отношений.

Этот методический прием использовался также и при разработке игровых заданий в пропедевтическом курсе математики по теме "Выделение признаков объектов"². Условные персонажи здесь отличаются умением воспринимать только какой-нибудь один признак предмета: Размерка умеет различать предметы по размеру, но не различает формы и цвета; Формочка воспринимает только геометрическую фигуру; Цветовед - цвет, Числовик - количество объектов. Каждому персонажу придается характеризующий его атрибут знак. Дети сравнивают и описывают предметы с позиций разных персонажей.

Пространство условно-позиционных действий, осуществляемых на материале отношения языковой и математической действительности, должно быть оформлено как промежуточное, переходное между пространством ИГРЫ и пространством УЧЕНИЯ. Место, где складывается "пробное поведение" ребенка, в котором он отличает игровую условность от условности, определенной четкой предметной позицией (аспектным видением в математике - видением какого-то одного параметра предмета, или "аспектным слышанием" в русском языке), не может совпадать с пространством классной комнаты. Ведь отведенное ребенку в этом пространстве место "за партой" допускает весьма ограниченный репертуар поведенческих реакций. С другой стороны, пространство детских игр, насыщенное игровыми предметами, хранящее следы сюжетно-ролевых отношений, защищенное от взрослого, тоже не отвечает задаче приобретения опыта новых позиционных форм поведения.

Условия освоения той или иной интеллектуальной позиции - преодоление ребенком прежних стереотипов поведения, "прочувствование" отношений своего и иного, персонажного, действия, ориентация на свойства персонажа и одновременно следование указаниям взрослого - задают определенный образ искомого "промежуточного" пространства: это подобие репетиционного зала, где любое действие может быть "переиграно", внешние и внутренние задачи, исходящие от взрослого и от персонажа,

² Ветер А.Л. и др. Выделение признаков объектов. //и др. Математика для шестилетних детей. Рукопись.

"испробованы", "кажимость" и действительность приведены в соответствие через установление точки зрения. Таким "репетиционным залом" в группе детского сада может стать "коврик", лежащий на границе пространства фронтально-индивидуальной учебной работы - пространства УЧЕНИЯ - и пространства ИГРЫ. Ё

Понятно, что задача учителя (воспитателя), организующего работу "на коврике", состоит не в том, чтобы отрепетировать выполнение будущего урока или предстоящего праздничного выступления детей. В ходе "репетиционных" проб дети должны "попасть" в те отношения к собственному действию, которые конституируют отношения понятий данной предметной области (как это было показано на примере звукового анализа). Знаковое выражение этих отношений становится достоянием фронтально-индивидуальной работы в пространстве, организованном как классная комната (в пространстве УЧЕНИЯ), а воплощение понятийных связей в персонажах "поддерживается" игровым пространством, которое служит фоном для позиционной работы. Этим участием смежных пространств в возникновении и развертывании позиционного поведения и объясняется открытость места пробных действий ("коврик", а не отдельная комната, рис. 1)

Граница учения и тренировки ("Доска достижений")

На границе учения и тренировки возникает **пространство индивидуальных достижений ребенка**.

Содержание достижений задается содержанием работы в рамках пограничных укладов (учебной и тренировочной работы). Индивидуальное достижение это то, чему ребенок научился, что он уже умеет делать (сам, или в группе, или "хором").

Традиционно индивидуальное достижение ребенка выражается в оценке его работы учителем (даже при так называемом безотметочном обучении). Как правило, уровень оценивания определяется темпом продвижения группы учащихся (класса). Учитель интуитивно или с помощью некоторых заложенных в методике приемов выявляет средний для группы уровень достижения в определенной области, который и становится стандартом и меркой при оценивании каждого отдельного ребенка (работа ребенка оценивается по принципу "выше - ниже" среднего по группе). Сама форма оценивания - отметка, поощрение, порицание - может при этом варьироваться.

Возрастная специфика периода 6-7 лет заставляет пересмотреть эти основания оценивания. Во-первых, в отношении основного стандарта (мерки). Это означает, что каждая следующая работа ребенка сравнивается с его предыдущей работой, а не с групповым стандартом. Таким образом закладывается основа для положительной самооценки ребенка и предупреждается возникновение школьной тревожности.

Во-вторых, в каждой работе акцентируются и выделяются ее положительные стороны - то, что удалось. Неудачи становятся предметом обсуждения лишь в той мере, в какой это необходимо для совместного с ребенком планирования индивидуальной тренировки.

В-третьих, успехи ребенка, приобретение им определенных навыков и умений фиксируются не только в словесных оценках взрослого. Особой формой фиксации и представления для ребенка его достижений должны стать графики совершенствования разнообразных "техник", к примеру, техники чтения (переход от слогового чтения к чтению целыми словами, рост скорости, увеличение объема чтения и т.н.). Эта результативная сторона индивидуальных упражнений и тренировки ребенка может и должна быть открыта для всеобщего обозрения (в первую очередь - для родителей). Не важно, какой конкретный способ "презентации" индивидуальных достижений будет выбран в группе - стенд, уголок, доска. **Важно, что "доска индивидуальных достижений" - это тот элемент образовательной среды, который связывает работу ребенка в условиях групповых (учебных) и индивидуальных (тренировочных) занятий (достижения в индивидуальной работе имеют для ребенка смысл постольку, поскольку обеспечивают ему ощутимый успех в "классной" работе).**

"Доска достижений"

Достижения детей должны быть представлены для них в форме, обеспечивающей положительное оценивание. Вся работа детей, имеющая материально-продуктивную форму, выставляется на всеобщее обозрение. При этом необходимо скрыть явные недостатки работы, что обеспечивается фрагментированием продукции и составлением своеобразных коллажей.

Например, иногда вместо выставления часто очень несовершенных рисунков можно составить композицию из отдельных фрагментов работ отдельных детей. В частности, например, рисунки домиков и деревьев можно составить в большой коллаж, представляющий сказочный город (что-то может дорисовать и сам учитель); рисунки животных - в композицию, представляющую зоопарк или ферму, рисунки человека - в общий портрет человечества. Умелая компоновка деталей, выбранных из детских работ, позволяет создать некоторую композицию, исключающую сравнение. Дети, увидев подобный групповой рисунок, будут с радостью искать деталь, сделанную самостоятельно (поэтому ни в коем случае нельзя исключить ни одной работы), показывать именно ее друг другу и т.д.

Подобное коллажирование может быть применено и относительно лепки, раскрашивания, каллиграфии (можно составить текст из отдельных слов, даже букв, написанных детьми, можно выставить и скомпоновать даже палочки и крючочки). Особенно хорошо могут выглядеть, например, вырезанные из бумаги и раскрашенные фигурки, затем

составленные в букеты, цветы, абстрактные цветочные композиции (штриховка и раскрашивание - хорошее упражнение для развития мелкой моторики).

Компоновка работ как принцип демонстрации достижений не отменяет и демонстрации индивидуальных достижений. Это также необходимая сторона работы. Здесь

есть одна опасность - сравнение детьми своих работ и превращение демонстрируемого в источник детских конфликтов. Предупреждение конфликтов, вызванных соперничеством, конкуренцией, требует от учителя специальных усилий и внимания - необходимо научить детей "ценить" достижения друг друга, проявляя уважение к их достижениям.

К сожалению, невозможно спланировать конкретную методику фиксации и представления результатов детской учебно-тренировочной работы заранее. Она определится самими работами детей, их отношением к работам других, т.е. индивидуально-групповой спецификой. Поэтому мы здесь лишь наметили общие принципы (и запреты) предъявления ребенку его собственных и групповых достижений.

Необходимо также наметить и принцип разделения работы оцениваемой и работы "ценимой". К последней относятся продукты художественной деятельности детей, которые не подлежат оцениванию в принципе. Выставки отдельных детских рисунков или поделок необходимая часть методики демонстрации детям их достижений, но ее содержание состоит не в фиксации собственного продвижения ребенка в приобретении навыка или умения, а в самовыражении детей, их самореализации.

Таким образом, необходимо разделить достижение в навыке или умении и продукты художественного творчества. Последние, как мы уже отмечали, становятся предметом самостоятельной ценности вне зависимости от художественных достоинств. Скорее и место для выставки детского творчества лучше найти в игровом пространстве, а не на доске достижений, поскольку это свободная нерегламентированная деятельность, приближающаяся к игровой. В настоящем проекте мы настаиваем именно на таком понимании художественной деятельности детей, отвергая в этой области целенаправленное обучение навыкам.

Граница игры и тренировки ("Спортивный зал")

"Спортивный зал" (или просто спортивный уголок, шведская стенка) - это пограничное между игрой и тренировкой пространство. Оно имеет^ характеристики игры и отработки навыка, соединяя их и противопоставляя. В этом пространстве дети могут свободно двигаться, играть в спортивные игры и отрабатывать некоторые спортивные навыки (возможно, в соответствии с программой физического воспитания в детском саду).

Современное представление о физическом развитии детей этого возраста ставит на первое место спортивную игру. Именно спортивная игра дает ребенку возможность развития произвольных движений, одновременно тренируя его физические умения, но делая это исподволь, в отличие от простой тренировки, например, бега или прыжков.

Спортивная игра (понимаемая нами как одна из форм игры с правилами, которая возникает именно в этом возрасте) может быть индивидуальной, групповой или командной. (И здесь, видимо, следует сделать акцент на народные спортивные игры.)

Соответственно, она может быть организована в форме соревнования команд или отдельных детей. Соревновательный характер спортивных игр содержит возможность возникновения конфликтов у детей 0-7 лет. Это требует также осторожного отношения к подведению итогов игры, можно назвать победителей лишь при условии, что сразу же вслед за победой одной команды победит другая. Только при этом условии достижения одной части детей в одной игре, а другой - в следующей могут быть отражены на доске спортивных достижений.

Занятия в спортивном зале могут происходить, по крайней мере, двумя способами - в форме специально организованных занятий, игр (и тогда они могут быть оценены) и в форме индивидуально групповых упражнений, свободных и неоцениваемых, приближающихся уже вплотную к игре. При этом и отношение взрослых к таким играм должно быть таким же, как и к обычным играм: если замечено, что какой-то ребенок не участвует в общей "возне", следует обратить на это внимание (так же, как и в случае, если кто-то из детей не играет). Далее следует специально

попробовать вовлечь ребенка в физические упражнения, обратить внимание на его участие в спортивных играх и упражнениях под руководством взрослого, поощрить и т.д.

Итак, собственно возрастные формы жизни ребенка 6-7 лет при переходе от дошкольного к школьному возрасту реализуются в своеобразных пограничных пространствах. "Чистые" формы укладов детской жизни (УЧЕНИЕ, ИГРА, ТРЕНИРОВКА) задают поле границ переходов, в которых и разворачивается новое пространство возможностей - пространство развития детей 6-7 лет.

УЧЕНИЕ

"Коврик" Индивидуальные
достижения

ИГРА ТРЕНИРОВКА

"спортивный зал"

Рис. 1.

Пограничные пространства представляют собой те "площадки", на которых, собственно, и разыгрываются основные события возрастной истории данного сообщества детей и взрослых. Именно здесь возникает возрастное отношение к собственным действиям (и поведению), ребенок узнает себя - нового, встречается со своим новым знанием, новым навыком, новой формой поведения и приобретает опыт отличия их от старых.

1.3. Взаимоотношение переходных и стабильных форм действий

*При организации возрастного развития должно учитываться взаимоотношение **переходных и стабильных форм действия**. Это отношение имеет две проекции: возрастно-психологическую и организационно-педагогическую. В первом случае отношение переходных и стабильных форм выступает как отношение пробных (ориентировочных) и исполнительских (результативных) действий ребенка, а во втором - как отношение рДзноорганизованных пространств действия и разных форм участия взрослого в деятельности детей.*

В возрастно-психологической проекции отношения переходности и стабильности представлены тремя типами опыта:

- *сквозной опыт* - возникающий и удерживающийся в рамках до переходного периода и имеющий продолжение в последующем возрасте;
- *опыт, возникающий и удерживающийся* в рамках переходного возраста;
- *опыт, лишь открывающийся* в переходном возрасте и осваиваемый в последующем возрасте. Опыт второго типа (возникающий и удерживающийся) можно назвать *связующим*. Промежуточность положения между прошлым и будущим делает этот опыт ключевым для проекта переходного периода. Каждый из перечисленных опытов характеризуется определенной формой, содержанием, ведущим действием и завершенностью в том или ином результате.

Сквозной опыт включает игру и разнообразные виды художественно-конструктивной деятельности. Формой в этом случае является роль и внешненредметное действие. Содержанием служат, соответственно, ролевые функции и правила, трансформация предметов, ведущими действиями - отождествление, продуктивное действие. Завершенностью являются правилосообразность поведения, реальные продукты детского творчества.

Возникающий и удерживающийся опыт выступает в форме условной позиции, внутреннего действия (в частности, внутреннего подражания) и упражнения. Этим формам соответствует определенное содержание:

выяснение отношения своего и иного действия (представленного в позиции), преодоление натурализма собственного действия, достижение. Ведущими действиями здесь становятся: в условной позиции проба (на соответствие реализации замыслу), в упражнении - попытка. Завершенностью пробных, условно-позиционных действий является рефлексивность, завершенностью опыта упражнений - определение достижений и самостоятельность действия* (в ограниченных пределах).

В открывающемся опыте новая форма действия решение учебных задач, содержание выяснение отношений наличного и требуемого, трансформация условий, выделение способа действия. Ведущие действия здесь - анализ, моделирование. Завершенность знаково модельное представление существенных свойств и отношений изучаемой предметной действительности.

Понятно, что указанные формы и содержание опыта не возникают и не существуют независимо друг от друга: так, условная позиция имеет родственную связь с игровой ролью и находит свое продолжение и применение в решении учебных задач, где способ позиционного "видения" разворачивается в способ действия.

Выделение трех типов опыта в проекте переходного периода позволяет ограничить область психолого-педагогических развивающих усилий, определить меру необходимой завершенности тех или иных практик совместного действия ребенка и взрослого. Практика решения задач (наглядно-образных, языковых, математических) в этот период не имеет самостоятельного значения, здесь ребенок по сути не учится решать задачи, а учится лишь попадать в задачную ситуацию, в которой освоенные им ранее формы правил особ разных, исполнительских действий оказываются неадекватными.

В организационно-педагогической проекции возникающий опыт представлен, в первую очередь, выделением особых мест для проб и попыток, осуществляемых ребенком в ходе условно-позиционной и тренировочной деятельности. Таким особым местом.

помогающим ребенку отличить пробу от других форм поведения, как уже говорилось, является "коврик" площадка, не совпадающая с местом учебы и местом игры, но граничащая с ними.

При организации попытки - ведущего действия в тренировке - необходимо пространственное оформление разнообразных "черновиков". Это могут быть и специальные доски, на которых ребенок тренируется в выполнении графических действий, не боясь испортить листы рабочей тетради (где результат оценивается взрослым), и особое место на столе или отдельные листы бумаги, где дети имеют возможность предварительно испробовать разные комбинации условий и разные пути решения задачи. Традиционно детский сад или школа учат ребенка только "чистовым" формам работы, хотя основное содержание учебных действий составляют пробы и попытки решения, а вовсе не окончательное оформление, запись готового результата. Умение оформить работу, представить ее другому (проверяющему взрослому) может сложиться только там, где для ребенка исходно были обозначены и выделены разное место и разное время чистовых - и в определенном смысле рискованных - и черновых пробных форм поведения.

Участие взрослого в этой деятельности ребенка, которая пока не имеет окончательного выражения, которая еще только складывается (пробы, индивидуальная тренировка), должно быть, по возможности, "не прямым". Что это значит? Пробное поведение ребенка не может разворачиваться в условиях директивных обращений взрослого; не прямое указание и команда, а построение пространственно-временных ориентиров работы и именование ее форм дают возможность ребенку самостоятельно открыть значение индивидуальной работы в отношении к совместной и пробы в отношении к исполнению. В рождении такого рода самостоятельности -самостоятельности в определении режима своей работы, уместного в тех или иных предлагаемых условиях (условиях творческого задания, тренировки, групповой индивидуальной деятельности), - и состоит основной замысел переходной, подготовительной группы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Настоящий проект касается ключевых характеристик построения пространства взросления детей 6 7 лет. В проекте рассмотрены (необходимые психолого-педагогические условия построения такого пространства.

Реальное воплощение данных условий (принципов) возможно в разных формах. Рассмотрим некоторые из них.

В зависимости от конкретной ситуации и потребностей конкретного контингента детей подготовка к школе может быть осуществлена в различных условиях. Так, наиболее полная форма организации занятий возможна на базе детского сада, который дети посещают в течение всего учебного года. Там для подготовительной группы выделяется несколько помещений, в которых наряду с необходимыми для детской жизни столовыми, спальнями и т.д. организуются места для проведения занятий (учения, тренировки), предусматриваются пространства возможного разворачивания детской игры, а также выделяются и пограничные пространства (собственно игровыми или учебными эти пространства станут по мере разворачивания соответствующих укладов).

В такой подготовительной группе дети проводят весь день, содержательная работа может планироваться как на первую, так и на вторую половину дня. В этой группе можно осуществить подготовку по полной программе подготовительного класса.

Программы развивающего обучения, используемые в гимназии "Золотая горка", требуют подготовки к ним дошкольников. Поскольку в первом классе оказываются не только дети, посещавшие полную подготовительную группу, разумной представляется организация дополнительных "краткосрочных курсов", которые дети могут посещать несколько дней в неделю, или полную неделю на протяжении одного-двух месяцев, ~~ши~~ на ~~иных~~ условиях, соответствующих конкретным обстоятельствам.

Основные принципы организации такой "укороченной" программы остаются теми же, что и для полной подготовительной группы. Изменяется, конечно, программа обучения, поскольку в полном объеме она пройдена быть не может. Но в результате посещения подобной группы у детей должен возникнуть опыт различения формы действия, (нормы учительского требования, умение самостоятельно определять, чем они в данный момент заняты - тренировкой или учебой. Как мы уже упоминали, такой опыт возникает лишь при содержательной работе, никакое изучение школьного этикета в данном случае не даст необходимых результатов. Полезен будет для "домашних" детей и опыт общения со сверстниками в игре, умение выступать в команде (в спортивных играх) и т.д.

Особой организации потребует подготовительная группа и при условии, что большая часть детей нуждается в специальных занятиях (в коррекции). Мы имеем в виду детей с минимальными мозговыми дисфункциями, с речевыми трудностями, расстройствами эмоционально-волевой сферы. Организация работы с такими детьми потребует участия специалистов, силами педагогов ее решить невозможно. Однако предлагаемый проект задает условия, не противоречащие организации специальных коррекционных занятий, но служащие для них необходимым фоном. Остается добавить, что хорошим дополнением к описанным выше условиям станет для такой группы и максимально полное привлечение родителей к жизни в группе, их участие в будничных и праздничных событиях.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
1. Психологические принципы организации образовательной среды	5
1.1. Разноукладность. Критерии различения укладов	5
Игра	7
Учение	9
Тренировка	10
Отношение предметной и укладной организации жизни детей	14
1.2. Возникновение границ укладов в жизни подготовительной группы	15
Граница игры и учения ("Коврик")	15
Граница учения и тренировки ("Доска достижений")	20
Граница учения и тренировки ("Спортивный зал")	24
1.3. Взаимоотношение переходных и стабильных форм действий	25
Заключение	29

Составители:

кандидат психологических наук Елена Александровна
Бутрименко,

кандидат психологических наук Катерина Николаевна
Поливанова

Редактор

А.А. Пазимова

Лицензия ЛР 020372 от 29.01.97г.

Подписано в печать 23.12.97г формат 60x84/16

Бумага

Усл.печ.л. 2.0

Усл.изд.л. 2.0

Тираж экз. Заказ

Цена договорная

Редакционно-издательский центр

Красноярского государственного университета

660062, Красноярск,

пр.Свободный, 79.