

Департамент образования и науки Брянской области
Государственное бюджетное образовательное учреждение
среднего профессионального образования
«Клинцовский индустриально-педагогический колледж»

Зуева Татьяна Анатольевна

Специальность 050601
Дошкольное образование
Курс 2, группа 121
Форма обучения очная

Место сказки в дошкольном учреждении

Реферат

Преподаватель

Космачёв В. К. _____

СОДЕРЖАНИЕ

Место сказки в дошкольном учреждении.....	3
Системы учёных.....	3
Разработка концепций организации образования дошкольников	4
Экспериментальные работы	8
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	11

Место сказки в дошкольном учреждении

Системы учёных

Необходимость изменения системы образования дошкольников в настоящее время не подвергается сомнению. Однако попытки изменить формы и содержание образования приводят к обнаружению ряда проблем.

Первая проблема - некритический перенос в нашу культуру образовательных систем, получивших свое обоснование и развитие в иных социокультурных условиях. Например, в последнее время все более модным стало объявлять дошкольные учреждения работающими по системе М. Монтессори, по Вальфсдорской педагогике и т. п. Однако чаще всего это либо наивная иллюзия, либо сознательная симуляция, поскольку, с одной стороны, для такой работы требуется специальная, основательная подготовка педагогического персонала и инвентария (наглядного материала, особых игрушек, предметной среды и т.п.), с другой- такого рода образовательные системы созданы в иной социокультурной среде и требуют по крайней мере существенной адаптации к социокультурным условиям нашего общества (ценностям, способам общения, традициям, видам деятельности).

Следует учитывать также, что основы многих популярных ныне среди дошкольных работников образовательных систем разрабатывались достаточно давно. Система М. Монтессори, например, начала складываться в начале XX в. и отвечала педагогическим стратегиям и философии, принятым именно в это время. В системе М. Монтессори все образование строится практически через развитие сенсорики, в этом смысле в основе школы лежит философия сенсуализма.

Как правило, всякая вновь образующаяся система начинает с провозглашения ряда гуманистических принципов, таких, как уважение к личности ребенка, развитие творческого потенциала, приоритет развития над формированием и т.д. Однако очень редко в концепциях и подходах содержатся конкретные ответы на конкретные вопросы: в каких именно формах деятельности должно осуществляться образование дошкольников? Какими средствами? Что

такое детское общество и детская культура? Чем характеризуются отношения детского и взрослого обществ? и т. д.

Если относительно воспитания определенные ответы на эти вопросы есть (например, отмечается, что ведущей формой деятельности дошкольников является сюжетно - ролевая игра), то по вопросам обучения большинство рекомендаций сводится все к той же учебной деятельности, но в замаскированных формах (дидактические игры, сюрпризные моменты и пр.).

Очевидно, что если не меняются по существу формы организации деятельности детей, то не могут измениться формы взаимоотношений детей и взрослых, детей между собой. Эти отношения продолжают носить отчужденный, внеличностный характер, соответствующий нормативной организации учебной деятельности. Требования к уважению личности ребенка, его индивидуальности остаются декларативными. Проблематичной становится также реализация идеи творческого развития, самоактуализации, поскольку сам характер взаимоотношений детей и взрослых внутри учебной деятельности провоцирует на осуществление репродуктивного пути обучения и воспитания, трансляции знаний, норм, способов мышления. Наконец, даже в тех редких случаях, когда принципы, содержание, формы организации образования сформулированы относительно четко и конкретно, предлагаются апробированные технологии, практические работники, воспитатели оказываются не готовыми воспринять предлагаемые формы и технологии. Их внедрение носит формальный, иллюзорный характер. Поэтому мы полагаем, что если та или иная система претендует на внедрение, то она должна быть ориентирована на создание научно-педагогических комплексов: разработка проекта - апробирование в дошкольном учреждении - подготовка и переподготовка педагогических кадров в педагогических институтах, колледжах, обучающих центрах.

Разработка концепций организации образования дошкольников

При разработке концепции организации образования дошкольников базовым для нас было представление о специфике культуры детского общества. Исходными для нас являются следующие положения:

1. Детское и взрослое общества имеют самобытные формы организации жизни (деятельность, общение, специфика картины мира). Детское общество в своем развитии не просто воспроизводит формы отношений и ценности взрослого общества, но творит свои отношения и ценности. Поэтому задача педагога, с одной стороны, защита специфики и самобытности детского общества, с другой - управление процессом взаимопроникновения и взаимодействия детской и взрослой субкультур.

2. Детская субкультура развивается и конституируется в формах сюжетно-ролевой игры, которая в условиях профессионального педагогического управления может перерасти в творчески-продуктивную деятельность в школьном возрасте и становится базовой для развития творческого потенциала личности.

3. Развитие детской культуры и детского общества возможно в условиях близкого, интимного, неотчужденного общения детей и взрослых, детей между собой. Задача воспитателя - выстроить в группе такие формы общения.

4. Специфика и самобытность детской картины мира обусловлены также спецификой форм и средств детского мышления. Детское мышление решает проблему неопределенности взаимоотношений ребенка с предметным миром и социумом, которая усугубляется в силу недостаточности знаний, жизненного опыта детей, неразвитости логического мышления и самого факта существования детской субкультуры (разрыв в стратегиях поведения детей и взрослых - представителей разных возрастов и разных поколений). Решение проблемы неопределенности осуществляется дошкольниками в формах мифологического мышления, средством которого является сказка как особый культурологический феномен

Сказка позволяет детям в особой метафорической форме обозначать для себя специфические детские теоретические вопросы об устройстве Мира (о Добре и Зле, Жизни и Смерти, о происхождении Всего и т.д.) и решать проблему неопределенности (т.е. прогнозировать события, строить собственное поведение на основе создания целостной мифологической картины мира).

Для детской картины мира характерны субъектные отношения, с предметным миром и живой природой (одушевление), что позволяет ребенку сделать мир доступным для общения, восприятие мира как тайны в силу его субъектности, и, следовательно, независимости, непредсказуемости; эмоциональнообразное, эгоцентрическое восприятие, эстетически целостное и ценностное (на основе вкуса и здравого смысла) отношение к миру. Преодоление непредсказуемости, неопределенности осуществляется на основе ритуала, обряда, символа. С точки зрения типологии культуры детская культура является "бесписьменной "

Появление логического мышления (6-7 лет) и зарождение естественно-научной картины мира основаны на детском экспериментировании и наглядном моделировании. Развиваясь в контексте сюжетно-ролевой игры, детское экспериментирование обеспечивает выделение собственно познавательных действий из игровых и порождает тем самым собственно познавательную мотивацию (готовность к обучению в школе).

Обучение дошкольников необходимо осуществлять в формах сюжетно-ролевой игры средствами сказки, детского экспериментирования, в стратегии диалога между детьми и взрослыми, детьми между собой.

5. Развитие средств общения (речевых и невербальных) осуществляется через построение отношений, в которых возникновение и использование средств общения мотивированы коммуникативной ситуацией и совместной деятельностью. Развитие различных видов речи (письменной, устной, внутренней) необходимо строить в соответствии со спецификой их исторического происхождения.

6. Развитие сенсорики (сенсорное воспитание) возможно лишь в условиях особым образом организованной среды, обуславливающей развитие различных систем (визуальной, кинестетической и др.). Организация пространственной и предметно-игровой среды должна быть неотчужденной от детей,

удовлетворять требованиям разнообразия и полноты сенсорных эталонов, отвечать специфике детского восприятия мира, быть мотивированной в контексте деятельности и общения, выполнять функции знака, символа, некоторого ритуала общения.

7. Одной из приоритетных задач дошкольного воспитания является развитие индивидуальности ребенка, под которой понимается самобытность личности, реализующаяся в проектировании и выборе своего жизненного пути. В дошкольном возрасте закладывается основа, базис этой самобытности вследствие того, что ведущая деятельность детей (сюжетно-ролевая игра), являясь ненормативной, свободно организованной деятельностью, открывает ребенку возможность поиска, апробирования своих ресурсов, актуализации своих предпочтений в самых разных сферах жизни (общении, познании, продуктивной творческой деятельности и т.д.). Сюжетно-ролевая игра позволяет ребенку строить свободные от ситуации сюжет и содержание игры, что также создает предпосылки свободной самореализации и самоопределения.

Развитие индивидуальности осуществляется на основе выбора социокультурных образцов, по отношению к которым человек выстраивает свой жизненный путь, принимает решение о том или ином поступке. Социокультурные образцы, выступающие как мера "правильности" или "неправильности" поступка, представлены для ребенка в сказках, в которых отражены не только типы культур, но и архетипы, "душевное устройство".

8. Развитие саморегуляции и самоорганизации осуществляется в формах игры "по правилам", а также на основе сюжетно-ролевой игры и игры драматизации, требующих подчинения правилу, сюжету, "обряду" игры. "Обряд" становится формой организации поведения ребенка в игре.

9. Социализация детей осуществляется через развитие чувства принадлежности к тем или иным социальным группам (семья, группа детского сада и т.п.), через развитие отношений "Я - Мы", где "Мы" становится "моим" кругом общения, значимой для "меня" общностью, где "Я" ребенка является признанным и обозначенным в структуре межличностных отношений.



Рисунок 1 – Сказка в детском саду

Экспериментальные работы

Экспериментальная работа по внедрению и апробации представленных положений ведется в детском саду № 435 Новосибирска в течение 6 лет (заведующая В.С. Плохотская, методист М.В. Инчина). Апробирование осуществляется на материале обучения дошкольников элементам математики. В экспериментальных группах все занятия по математике начиная с раннего возраста строятся либо как драматизация сказки, либо как сюжетно-ролевая игра, организованная средствами сказки. В экспериментальных группах начато также внедрение системы развития речи и сенсорного воспитания средствами сказки.

При разработке сценариев занятий осуществляется модификация русских народных и литературных сказок, специально для реализации целей конкретного занятия создаются авторские сказки. Занятия проводятся воспитателями под контролем методиста и автора.

Проведение такого рода занятий, как правило, постепенно изменяет педагогическую позицию самого воспитателя, побуждая его выстраивать неформальные, неотчужденные отношения с детьми.

Математическое содержание включается в сказки как органически необходимые моменты сюжета, от которых зависит его дальнейшее развертывание. Например, чтобы войти в волшебную дверь, необходимо отыскать ключ с таким же сечением, как и отверстие замка; чтобы найти необходимый по сюжету предмет, нужно отмерить определенное количество шагов или мерок в ту или другую сторону; чтобы добраться до замка Кощея Бессмертного, необходимо правильно "прочитать" письмо, в котором представлен план пути, и т.д.

Далее, математическое содержание может выступать в качестве особого рода противоречивых ситуаций, требующих действенного обследования, выдвижения и проверки гипотез. Условием решения такого рода задач является организованное с помощью сказки детское экспериментирование. Например, нужно догадаться, почему узкая машинка со зверушками путешественниками не может проехать в широкие, но низкие ворота (младшая группа). В процессе экспериментирования дети обнаруживают и выделяют как особую размерность понятие высоты. Сказка позволяет также осуществить мысленный эксперимент с опорой на наглядные или идеальные модели. Например, дети попадают на заколдованный злым волшебником остров, где время течет в обратную сторону. Моделирование в сказке такого рода отношений позволяет уже четырехлетним детям понять такое свойство, как необратимость времени.

Сказка позволяет сделать математическое содержание материалом сюжетно-ролевой игры, обусловив тем самым его творческое освоение. Так, например, материалом могут стать количественные отношения (белка мама никак не может разобраться, сколько грибов и ягод нужно принести голодным бельчатам). Вместе с белкой дети младшей группы открывают, что и бельчат и грибы можно посчитать палочками. Действие счета осваивается детьми в до числовом периоде, понятие числа как средства отображения количественных отношений (палочки) осваивается до усвоения собственно чисел.

Математическое содержание может выступать как некое правило действий героев сказки. Например, в сказочной игре путешествии можно выбраться из лабиринта только в том случае, если действовать в строгом соответствии с математическим содержанием (карта план, в котором указаны ориентиры и направление движения, цифрами указан порядок прохождения участков пути, с помощью мерок измеряется длина тех или иных отрезков пути).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Наконец, математическое содержание включается в сказку в форме особого рода познавательных задач, выполнение которых становится мерой значимости героя и его помощников - детей: волшебник покажет дорогу, если герой сказки вместе с детьми решит те или иные задачи (загадки).

По существу, математическое содержание всегда оказывается включенным в деятельность детей как правило или условие ее выполнения, материал для ее построения, мера социальной значимости. Включаясь, таким образом, в деятельность, математическое содержание осваивается не только со стороны технологии (знания, умения, навыки), но прежде всего оно становится моментом общественной формы деятельности и социокультурной позиции ребенка.

Необходимо отметить, что сказка на всем протяжении обучения должна оставаться для ребенка художественным произведением и ни в коем случае не должна редуцироваться в сугубо дидактическое средство. Такой ошибки удастся избежать, если воспитатель выступает на занятии не как педагог, а как сказитель, актер и режиссер сказочного действа, активными участниками которого являются прежде всего дети.