

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ЗАНЯТИЯХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ

В.Н. Шебеко

В последние годы в теории и методике физического воспитания дошкольников появились исследования, рассматривающие физическое воспитание в контексте не только соматического, физического здоровья ребенка, но, что очень важно, в современных условиях, как фактор его психического здоровья, фактор общеличного развития. Значимым для оптимизации физического состояния детей выступает не количество движений (объем нагрузки), а их качество, позволяющее сочетать формирование двигательных умений и навыков с воздействием на интеллектуальную, волевою, мотивационную и другие сферы личности дошкольника. В практике дошкольного образования наиболее полно личностному развитию ребенка способствует теория личностно-ориентированного обучения, которая предполагает построение образовательного процесса с максимальной актуализацией механизмов формирования субъектного опыта воспитанников. О важности задействовать в личностно-ориентированном подходе личностные механизмы самосознания, свидетельствует большое число изданных в последнее время научных работ (В.А.Петровский, Е.В.Бондаревская, В.В.Сериков, И.С.Якиманская и др.). В основе работ известного психолога В.А.Петровского [4], посвященных субъектности ребенка, лежат три стратегических принципа: вариативность модели обучения; синтез интеллекта, аффекта и действия; приоритетность старта (каждый ребенок должен иметь возможность изначально выбирать те виды деятельности, которые имеют для него наибольшую ценность). Данные принципы реализуются в трех направлениях работы: развитие познавательных устремлений (насыщение учебного процесса интеллектуальными эмоциями); развитие волевых устремлений (установление баланса между свободой ребенка и различными ограничениями, запретами); развитие эмоциональных

устремлений – создание эмоциональной среды, являющейся основой для развития познавательной и волевой сфер личности. Применение данных принципов является перспективным для становления и развития субъектности ребенка.

Применительно к двигательной деятельности личностно-ориентированный подход рассматривается, как организация условий перехода возможности быть субъектом активности в действительную двигательную активность. Такие условия возникают при проявлении ребенком самостоятельности в реализации движений. Во многом это способствует формированию у дошкольников мотивации двигательной активности. Мотивация – это активное состояние, направленное на удовлетворение потребности путем организации определенного целенаправленного поведения. Она является пусковым механизмом формирования функциональной системы, который активизирует структуры, включающиеся в афферентный синтез – аппарат принятия решения, выработка программы и ее коррекция на основе результатов действия [1]. Естественно-научные основы формирования мотивов поведения заложены в теории функциональных систем П.К.Анохина. Согласно этой теории любой поведенческий акт (в том числе и двигательные действия) может выступать как система последовательных операций, диктуемых потребностями организма. Завершением цепи последовательных операций в поведенческом акте является получение полезного результата (удовлетворение потребности). Возрастное развитие мотивации состоит в появлении психологических новообразований, т.е. качественно новых особенностей, характеризующих ее более высокий уровень. У 3-летнего ребенка имеется рядоположенный набор знакомых потребностей, сменяющих друг друга. Мотивационная сфера характеризуется отсутствием устойчивой иерархии потребностей и ценностей, а, следовательно, и мотивов. С 4-х лет начинает проявляться смыслообразующая функция мотива, ребенок планирует смысл своей деятельности. Возникает соподчиненность потребностей, желаний,

доминирующие установки. Вследствие всего перечисленного складывается индивидуальная мотивационная сфера малыша. В старшем дошкольном возрасте появляется чувство долга, потребность в уважении, во взаимопонимании с окружающими, в их сопереживании. В игровой мотивации акцент смещается с процесса на результат (выигрыш). Это свидетельствует о том, что возникают мотивы, формирующиеся на базе не только желаний, но и необходимости [3]. Мотивы, оказывающие влияние на формирование поведения дошкольников, определяются многими факторами. Значимым мотивом выступает интерес к миру взрослых, стремление быть похожими на них. Со стремлением действовать, как взрослый переплетаются игровые мотивы. Они окрашивают поведение ребенка, и любое дело может быть превращено в игру. Большое значение приобретают мотивы установления и сохранения положительных взаимоотношений со взрослыми и сверстниками. Они делают ребенка особенно чувствительным к оценке, мнению окружающих, вызывают желание выполнять их требования. Велика роль мотивов личных достижений, стремление к самоутверждению, самовыражению. Ребенок начинает претендовать на то, чтобы его уважали и слушались другие, обращали на него внимание, исполняли желания. На основе стремления к самоутверждению формируются соревновательные и познавательные мотивы. Дети сравнивают свои достижения с достижениями сверстников, пытаются сделать что-либо лучше других. С помощью познавательных мотивов ребенок интересуется окружающим, стремится узнать что-то новое. Изменения в мотивах поведения на протяжении дошкольного детства состоят не только в том, что меняется их содержание, появляются новые виды мотивов, но и в том, что между разными видами мотивов складываются соподчинение и иерархия: одни приобретают для детей более важное значение, чем другие. Мотивы, выступающие в качестве главных, определяют направленность поведения ребенка.

Изучая мотивы двигательной активности дошкольников, ученые установили, что большей частью дети действуют под влиянием

возникающих в данный момент ситуативных чувств и желаний, выбор вида физического упражнения часто обусловлен случайными внешними обстоятельствами (подражанием сверстнику, природными условиями, спортивной базой и т.д.). В процессе занятий мотивы изменяются, преобразуются в зависимости от разных причин: возраста ребенка, личности воспитателя, условий проведения занятий, физкультурных пособий и др. Иногда двигательное поведение дошкольника определяется потребностью совместно выполнять двигательное задание, подражать окружающим, общаться со сверстниками.

В тесной связи с развитием мотивационной сферы дошкольника находятся эмоции. Они рассматриваются учеными как психический процесс, активно включающийся в модуляцию функционального состояния мозга и организацию поведения, направленного на удовлетворение актуальных потребностей [2]. Выполняя связующую роль между потребностью и поведением, эмоции побуждают к определенной деятельности, модулируют этапы ее протекания, оценивая результат. Следовательно, для того, чтобы мотивы приобрели побудительную силу, необходимо, чтобы ребенок приобрел соответствующий эмоциональный опыт. В дошкольном возрасте эмоциональные переживания у детей успешно формируются в таком виде деятельности как игра. Особо значим в игре момент перевоплощения в игровой образ, он выступает важнейшим условием перестройки и оптимизации эмоциональной сферы дошкольника. В современной педагогической науке принято говорить об игре как об игровом методе. В этом случае он квалифицируется как способ достижения какой-либо цели, решения конкретной задачи. В физическом воспитании игровой метод используется в виде игровых упражнений и игр инсценировок. Они обеспечивают не простое копирование физических упражнений, показанных педагогом, а создают в корковых проекциях собственный способ решения двигательной задачи. В это новое решение вкладывается предшествующий двигательный опыт детей. На занятиях

физическими упражнениями игровые упражнения проводятся с использованием тех или иных методических особенностей игры. Их выполнение полностью подчиняется закономерностям техники данного двигательного действия, вместе с тем, в условии их выполнения есть воображаемая, или так называемая мнимая, ситуация. Для мнимой ситуации характерен перенос значений с одного предмета на другой и действия, воссоздающие в обобщенной и сокращенной форме реальные действия в принятой ребенком на себя роли взрослого. Содержание игровых действий должно быть понятно и интересно детям, должно затрагивать их чувство, а это возможно, если игровые действия создаются с учетом детского "эмоционально-интеллектуального опыта" [5]. При этом важен собственный поиск ребенка, его собственные размышления. Поисковой деятельности могут способствовать двигательные инсценировки (игры-драматизации по сказкам и литературным произведениям). Они строятся на простых, близких детям жизненных ситуациях, каждый персонаж наделен в них своим характером, за ним закреплены определенные поступки, указаны условия, в которых действует. Передача действий героя возможна с помощью средств образной выразительности (мимики, жеста, позы, походки). Использование этих средств требует соответствующей подготовки, выработки умений пользоваться ими. Разнохарактерность персонажей устраняет возможность подражания детей друг другу и побуждает каждого искать собственные движения. Создание образов с помощью движений вызывает у детей эмоциональное отношение к двигательной деятельности, вовлекает в мыслительный процесс такие качества, как сообразительность, гибкость, способность переносить свойства выполняемого движения на новый игровой образ. Основное взаимодействие педагога с детьми при этом заключается в умении вызвать у ребенка соответствующий эмоциональный отклик, помочь войти в воображаемую ситуацию, увидеть и понять образ другого (новый образ «Я»), вести двигательный диалог через язык жестов, мимики, поз. Важным

условием использования игрового метода является наличие у педагога «игровой позиции», под которой понимается сложное образование, включающее в себя несколько тесно взаимосвязанных между собой компонентов: рефлексию как способность видеть реальную ситуацию со стороны и вычленять в ней игровые возможности; «инфантилизацию» как способность устанавливать доверительные отношения с окружающими; эмпатию как способность чувствовать игровые состояния других; креативность как способность находить нестандартные пути достижения цели. «Игровая позиция» основывается на общих принципах игры (прежде всего – самоценности, внеутилитарности, добровольности, игровом равенстве и др.) и предполагает овладение внутриигровым языком, выраженном в слове, жесте, мимике. Сформированная игровая позиция воспитателя (позиция «партнера», «режиссера», «соигрока») обеспечивает включение его в детскую игру, позволяет оказывать позитивное влияние на ее развитие, поддерживает интерес ребенка к движениям.

Процесс формирования мотивов поведения тесно связан с развитием самосознания ребенка и самооценки как важной формы его проявления. Немаловажную роль в формировании самооценки дошкольника играет деятельность, в которой существует определенная иерархия задач различной степени трудности, причем результаты их достижения (успехи и неудачи) легко определяются самими детьми. На занятиях физической культурой детям предлагается: создать первоначальный образ двигательного действия, рассказать о том, как будет выполняться упражнение, выделить элементы двигательного действия, найти отличия и сходства в выполнении упражнения двумя детьми, сравнить свои действия с прежними собственными результатами. Выполнение таких заданий помогает ребенку осознать свой двигательный опыт, более объективно оценить его. В старшем дошкольном возрасте на основе самооценки возникает саморегуляция собственной деятельности (контроль над своим поведением). Наиболее успешно самоконтроль развивается в ситуации взаимоконтроля дошкольниками

друг друга. При взаимопроверке, когда дети меняются функциями ”исполнителя“ и ”контролера“, у них повышается требовательность к своей деятельности, желание выполнить ее лучше, стремление сравнить ее с деятельностью других. То есть, ситуация самоконтроля дает стимул для освоения самоконтроля. Направленность ребенка на собственные внутренние и внешние действия рождает способность управления собой, самооценивания себя. Основными способами формирования самоконтроля выступают: акцентированный показ двигательного действия с выделением ведущих элементов движения и контрольных точек самоконтроля, исполнение вариативных действий по образцу, обсуждение с детьми способов выполнения двигательного действия, восприятие двигательного действия в медленном темпе, выполнение двигательного действия с проговариванием ведущих элементов и точек самоконтроля, оценка действий другого, а потом своих. В организованном обучении взрослый не должен ограничивать инициативу и самостоятельность детей. Даже на целенаправленных обучающих занятиях более значимым является не прямое, а косвенное обучение. При косвенном обучении педагог намеренно приглушает свою субъектность в пользу ребенка. Прямое обучение также может быть вполне эффективным, однако, в подтверждение установок личностно-ориентированного подхода, инициатива и свобода самоопределения ребенка при этом не должны страдать. Важно, чтобы и при прямом обучении ребенок оставался субъектом собственных действий.

Литература:

1. Асеев, В.Г. Мотивация поведения и формирование личности / В.Г.Асеев. – М.: Мысль, 1976. – 148 с.
2. Запорожец, А.В. Взаимосвязь развития когнитивных и эмоциональных процессов у ребенка / А.В.Запорожец // Вопросы психологии. – 1974. – № 6. – С. 74-75.
3. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П.Ильин. – Спб.: Питер, 2000.

4. Петровский, В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В.А. Петровский. – Ростов н/Д: Издательство «Феникс», 1996. - 512 с.
5. Эльконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б.Эльконин. – М.: Педагогика, 1978.