

ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В.Н. Шебеко

Ориентация педагогов на личностную модель взаимодействия с детьми является новой проблемой в современной педагогике. В ходе ее решения на передний план выступает принцип субъект-субъектных отношений, предполагающий, что только в условиях равноправного сотрудничества и взаимодействия возможно эффективное формирование личности, способной к саморазвитию.

В теории и методике физического воспитания дошкольников проблема личностно ориентированного подхода остается недостаточно разработанной. Формирование двигательных умений и навыков, физических качеств осуществляется без соотнесения внешнего педагогического воздействия с внутренними ценностными основами самосознания ребенка, стремления к саморазвитию, которое лежит в самой его природе. В практике физического воспитания предпочтительны традиционные формы организации физкультурных занятий со строгим регламентированием их содержания, ставящее дошкольников в позицию объекта. Это ограничивает свободу выбора ребенком способа решения двигательной задачи, возможность переживать чувство радости и творческого поиска, затрудняет процесс становления и самоутверждения.

Цель исследования – определить содержание личностно ориентированного физического воспитания, направленного на становление мотивов двигательной активности, развитие самооценки дошкольников.

Методы и организация исследования.

Мотивационная готовность к физкультурной деятельности изучалась с помощью беседы, круг вопросов которой помогал выявить отношение детей к данному виду деятельности, желание заниматься ею.

Методика изучения общей самооценки ребенка представляла собой модификацию экспериментальной игры «Хоровод». Ребенок ставился в ситуацию выбора, а затем и реального решения задач, различной степени трудности, что позволяло судить о его самооценке.

Педагогический эксперимент проводился в дошкольных учреждениях № 551 и № 554 г. Минска. В нем принимали участие 70 мальчиков и 63 девочки старшего дошкольного возраста.

Формирование мотивов – основа самоорганизации личности [1]. В нашем исследовании формирование мотивов двигательной активности дошкольников связано с развитием эмоциональной сферы ребенка. Эмоции рассматриваются учеными как психический процесс, активно включающийся в модуляцию функционального состояния мозга и организацию поведения, направленного на удовлетворение актуальных потребностей. Выполняя связующую роль между потребностью и поведением, эмоции побуждают к определенной деятельности, модулируют этапы ее протекания, оценивая результат. Они дают ребенку возможность предвидеть, прочувствовать

последствия своей деятельности. Дети стремятся еще раз пережить такое же эмоциональное состояние, заняться вновь деятельностью, которая его вызывает.

В дошкольном возрасте эмоциональные переживания успешно формируются в таком виде деятельности, как игра (ведущая форма реализации и развития субъектности ребенка). В игре, с одной стороны, обнаруживаются уже сложившиеся у детей способы и привычки эмоционального реагирования, с другой, – формируются новые качества поведения, развивается и обогащается эмоциональный опыт.

Особо значим в игре момент перевоплощения в игровой образ, он выступает важнейшим условием перестройки и оптимизации эмоциональной сферы дошкольника. Действуя в воображаемой ситуации за другого, ребенок присваивает черты другого и испытывает чувства другого, свои чувства, мешавшие ему в жизни, при этом отодвигаются на второй план. Двойное самочувствие ребенка в игре обогащает его эмоциональную сферу, способствует пониманию им скрытого смысла ситуации, приводит к формированию новых положительных качеств, новых побуждений и потребностей.

В физическом воспитании игровое разрешение двигательных задач – это овладение «моторными полями», обширными корковыми зонами управления движениями. Они обеспечивают не простое копирование физических упражнений, показанных педагогом, а создают в корковых проекциях собственный способ решения двигательной задачи. Игровой способ решения двигательной задачи – это работа творческого воображения, культуры движения, в которую внесена доля собственного миропонимания.

Игровой метод включает в свое содержание два вида деятельности, с одной стороны, это игровая деятельность, с другой – деятельность обучения. Эти виды деятельности составляют диалектическое единство, поэтому игровой метод имеет сложную структуру, представляющую собой синтез учения и игры. Характерными признаками игрового метода выступают: ярко выраженное соперничество и эмоциональность в игровых действиях; изменчивость условий их выполнения; отсутствие строгой регламентации в характере действий и нагрузке; комплексное проявление разнообразных двигательных навыков и физических качеств; высокие требования к творческой инициативе в действиях. В игровом методе процесс занятия физическими упражнениями всегда имеет сюжетное содержание.

В нашем исследовании игровой метод использовался нами через использование общепринятых подвижных игр и игровых упражнений. Игровые упражнения – это физические упражнения, проводимые с применением тех или иных методических особенностей игры. Их выполнение полностью было подчинено закономерностям техники конкретного двигательного действия. Подражание действиям животных, птиц, явлениям природы и общественной жизни свойственно ребенку, ему присущи и положительные эмоции, проявляющиеся при этом. Они побуждают повторять двигательное действие много раз. Образцы,

соответствующие характеру разучиваемого двигательного действия, помогают создать о нем правильное зрительное представление. Для «мнимой» ситуации характерны перенос значений с одного предмета на другой и действия, воссоздающие в обобщенной и сокращенной форме реальные поступки в принятой ребенком роли.

Важным условием развития детской игры являлось наличие у педагога «игровой позиции». Под ней понималось особое отношение педагога к детям, выражаемое при помощи игровых приемов. Исследователи (Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько) рассматривают игровую позицию как сложное образование, которое включает в себя несколько тесно взаимосвязанных между собой компонентов: рефлексия как способность видеть реальную ситуацию со стороны и вычленить в ней игровые возможности; «инфантилизацию» как способность устанавливать доверительные отношения с окружающими; эмпатию как способность чувствовать игровые состояния других людей; креативность как способность находить нестандартные пути достижения цели.

«Игровая позиция» воспитателя основывалась на общих принципах игры (прежде всего – самооценности, внеутилитарности, добровольности, игровом равенстве и др.) и предполагала овладение внутриигровым языком, выраженном в слове, жесте, мимике. Сформированная игровая позиция воспитателя (позиция «партнера», «режиссера», «соигрока») обеспечивала включение ребенка в игру, оказывала позитивное влияние на ее развитие.

Желание ребенка двигаться, выполнять разные виды физических упражнений усилило развитие познавательных мотивов личности. С развитием познавательных мотивов связано развитие интеллекта ребенка. Его высших психических функций: мышления, памяти, внимания, восприятия. Развитие мышления на занятиях физическими упражнениями осуществлялось в направлении включения мыслительных операций и интеллектуальных действий во все виды двигательной деятельности дошкольников. Операции анализа, синтеза, сравнения, нахождения сходства и различия в объектах, классификация, обобщение насыщали каждую форму работы по физическому воспитанию. Двигательное действие сочеталось с развивающими играми, заданиями и упражнениями. Так, операция сравнения имела место при выполнении упражнения взрослым и ребенком, детьми разного уровня физической подготовленности. Ребенок находил признаки сходства и различия в выполнении движения, обобщал понятие "техника движения". Операции сериации способствовали "интеллектуальным играм". Ребенок набирал команду игроков и выстраивал их по росту; выполняя игровое задание в подвижной игре, сортировал предметы по размеру; подбирал спортивный инвентарь для спортивных игр, расставлял его в соответствии со схематическим изображением. Операция классификации и обобщения сопровождала анализ физического упражнения. Вначале дети учились рассказывать о технике движения, изображенного на схеме, а затем называли ошибки в его выполнении. Понятие "техника движения" обобщалось.

Среди основных методов развития памяти – использование образа как средства развития произвольной памяти. Ребенок запоминает образ предмета раньше, чем обозначающее предмет слово. Поэтому при объяснении игр и эстафет необходимо показать, что и как нужно делать. Слово является для ребенка дополнением к увиденному. Во время разучивания упражнений детям объяснялось, что каждое из них может напоминать действие того или иного предмета, явления, существующего в окружающем мире. В своем сознании ребенок создавал образы разной степени сложности, основанные на ассоциациях и эмоциональных впечатлениях. Они помогали впоследствии припомнить информацию объекта, который невозможно удержать в кратковременной памяти.

Работа по развитию внимания строилась на двигательных заданиях, вызывающих у ребенка интерес к упражнению. Внимание и интерес неразделимы. Мы использовали разнообразные формы развития движений с целью создания хорошего эмоционального фона, желания детей заниматься по собственному побуждению. Постепенно вводились упражнения, развивающие произвольное внимание и требующие волевых усилий для их выполнения. Это не означало, что на каждом занятии детям предлагались для выполнения новые задания. Полезнее было внести дополнения к знакомому движению или дать такой вариант игры, который требовал дополнительных физических и волевых усилий. Способность к концентрации внимания развивалась с помощью произвольного сосредоточения на зрительных и слуховых впечатлениях. Перед показом упражнения детям указывалось, за чем им следует наблюдать, предлагалось заменить как можно больше деталей в технике выполнения упражнения другим ребенком. Это переводило внимание детей с крупных деталей на мелкие. Постепенно мы переходили к концентрации внимания на звуковых сигналах (удары в бубен, музыкальные звуки и т.п.). Под удары в бубен дети маршировали, под хлопки в ладоши продвигались прыжками на двух ногах.

Попутно с концентрацией внимания тренировалась способность к его переключению. Выполняя ходьбу по скамейке, ребенок перемещал фокус своего внимания на мяч, который следует перешагнуть, подлезая под веревку, стремился не задеть подвешенный на ней колокольчик. Такие упражнения требовали постоянных вариаций, поэтому условия их проведения на каждом занятии менялись. Развитию функций внимания способствовала также тренировка помехоустойчивости. Детям предлагалось выполнить какое-либо действие и одновременно вводилась помеха, мешающая выполнению. Так, в игре "Наоборот" педагог показывал упражнения, которые должны были повторить дети, но сделать все наоборот (наклон влево – наклон вправо, руки вверх – руки вниз и т.д.). Задания со сбивающим фактором требовали развития достаточно высокого уровня произвольного внимания.

При создании программ развития восприятия учитывались особенности ориентировки детей в пространстве. Первоначальные представления о направлениях пространства связаны с собственным телом ребенка. Оно

является для него точкой отсчета, по отношению к которой и определяется направление. Постепенно дети начинают выделять отношения между предметами. Большое значение в образовании представлений о пространстве имели подвижные и спортивные игры. Они учили дошкольников определенным образом располагаться на игровой площадке, помогать выделять и фиксировать тот или иной вид пространственных отношений.

Таким образом, включение в образовательный процесс упражнений и игровых заданий, способствующих развитию познавательных процессов, перестраивало моторику ребенка, обеспечивало быстрое, осмысленное запоминание и воспроизведение двигательных действий, умение самостоятельно принимать двигательные решения и действовать в условиях меняющейся окружающей среды.

Физическое совершенствование детей осуществлялось в условиях формирования самооценки ребенка. В структуре самооценки выделяют в качестве основных когнитивный (познавательный) и аффективный (эмоциональный) компоненты. В основе когнитивного компонента лежат операции по сравнению себя с другими, сопоставление собственных качеств с выработанными эталонами. Эмоциональный же компонент самооценки выражает отношение ребенка к себе, уровень его удовлетворенности собой. При достаточном развитии обоих компонентов самооценка выполняет важную функцию регулятора поведения [5].

К 5 годам дети могут оценивать свои физические возможности, прогнозировать результаты своих действий. К 6 годам они обладают дифференцированным аналитическим восприятием движений, что ускоряет процесс формирования двигательного навыка.

В нашем исследовании развитию самооценки способствовала деятельность, в которой существовала определенная иерархия задач различной степени трудности, причем результаты их достижения (успехи и неудачи) легко определялись самими детьми. Им предлагалось: создавать первоначальный образ двигательного действия; переносить двигательные навыки в новую двигательно-игровую ситуацию; соотносить характер выполнения движения с конкретной ситуацией; рассказывать о том, как будет выполняться упражнение; выделять элементы двигательного действия; находить отличие и сходство в выполнении упражнения двумя детьми; сравнивать свои действия с прежними собственными результатами.

При выполнении физических упражнений ориентирующую и стимулирующую функцию выполняла педагогическая оценка, которая давалась детям с учетом сравнения сегодняшних успехов в области двигательной деятельности с прежними достижениями. Негативная оценка проявленных двигательных способностей не переносилась на общую оценку личности («ты плохой»). Оценивая детей, мы помнили о легкой внушаемости ребенка и не допускали «накопления опыта непослушания», так как частое повторение отрицательной оценки приводит к тому, что нарушение требований педагога становится нормой.

В старшем дошкольном возрасте, на основе самооценки возникает саморегуляция собственной деятельности (контроль над своим поведением). Чаще всего дети прибегают к самопроверке, когда этого требует воспитатель.

В нашем исследовании потребность в самоконтроле появлялась тогда, когда ребенок встречался с трудностями и у него возникало сомнение в правильности выполняемой работы. Наиболее успешно самоконтроль развивался в ситуации взаимоконтроля дошкольниками друг друга. При взаимопроверке, когда дети менялись функциями «исполнителя» и «контролера», у них повышалась требовательность к своей деятельности, желание выполнить ее лучше, стремление сравнить ее с деятельностью других. То есть, ситуация самоконтроля давала стимул для освоения самоконтроля, который требовал умения соотносить выполняемую деятельность с правилом.

На занятиях физическими упражнениями мы придерживались следующих требований: использовали игры и упражнения, требующие усложнений в их выполнении; включали выполнение упражнений в парах, тройках; создавали ситуации планирования ребенком своей деятельности.

Направленность дошкольника на собственные внутренние и внешние действия рождала способность управления собой, самооценивания себя.

Основными способами формирования самоконтроля выступали: акцентированный показ двигательного действия с выделением ведущих элементов движения и контрольных точек самоконтроля; широкое использование наглядных средств обучения (рисунки, схемы); исполнение вариативных действий по образцу; обсуждение способов выполнения двигательного действия; восприятие двигательного действия в медленном темпе; выполнение двигательного действия с проговариванием ведущих элементов.

Результаты исследования.

Проведенное исследование выявило существенные различия личностного развития детей в экспериментальных и контрольных группах. В экспериментальных группах у 32,7% детей повысился уровень мотивационной готовности к физкультурной деятельности по отношению к ее начальному периоду, тогда как в контрольных группах значительных положительных изменений не произошло. Еще более ярко выражена динамика изменений показателей общей самооценки ребенка. Количество детей имеющих высокий уровень ее проявления в экспериментальных группах увеличилось на 38%, в контрольных – на 18%. Это позволяет утверждать, что в дошкольном возрасте личностно ориентированное физическое воспитание способствует формированию личности, стремлению ребенка к активности и саморазвитию.

Литература

1. Асеев, В.Г. Мотивация поведения и формирование личности / В.Г. Асеев. – М.: Мысль, 1976. – 148 с.

2. Белухин, Д.А. Основы личностно ориентированной педагогики / Д.А. Белухин. – М.: Педагогика, 1996. – 318 с.

3. Бондаревская, Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования: Монография / Е.В. Бондаревская. – Ростов н/Д: РГПИ, 2000.- 198 с.

4. Запорожец, А.В. Развитие произвольных движений / А.В. Запорожец. – М.: Акад. пед. наук РСФСР, 1960. – 430 с.

5. Лисина, М.И. Психология самосознания у дошкольников / М.И. Лисина, А.И. Силвестру. – Кишинев, 1983. – 110 с.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ