

Министерство образования и науки РФ
Государственное образовательное учреждение высшего
профессионального образования
Челябинский государственный педагогический университет
Факультет коррекционной педагогики

Л. Р. Салаватулина

**Общие основы
дошкольной педагогики**

Учебно-методическое пособие

Челябинск
Цицеро
2011

УДК 373.2(075.32)
ББК 74.10я723
С16

Салаватулина, Л. Р.

С16 Общие основы дошкольной педагогики : учебно-методическое пособие [Текст] / Л. Р. Салаватулина. – Челябинск : Цицеро, 2011 — 138 с.

Профессионально-педагогическая подготовка специалистов специального коррекционного образования предполагает овладение системными знаниями в области психологии и педагогики дошкольного детства.

Современная дошкольная педагогика изучает процесс развития, воспитания и обучения, его цели, задачи, содержание, формы организации, технологию осуществления.

В основе воспитания и развития детей лежит деятельностный и личностный подход, предполагающий гуманизацию образовательного процесса ДООУ. Воспитание понимается как процесс создания условий, содействующих развитию детей дошкольного возраста, становлению базисных черт личности дошкольника.

Учебный материал построен по принципу обзорно-монографического метода изложения, помогает формировать у студентов профессионально-ориентированный подход к практической деятельности.

УДК 373.2(075.32)
ББК 74.10я723 ISBN
978-5-91283-146-8 ©
Салаватулина Л. Р., 2011

Содержание

Лекция I. Дошкольная педагогика как наука	5
Лекция II. Ребенок дошкольного возраста как объект и субъект воспитания	9
Лекция III. Особенности развития детей раннего и дошкольного возраста	16
Лекция IV. Педагогическая деятельность как диалог культуры ребенка и педагога	24
Лекция V. Система дошкольного образования	31
Лекция VI. Педагогический процесс в дошкольном учреждении	38
Лекция VII. Особенности физического воспитания детей дошкольного возраста	50
Лекция VIII. Особенности социального развития детей дошкольного возраста	58
Лекция IX. Обучение и воспитание детей раннего возраста в предметной деятельности	65
Лекция X. Обучение и воспитание детей в игровой деятельности	73
Лекция XI. Обучение и воспитание детей в учебно-познавательной деятельности	86
Лекция XII. Обучение и воспитание детей в художественно-эстетической деятельности	95

Лекция XIII. Построение предметно-развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении	103
Лекция XIV. Взаимодействие дошкольного учреждения и школы	115
Лекция XV. Взаимодействие дошкольного учреждения и семьи	126
Список литературы	135

Лекция I.

Дошкольная педагогика как наука

Дошкольная педагогика относится к числу молодых в системе педагогических наук. Её возникновение связано с именем Я. А. Коменского (XVII век). В его книге «Материнская школа» впервые была представлена система дошкольного воспитания.

Дошкольная педагогика — отрасль возрастной педагогики, изучающая закономерности развития, воспитания и элементарных форм обучения детей дошкольного возраста. Как наука дошкольная педагогика имеет свой предмет, задачи, функции, методы, категории. Современная дошкольная педагогика изучает процесс воспитания и обучения, его цели, задачи, содержание, формы организации, технологию осуществления. Исследователей также интересует, как влияет система воспитания и обучения на развитие личности дошкольника.

Предмет дошкольной педагогики — процесс развития и воспитания детей дошкольного возраста. Специфика данного предмета заключается в изучении периода дошкольного детства (с 3 лет до 7 лет).

Задачи дошкольной педагогики определяются её теоретической и прикладной ролью, социально-педагогической значимостью данной науки:

1. Способствовать воспитанию и обучению детей в соответствии с требованиями современного общества.
2. Изучать тенденции и перспективы образовательного процесса ДОУ как основной формы воспитания и обучения детей.
3. Разрабатывать новые концепции и технологии воспитания и обучения детей дошкольного возраста.

4

Функции дошкольной педагогики:

1. Описательно-прикладная, которая заключается в научном описании перспективных программ, моделей, технологий образовательного процесса.

2. Прогностическая, заключается в научном прогнозе путей совершенствования, обновления и модернизации образовательного процесса ДОУ.

Для решения задач и реализации функций дошкольной педагогики используются методы научного исследования. Методы исследования позволяют добывать научно-педагогические знания, производить сознательный и целеустремленный поиск для совершенствования образовательного процесса. Исследовательские

5

методы помогают изучить и обобщить педагогические находки практики, вести самостоятельные научные исследования. К ним относятся: изучение и анализ литературы, наблюдение, беседа, анкетирование, изучение педагогической документации, детских работ, эксперимент.

Источниками дошкольной педагогики являются народная педагогика, религиозная педагогика, зарубежная и отечественная история педагогики, педагогическая практика, научные экспериментальные исследования, данные смежных наук (психология, анатомия и физиология ребенка дошкольного возраста, гигиена и др.).

Методологические основы дошкольной педагогики отражают современный уровень философии образования, наличие разнообразного спектра философских направлений: аксиологический подход, системный, деятельностно-творческий, личностный, культурологический, синергетический и т. д.

Теоретико-методологические подходы дошкольной педагогики определяют взгляд, позицию, стиль педагога, его отношение к личности ребенка, философское понимание роли взрослого в воспитании и обучении детей.

Методологические подходы позволяют произвести переакцентировку содержания в основных категориях дошкольной педагогики.

Воспитание как социальное явление заключается в подготовке подрастающего поколения к жизни.

Воспитание в педагогическом смысле — это специально созданные условия, содействующие развитию ребенка.

Развитие — процесс количественных и качественных изменений,

6

происходящих под влиянием различных факторов, в том числе и воспитания. В характеристике ребенка дошкольника можно говорить о возрастном (особенности и закономерности развития, присущие каждому возрасту, причем важен не столько биологический, сколько психологический паспорт ребенка), индивидуальном (своеобразии, особенности развития), личностном (становление, развитие личностных качеств, их особенности) развитии.

Обучение — это специально организованный процесс взаимодействия воспитателя с детьми, направленный на передачу информации, её переработку и создание новой. Важным при этом является воспитание положительного отношения к процессу познания, формирование специальных умений и навыков работы с информацией, развитие социально-нравственных привычек поведения.

Среда — совокупность условий, окружающих человека и взаимодействующих с ним как с организмом и личностью.

Предметная развивающая среда — система материальных объектов и средств деятельности ребенка, функционально моделирующая содержание развития его духовного и физического облика.

Пересмотр содержания основных подходов к детям предполагает учет **принципов личностно-ориентированной** педагогики (Е. В. Бондаревская, О.С. Газман, С. В. Кульневич, А. В. Мудрик и др.).

Данные принципы характеризуют стиль воспитания как определенный взгляд на ребенка обществом. Предпочтение отдается гуманному, демократичному (помогающему) стилю воспитания. Мир взрослых воспринимает мир детей как реальный самоценный период жизни детей. Оптимальная модель взаимодействия мира взрослых и мира детей предполагает учет принципов равенства двух миров, диалога, свободы и прав ребенка, признание ребенка таким, какой он есть. Личностно-ориентированная педагогика исходит из желаний, запросов, интересов, возможностей, своеобразия каждого ребенка. Смысл педагогической позиции заключается в поддержке. Суть педагогической поддержки заключается в том, что взрослый поддерживает, помогает лишь тому, что уже имеется в наличии (но на недостаточном уровне), т.е. поддерживается развитие самостоятельности ребенка.

7

Педагогическая поддержка не может заменить воспитания, так как сам из себя ребенок не может вырастить культуру, создаваемую веками.

Взрослый выполняет в становлении личности ребенка две основные функции: 1) служит носителем ценностей и человеческого опыта; 2) является организатором процесса воспитания и обучения.

Профессиональная деятельность специалиста дошкольного образования направлена на реализацию всех функций (материнской, развивающей, диагностической, коррекционной, коммуникативной, организаторской, координирующей, профессионального совершенствования) — по классификации Е. А. Панько.

Характерными чертами педагога ДОУ должны стать: профессиональная направленность, эмпатия, педагогический такт, педагогическая зоркость (предвидение перспектив развития ребенка), педагогический оптимизм (вера в возможности ребенка), культура профессионального общения, педагогическая рефлексия (самоанализ).

У педагога должны быть сформированы следующие умения: гностические (изучает ребенка), конструктивные (проектирование

педагогического процесса), коммуникативные (установление взаимоотношений), организаторские, специальные (петь, танцевать...).

Вопросы для самопроверки

1. Чем обуславливается специфика предмета, задач, функций дошкольной педагогики?
2. В чем заключается феномен педагогической поддержки?
3. Каково содержание основных категорий дошкольной педагогики?
4. Что включает профессиограмма воспитателя ДОУ?
5. Какие функции выполняет взрослый в становлении личности ребенка?

Лекция II.

Ребенок дошкольного возраста как объект и субъект воспитания

Возрастная педагогика — выделение периодов жизни человека по совокупности анатомо-физиологических и социальнопсихологических признаков.

Выделение этапов психического развития, основывающееся на внешних условиях и внутренних закономерностях этого развития, составляет **психологическую возрастную периодизацию**.

Принято выделять:

- младенчество — до 1 года;
- преддошкольный возраст — 1—3 лет;
- дошкольный возраст — 3—6 лет;
- младший школьный — 6—10 лет; • подростковый — 10—15 лет; • юношеский — 15—21.

В основе **педагогической периодизации** — имеющиеся типы образовательных учреждений и задачи воспитания детей в разные возрастные периоды. Принята следующая педагогическая периодизация детства от рождения до поступления в школу:

- ранний возраст — до 2 лет;
- младший дошкольный возраст — 2—4 лет; • средний дошкольный возраст — 4—5 лет; • старший дошкольный возраст — 5—6 лет.

Задачей педагогической науки и практики является разработка стратегии воспитания и обучения с учетом возрастных возможностей ребенка. Для становления и развития личности, нужно знать возрастные возможности и особенности поведения ребенка.

Развитие ребенка происходит в его деятельности. Период детства, согласно возрастной периодизации Д. Б. Эльконина, характеризуется сменой ведущих типов деятельности. Ведущая деятельность — деятельность, развитие которой обуславливает изменения в психических процессах, в личности ребенка.

Для младенческого возраста (первый год жизни) ведущей деятельностью является непосредственно эмоциональное или ситуативно-личностное общение, внутри которого формируются предметные действия ребенка.

В раннем возрасте (от 1 года до 3 лет) на первое место выходит предметно — манипулятивная деятельность, в которой происходит активное овладение предметными и орудийными действиями в сотрудничестве со взрослыми.

В дошкольном возрасте — игра. Каждому возрасту присуща ведущая деятельность, которая обеспечивает кардинальные линии психического развития именно в этот период.

Переходы между периодами называются кризисами возрастного развития. В периоде дошкольного детства выделяют: кризис 1 года — (переход от младенчества к раннему детству), кризис 3 лет (переход от раннего к дошкольному возрасту), кризис 7 лет (переход от дошкольного к младшему школьному возрасту). Кризисные периоды характеризуются яркими и быстрыми изменениями в поведении и психике ребенка.

Сенситивные периоды развития — это такие периоды, когда обучающие воздействия оказывают наибольшее влияние на ход психического развития.

Сенситивность возрастная — способность человека в определенные возрастные периоды оптимально, быстро овладеть теми или иными видами деятельности. (например, 1,5—3 лет — период для обучения ребенка речи).

Задачей педагога является учет возрастных закономерностей и особенностей дошкольника при организации жизнедеятельности детей в условиях ДОУ.

Психолого-педагогический портрет дошкольника представлен в работах Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Д. Б. Эльконина, А. В. Запорожца.

Л. А. Венгера, В. С. Мухиной, М. И. Лисиной, Л. А. Парамоновой, Т. А. Куликовой, Р.С.Буре, Т. А. Репиной и др.

Общая характеристика возрастных особенностей заключается в следующем:

- ребенок — дошкольник, как личность, находится в стадии становления, созревания и развития; ни одна сторона психики не носит заверщенного характера;

- самооценку периода определяется наличием субкультуры детства, ролевой игры как ведущей деятельности ребенка;

- это период начальной социализации ребенка, приобщения его к миру культуры, общечеловеческих ценностей, норм и правил, определяющих установление начальных отношений с ведущими сферами познания — миром людей, миром предметов, миром природы и собственным внутренним миром;

- ребенок в этот период может учиться по определенной программе, т. е. обладает обучаемостью, но лишь в той мере, в какой она является его «собственной программой» (Л. С. Выготский), т. е. отвечает его интересам и потребностям;

- особенности физического, социального, психического развития проявляются в своеобразии способов форм познания и деятельности дошкольника;

- высшая эмоциональная насыщенность всех сфер жизнедеятельности ребенка, его непосредственность, оптимизм создает условия для эмоционально — практического познания мира и самого себя;

- зависимость от взрослого, потребности в общении с ним, сопричастность к миру взрослых;

- важнейшими психическими новообразованиями дошкольника является произвольность поведения и деятельности, способность к самоконтролю, логическому мышлению, складывание личного самосознания ребенка, формируется готовность к систематическому обучению в школе.

Педагогу важно не только знать общие возрастные и индивидуальные особенности ребенка. Гуманизация дошкольного образования предполагает формирование самобытной творческой,

активной личности, когда в центре внимания педагога стоит конкретный ребенок, имеющий такую личностную характеристику, как психический пол.

Учеными отмечается целый ряд психических и психофизиологических половых особенностей, проявляющихся уже в дошкольном возрасте (Д. Н. Исаев, В. Е. Каган, Д. В. Колесов, И. С. Кон, В. С. Мухина, Т. А. Репина, Т. П. Хризман и др.).

Таблица 1

Отличительные особенности поведения мальчиков и девочек (по Т.П. Хризман)

Девочки	Мальчики
I. ???	
1. Чаще проявляют эмпатию, ярче выражают сочувствие другому человеку	1. Более возбудимы, раздражительны, беспокойны, нетерпеливы
2. Большая гибкость при адаптации к новым условиям	2. Быстро снимают эмоциональную напряженность
3. Выше сопротивляемость стрессовым ситуациям	3. Вместо переживаний легко переключаются на продуктивную деятельность
4. Быстрее реагируют на мимику, жесты, позу и т. д.	4. Быстрее реагируют на речевые замечания взрослого.
II. Различия, интересы и предпочтения в играх, рисунках, музыке	
1. Бытовая тематика игр («семья», «больница», «магазин», «д/сад»)	1. Игры военно-героической тематики. Игры на приключенческую тематику.
2. Игры подвижные с малой и средней степенью подвижности.	2. Игры подвижные с высокой степенью двигательной активности
3. Изображает людей, природу.	3. Рисуют технику, машины.
4. Рисунки с элементами декоративности	4. Рисунки наполнены действиями, движениями.
5. Тщательно прорисовывают детали костюма, причёски.	5. Рисунки схематичны
6. Любят лирические, спокойные мелодии	6. Любят маршевую, бодрую музыку

III. Познавательная-поисковая деятельность	
1. Лучше выполняют задачи типовые, шаблонно	Любят решать нестандартные задания, выдвигают новые идеи
2. Тщательно, качественно, аккуратно выполняют задания	Неинтересно делать одно и то же, исполнительская часть оформления задания невелика.

Данные таблицы убеждают, что при изучении ребенка важно учитывать половые различия, связанные с особенностями организации их психики. Все эти различия реализуются педагогом

12

при дифференцированном подходе в подготовке детей к будущим социальным ролям, развитие потенциальных возможностей развития психических различий мальчиков и девочек.

В гуманистической психологии и педагогике ребенок рассматривается с позиции субъекта. В педагогическом слове «субъект» рассматривается как «носитель предметно-практической активности и познания. Субъектность человека проявляется в его жизнедеятельности, общении, самосознании»¹.

Учитывая, что ребенок на протяжении дошкольного периода нуждается во внимании, педагогическом воздействии, поддержке, имеет небольшой жизненный опыт, социализируется путем подражания и заимствования идентификации себя с другими, многие исследователи рассматривают ребенка с позиции развития субъектности, как социально-целостного качества личности, которое необходимо формировать в процессе педагогического взаимодействия (Т. И. Бабаева, Е. О. Смирнова, Т. А. Куликова, Л. А. Парамонова и др.).

На этапе младшего дошкольного возраста ребенок выступает перед взрослым как объект. Задача педагога создавать условия, благоприятно влияющие на своевременное становление базисных характеристик личности: компетентность, эмоциональность, творчество, самостоятельность, активность, инициативность, свобода поведения, произвольность (волевое регулирование). Педагогическая позиция взрослого предполагает активное обучение,

¹ См. : Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь : для студ. высш. и ср. уч. заведений. — М. : Академия, 2000, С. 144.

сотрудничество и педагогическую поддержку. Условиями развития субъектности ребенка младшего возраста будут:

- формирование уверенности ребенка в своих возможностях, способностях;
- развитие положительного самоизучения (фиксация успеха, создание ситуации успеха, преодоления трудностей);
- создание положительно заинтересованного отношения к играм, занятиям сверстников;
- корректировка неблагоприятных форм развития ребенка

13

(застенчивости, агрессивности, замкнутости, тревожности и т. п.);

- организация предметно-развивающей среды для самостоятельных игр, разных видов продуктивной деятельности;
- создание доверия к взрослым, проявление стремлений совершать независимые поступки: выбирать интересную и привлекательную деятельность, ее средства, партнеры, защищать свою позицию.

В старшем дошкольном возрасте развитие субъектности понимается, как способность ребенка занимать и проявлять активную позицию в различных видах деятельности: ставить и корректировать цели, осознавать мотивы, самостоятельно выстраивать действия и оценивать их. Ребенок, как субъект, начинает предъявлять правила поведения не только к другим, но и себе, возрастает уровень самосознания. Роль взрослого меняется — из партнера, участника, координатора он превращается в наблюдателя, консультанта, к которому дети обращаются как авторитетному советнику, помощнику, арбитру. Такое изменение позиции связано со становлением и дальнейшим совершенствованием базисных черт личности ребенка.

Личностно-ориентированный подход предполагает психолого-педагогическую последовательность содержания и методов воспитания ребенка как личности.

Общие, педагогические условия развития дошкольника старшего возраста включают:

- стимулирование субъектности ребенка;

- построение взаимодействия на основе сотрудничества, взаимопонимания, взаимопомощи, согласованности действий;
- понимание, признание и принятие ребенка как полноправного партнера;
- признание ребенка «саморазвивающейся» личностью;
- построение «субъектно-объектных» отношений в различных видах деятельности (природа, социальный, «рукотворный» мир);
- применение технологии проектирования, как активно — поисковой деятельности в условиях выбора;
- использование идей педагогики ненасилия, конструктивный подход к вопросам взаимоотношений мира взрослых и мира детей;
- создание центров интересов, лабораторий познания и творчества для развития самоопределения, самореализации, самодвижения.

Таким образом, объектом дошкольной педагогики является ребенок, отличающийся своим миром, субкультурой, сложностью и своеобразием возрастного развития. Субъектность (как собственная активность) ребенка формируется под влиянием биологических и социальных факторов, конструктивной, технологически грамотной педагогической деятельности взрослого.

Вопросы для самопроверки 1. Каковы

1. Каковы возрастные этапы дошкольного периода?
2. Каковы особенности психолого-педагогического «портрета» дошкольника?
3. В чем сущность кризисных и сенситивных периодов развития?
4. Докажите, что ребенок является объектом и субъектом воспитания.
5. В чем заключается развитие ребенка как субъекта?

Лекция III.

Особенности развития детей раннего и дошкольного возраста

Раннее детство состоит из двух стадий — младенческого возраста (от рождения до года) и раннего возраста (от одного года до трех лет).

В младенческом возрасте наблюдается полная зависимость от взрослого, который обеспечивает полноценное вскармливание и достаточный гигиенический уход. Эмоциональное, непосредственное общение — ведущий вид деятельности в этом возрасте. Задачи взрослого — создать все условия для нормального психофизического развития детей.

Ведущие достижения в младенческом возрасте в сфере деятельности, познания и формирования личности:

- наблюдается быстрый темп физического и психического развития;
- формируется двигательная активность и сенсомоторная координация;
- интеллект формируется на основе действий с предметами;
- появляются первые слова, которые имеют ситуативный характер и понятны близким людям;
- интенсивно развивается общение со взрослым. Первая форма общения — эмоциональная — непосредственная (ситуативно-личностная). Вторая форма общения — эмоционально-опосредованная (ситуативно-деловая);
- начинает формироваться образ «Я», появление первых желаний («хочу», «не хочу»);
- ребенок воспринимает разнообразие ярких цветов, звуков,

форм;

- развивается эмоциональная отзывчивость на музыку, пение.

Особенности младенческого возраста позволяют определить содержание и условия педагогической работы. Ребенку первого года жизни необходимо обеспечить общение со взрослыми. Позитивное, эмоционально окрашенное общение основывается на

сотрудничестве с ребенком, формирует уравновешенность, чувство защищенности, познавательной активности.

После года ведущая деятельность — предметная, где происходит усвоение способов действий с предметами. В раннем возрасте происходит дифференциация предметно-практической и игровой деятельности с предметами. Процессуальная игра складывается как самостоятельный вид деятельности ребенка.

Отличительными особенностями раннего возраста являются:

- темп роста и физического развития ребенка по сравнению с младенческим возрастом несколько снижается;
- интенсивно созревают сенсорные и моторные зоны коры головного мозга, более отчетливо проявляется взаимосвязь физического и психического развития;
- увеличивается подвижность нервных процессов, совершенствуется их уравновешенность;
- увеличивается период активного бодрствования (до 4—4,5 часов);
- организм лучше приспосабливается к условиям окружающей среды; овладевает основными жизненно важными движениями (ходьба, бег, лазание, действия с предметами);
- овладевает элементарными гигиеническими навыками и навыками самообслуживания;
- активно интересуется окружающим миром, задает вопросы, активно экспериментирует, наблюдает;
- закладываются основы наглядно-образного и символического мышления.
- овладевает родным языком, использует основные грамматические категории и словарь разговорной речи.
- проявляет интерес к другому человеку, испытывает доверие к

нему, стремится к общению и взаимодействию со взрослыми и сверстниками;

- осознает свою половую принадлежность («Я — мальчик», «Я — девочка»);

— ребенок испытывает повышенную потребность в эмоциональных контактах со взрослыми, ярко выражает свои чувства;

— появляется фундаментальная характеристика ребенка 3 лет («Я сам», «Я могу»), что находит выражение в самостоятельности и инициативности;

— у детей появляется стремление к достижению результата, продукта своей деятельности.

Конец этого периода знаменуется **кризисом 3-х лет**, в котором поражается возросшая самостоятельность ребенка и целенаправленность его действий. Основными симптомами этого кризиса являются негативизм, упрямство, строптивость и своеволие, бунт против окружающих. За этим стоят личностные новообразования: «система Я», личное действие, сознание «Я сам», чувство гордости за свои успехи и достижения. При правильном поведении взрослого протекание кризиса можно смягчить. Необходимо помнить, что при всем стремлении к самостоятельности, у взрослого остается важнейшая функция, которую ребенок еще не освоил сам и ждет ее от взрослого. Это функция ценителя достигнутых ребенком результатов. Отсутствие у ребенка интереса к оценке взрослого, потребность только в положительной оценке независимо от достигнутого, отсутствие переживания неуспеха в деятельности — признаки неправильно складывающихся взаимоотношений. Оценка взрослого способствует возникновению и развитию «Системы Я», потребность в одобрении, признании, поддерживает уверенность в себе, своих силах, в том, что он хороший, его любят. При затруднениях взрослый незаметно помогает ему, воздерживаясь от негативных оценок. Отрицательные оценки влияют на взаимоотношения ребенка с другими детьми и могут привести к эмоциональному неблагополучию в группе.

Таким образом, становление «системы Я» и самооценки знаменует переход к новому этапу развития — дошкольному детству.

Дошкольный возраст начинается с изменения ведущей деятельности — появляется ролевая игра. Взрослый становится эталоном, образцом подражания. В игре моделируются отношения, происходит развитие общих и специфических способностей

ребенка.

В младшем дошкольном возрасте (3—5 лет) сохраняется особенность раннего возраста — потребность во взрослом. Но взрослый выступает уже не «носителем» предметного мира, а законодателем норм и правил поведения. Ребенок овладевает различными способами взаимодействия с другими людьми.

Отмечаются следующие особенности детей младшего дошкольного возраста:

— возникает интерес и желание вести здоровым образ жизни — выполнять гигиенические процедуры, режим дня, совершенствовать движения.

— происходит дальнейший рост и развитие детского организма, совершенствуются все морфофункциональные системы;

— интенсивно развиваются моторные функции, возрастает двигательная активность;

— движения детей имеют преднамеренный и целеустремленный характер;

— отмечается слабость волевых регуляций, волевых усилий по преодолению трудностей;

— увеличивается работоспособность детей;

— совершенствуются основные виды движений, физические качества развиты слабо;

— большая роль принадлежит компетентности, в особенности интеллектуальной (возраст «почемучек»);

— расширяются и качественно изменяются способы ориентировки ребенка в окружающем, возникают новые средства ориентировки, содержательно обогащаются представления и знания ребенка о мире;

— наиболее интенсивно в этом возрасте развивается память, однако она еще носит произвольный характер;

— ребенок начинает использовать символические представления предметов и событий. Много фантазирует, используя символическое средство — речь.

Качественно новое достижение в умственном, познавательном развитии ребенка младшего дошкольного возраста знаменует собой

зарождение внутреннего плана мышления, который нуждается во

внешних опорах (игровых, изобразительных, вещественных символах):

— ребенку свойственен наивный антропоморфизм, по его мнению, все окружающие предметы способны «думать» и «чувствовать», как он сам;

— ребенок — реалист, для него реально все, что существуету ет;

— ему свойственен эгоцентризм, он не умеет видеть ситуацию глазами другого, всегда оценивает ее со своей точки зрения;

— способность к целеполаганию находится еще в стадии становления;

— наблюдается элементарное планирование деятельности, предполагающее 2—3 действия;

— ребенок начинает понимать «язык чувств», эмоциональные экспрессии выражение радости, печали и т. п.);

— способен сдерживать непосредственные ситуативные желания «Я хочу»;

— ребенок способен проявлять сочувствие, сопереживание, которые становятся регулятором поведения и общения ребенка;

— возрастает интерес к сверстникам, осознание своего положения среди детей.

Ребенок становится более самостоятельным, инициативным. Взрослый в специфических видах детской деятельности развивает творчество детей, желание экспериментировать, активно познавать и преобразовывать вещи, материалы, создавать свой оригинальный продукт.

Свобода поведения детей 3—5 лет не исключает формирование у детей чувства осторожности, привитие ему знаний основ безопасности.

В старшем дошкольном возрасте (от 5 до 7 лет) все психолого-педагогические особенности личности ребенка становятся более содержательными: существенно повышается уровень произвольности и свободы поведения. Появляется более адекватная оценка успешности в разных видах деятельности и стойкая мотивация достижения. Фактическое складывание личности связано с устойчивым соотношением мотивов. Происходит их соподчинение, т. е. иерархия мотивов. На этой основе формируется воля и произвольность старшего дошкольника.

Особенности детей старшего дошкольного возраста:

— возникают первичные этические инстанции: формируется моральное сознание и моральные оценки, складывается моральная регуляция поведения, интенсивно развиваются социальные и нравственные чувства. В сюжетно — ролевой игре происходит присваивание различных нормативов. Соблюдение норм, правил становится одним из важнейших критериев, которыми ребенок оценивает всех людей формируется «внутренняя позиция», желание помочь сочетается со сравнением себя с литературными героями, сверстниками;

— самосознание ребенка сочетается с самопознанием, собственной индивидуальности, самооценности;

впреобладает оценочное, объектное отношение к себе и другим. Это порождает постоянное самоутверждение, демонстрацию своих достоинств, их аргументирование.

Все это может вызвать сложные формы межличностных отношений (повышенная конфликтность, неуверенность в себе, застенчивость, агрессивность).

Ребенок отличается внутренней раскованностью, открытостью в общении, искренностью в выражении чувств, правдивостью. Задача педагогов — способствовать возникновению реальной общественно — значимой и оцениваемой деятельности — учебной. В связи с этим стоит проблема готовности ребенка к школе. К концу дошкольного возраста ребенок резко меняется. В возрасте 6—7 лет развивается кризис 7 лет.

Ориентация па социальные нормы не порождает острых конфликтов с окружающими, поэтому негативные проявления кризиса 7 лет выражены слабо (нарочитость, кривляние, манерность, вертлявость). Суть этих изменений Л. С. Выготский определил как утрату детской непосредственности. Потеря непосредственности говорит о том, что между внутренней (переживаниями) и внешней (поступками) жизни ребенка вмешивается интеллектуальный момент — ребенок хочет изобразить, показать то, чего нет на самом деле.

У детей появляется интерес к своему внешнему виду, спорит по поводу одежды, начинают подражать взрослым, употребляя лак для ногтей, косметику. Все это говорит о том, что ребенок пытается взять на себя новые обязанности и занять позицию взрослого. Если у

ребенка 7 лет при высоком уровне ориентации на социальные нормы недостаточно развиты способы их достижения, это приводит к уходу от деятельности, ребенок становится пассивным, самореализуется в фантазиях. Случается и намеренное нарушение общепринятых норм, но это направлено не против взрослого, а против нормы («Я не маленький»).

Во время протяжения кризиса на первый план выступает игра с правилами, где можно реализовать направленность на общепринятые нормы. К концу кризиса начинает складываться ориентация на идеальный предмет — норму. Разрушается старая социальная ситуация и складывается новая. Ребенок становится учеником, в ведущая деятельность — учебной. Способность и потребность — главное новообразование ребенка 7 лет.

Задача педагогов — формировать у детей предучебный тип позиции, когда в самостоятельной деятельности преобладает игровая позиция, при совместной деятельности со взрослым — учебная. Необходимо учитывать индивидуальные особенности ребенка, как физиологические (температура психических процессов, подвижность нервной системы (лабильность), стеничность (общий тонус) активности, тип личности (мыслительный и художественный), так и приобретенные, в результате неправильных педагогических действий взрослого (тревожность, аутизм, интеллектуализм (как гипертрофированное развитие ориентировки на мыслительную деятельность), вербализм (замена действий разговором), демонстративность, ригидность (застывание на одном и том же, излишняя пунктуальность), детская невротизация.

Позиция педагога предполагает корректирование неблагоприятных вариантов развития ребенка, организацию специфических видов детской деятельности, задействование диалогического общения с позиций сотрудничества и партнерства. Большое значение имеет личность воспитателя, стремящегося к

развитию своего педагогического творчества, имеющего ярко выраженную гуманистическую направленность на ребенка.

Вопросы для самопроверки

1. Каковы психолого-педагогические особенности младенца?
2. Чем объясняются данные особенности?

3. Какова позиция взрослого при организации жизнедеятельности младенца?
4. Каковы психолого-педагогические особенности детей раннего возраста?
5. В чем выражается кризис 3-х лет? Его причины.
6. Каковы особенности детей младшего дошкольного возраста?
7. Каковы особенности детей старшего дошкольного возраста?
8. Чем объясняются особенности кризиса 7 лет?

Лекция IV.

Педагогическая деятельность как диалог культуры ребенка и педагога

Педагогическая деятельность — это общественно значимая профессиональная деятельность, которая заключается в воспитании подрастающего поколения. Данная деятельность протекает в рамках образовательного процесса и направлена на создание оптимальных условий для воспитания, развития и саморазвития личности ребенка — дошкольника. В законе РФ «Об образовании» отмечается, что результат образовательного процесса состоит в становлении и развитии образованности личности. Организованная педагогическая деятельность позволяет ребенку присвоить эту образованность, а также развить у ребенка способность пользоваться усвоенным опытом в своей жизнедеятельности. Таким образом, педагог является посредником между социальной культурой общества и ребенком. Социальная роль педагога заключается в его ответственности за воспитание детей, «сотворение личности» (Т. А. Куликова).

В самой деятельности педагога заложено гуманистическое начало. Оно реализуется в стремлении воспитать в человеке человеческое.

Педагогическая деятельность, как система, изучалась психологами и педагогами (А. Н. Леонтьев, В. А. Петровский, О. С. Газман, Л. Г. Семушина, Ц. Ф. Островская, В. И. Логинова, Т. С. Комарова, В. А. Крутецкий, Е. И. Рогов, Ш. А. Амонашвили, А. К. Маркова, И. А. Зазюн, Т. А. Куликова и многие другие).

Цель педагогической деятельности носит

24

общественно-исторический характер. В современных условиях основная цель заключается в формировании у детей гуманных основ отношения к действительности.

Педагог формирует первые взгляды личности ребенка, культурно-социальные способы поведения, приобщает ребенка к миру человеческих ценностей. В Концепции дошкольного воспитания определяется цель и задачи воспитания детей как творческих, самобытных личностей.

Своеобразие педагогической деятельности заключается в специфике предмета и объекта труда. В педагогической деятельности, основанной на принципах гуманистической педагогики и психологии, субъектом выступает педагог, который все свои усилия, талант, мастерство направляет на ребенка. Признание самобытности, самоценности дошкольного периода, уважение к свободе и достоинству каждого ребенка как маленького, но полноправного человека позволяет выстраивать новые отношения: из субъектно-объектной деятельности становится субъектно-субъектной.

Способы осуществления педагогической деятельности предполагают, как отмечал А. С. Макаренко, задействование «педагогической инструментовки» (голос (темп, громкость, интонация, выразительность), мимика, жесты, пластика).

«Педагогическая инструментовка» заключается не столько в технологическом умении, сколько в целесообразности ее применения в тех или иных педагогических ситуациях. Выступая «культурным фоном» (А. С. Макаренко), педагогическая инструментовка служит образцом для детей. Немаловажное значение имеет грамотная речь педагога, четкая дикция, регуляция эмоциональных состояний и т. п.

Высокий уровень социальной ответственности, уникальность объекта воздействия, каким является развивающаяся личность, неординарность ситуаций, специфика педагогического труда определяет серьезные требования к личности педагога.

Результат педагогической деятельности — воспитанник (ребенок), имеющий определенный уровень образованности, развития. Однако, этот результат «отсроченный» по времени. Все

25

возрастные достижения ребенка, его индивидуальность проявляется на последующих периодах жизненного пути.

В ходе деятельности изменяется и сама личность педагога, возрастает его педагогическое мастерство, профессиональная компетентность, способности и умения, творческая индивидуальность.

Характеристика педагогической деятельности, ее специфика определяют личные качества педагога. В работах Н. В. Кузьмичевой,

В. А. Слостенина, В. А. Крутецкого, Е. А. Панько, Л. Г. Семушиной, Р. С. Буре и др. выделены общие и специальные качества. Общие личностные качества педагога включают: направленность, нацеленность педагога на развитие других людей, наличие гуманистических, нравственных идеалов, эрудированность, широта интересов; определенный уровень образованности, эстетические убеждения и взгляды, правовые убеждения и т. п.

Специальные качества педагога проявляются в наличии педагогических способностей (как индивидуально-психологические особенности, позволяющие быстро и глубоко овладеть способами и приемами педагогической деятельности).

Для педагога важны следующие способности:

- способность устанавливать контакты с ребенком, общаться с ним (коммуникативные способности);
- способность воспринимать и понимать психологические состояния ребенка (перцептивные способности);
- способность формировать определенный тип и вид деятельности (академические способности);
- способность (передавать ребенку необходимую информацию (дидактические способности);
- способность профессионально оценивать себя и ребенка, результаты своей деятельности (оценочно-рефлексивные способности);
- способность предвидеть последствия своих действий, к проектированию и прогнозированию развития личности ребенка, педагогический оптимизм, вера в свои возможности, опора на положительные черты ребенка (способность к педагогическому воображению).

Важную роль в осуществлении педагогической деятельности имеет характер педагога: общительность, оптимизм, юмор, интеллигентность, целеустремленность и т. д. Индивидуальные психические свойства личности педагога также играют роль: тип темперамента, особенности эмоциональной сферы, самооценка.

Определение профессионально важных качеств как необходимых условий для успешной организации педагогической деятельности базируются на анализе деятельности и профессиональных функций.

Под функциями педагога понимается набор профессиональных обязанностей, выполнение которых обеспечивает достижение целей и задач обучения, развития и воспитания детей. Т. А. Куликова, определяет важнейшие профессиональные функции педагога, с зависимостью развития ребенка от взрослых. Отсюда к этим функциям отнесены: создание педагогических условий для успешного воспитания детей: обеспечение охраны жизни, укрепления здоровья детей, осуществление воспитательно — образовательной работы с детьми; участие в педагогическом просвещении родителей; регулирование и согласование воспитательных воздействий семьи и дошкольного учреждения; осуществление самообразования; участие в исследовательской работе.

По классификации Е. А. Панько педагог в своей деятельности реализует следующие функции: материнская (охрана и укрепление здоровья детей); развивающая (воспитывающая и обучающая); коммуникативная; диагностическая и коррекционная; конструкторско-организаторская; координирующая; функция профессионального самосовершенствования

Таким образом, деятельность педагога ДОУ многогранна по своим функциям и содержанию, она предполагает овладение педагогом разнообразными профессиональными умениями. Содержание педагогических умений включает:

1. Умения, связанные с постановкой педагогических задач и предвидеть результат их решения.
2. Умение работать с содержанием материала.
3. Владение психолого-педагогическими знаниями и их практическое применение.
4. Знание приемов постановки и решения коммуникативных задач.
5. Владение приемами достижения продуктивного общения (приемы риторики, средства общения).
6. Реализация и развитие педагогических способностей, создание и упрочнение позитивной Я — концепции.
7. Осознание перспективы своего профессионального роста.
8. Умение определять обучаемость детей.

9. Умение оценивать воспитанность детей.

10. Умение интегрально оценивать свой труд, свой профессионализм.

Свою классификацию педагогических умений дает Е. А. Панько. Условно все умения делятся на гностические, конструктивные, коммуникативные, организаторские и специальные.

Основу педагогической деятельности составляет диалог культур: мира взрослых и мира детей. Основная проблема педагогической деятельности — совмещение требований и целей воспитателя (наставника, учителя) с возможностями, желаниями, запросами и целями детей (обучаемых, воспитуемых). Диалог двух культур предполагает взаимодействие, основанное на сотрудничестве, взаимопонимании, равенстве двух миров, принципа принятия ребенка таким, какой он есть (Ш. А. Амонашвили, Н. Я. Михайленко, С. Г. Якобсон, Т. Н. Доронова и др.). Условиями диалогичности педагогической деятельности являются: уважение к свободе и достоинству каждого ребенка; создание условий для развития его индивидуальности, творческой самобытности; учет возрастных психолого-педагогических особенностей детей при отборе содержания и методов воспитания и обучения.

Существуют три модели педагогической деятельности: педагогика принуждения (авторитарная педагогика); педагогика полной свободы; педагогика сотрудничества.

Педагогическая деятельность первой модели характеризуется подчинением детей, ограничением их свободы. Педагог во всем контролирует детей, использует жесткий контроль за поведением и развитием ребенка. Дети практически лишены независимости, не умеют отстаивать свои интересы, часто агрессивны либо подавлены, испытывают страх, тревожность. Педагоги авторитарного типа склонны к использованию приказов, распоряжений, категорических указаний; у них негативные оценки преобладают над позитивными. У воспитателей авторитарного типа отношений к ребенку значительный акцент делается на организационно — деловой (обучающей и дисциплинирующей) стороне педагогического процесса.

Вторая модель педагогической деятельности ребенка, как правило, предполагает либерально-попустительский стиль

отношений к детям. Воспитатели не пытаются ограничить поведение детей, не сдерживать детей ни в каких их проявлениях и действиях. Дети импульсивны, любой запрет со стороны других взрослых может вызвать агрессивность.

Третья модель предполагает демократический стиль отношений с детьми. Педагоги больше внимания уделяют организационно-воспитательному аспекту своей деятельности: их отношение к детям направлено не только на результативность процесса обучения, на поддержание порядка и дисциплины, но и на воспитание при этом нравственно-волевых качеств ребенка, развитие его самооценки, образа «Я». Педагог стимулирует субъектность ребенка, организуя сотрудничество детей друг с другом, взаимопомощь, согласованность действий. Демократическая позиция педагога создает оптимальные условия для формирования положительного эмоционального микроклимата группы. Такой стиль предполагает не только ориентацию на ребенка, признание его прав и обязанностей, достоинств и недостатков, но и уважение образа жизни семьи, семейных отношений при благоприятном варианте развития.

Педагогика сотрудничества ориентируется на личностноориентированную модель воспитания и организации педагогической деятельности. Сущность данной модели определена в Концепции дошкольного воспитания. Между тем Л. М. Кларина, В. Г. Маралов, В. А. Ситаров и другие приводят данные о том, что только каждый пятый педагог осуществляет личностно-ориентированный подход к воспитанию и обучению детей, треть современных воспитателей ДОУ стоят на позиции учебно-дисциплинарной дидактической модели, в остальных случаях не наблюдается отчетливой ориентации на определенную модель.

Характеристикой педагога, обеспечивающего взаимодействие сотрудничества и содружества, является рефлексивное отношение к собственным личностным качествам, способностям, мотивам, способам и средствам деятельности.

Педагогическая позиция предполагает организацию педагогической поддержки, использование приемов авансирования успеха, усиление мотивации (личностной, познавательной, игровой, исследовательской и т. п.).

28 29 Внимание к детскому творчеству, играм детей, традициям детских сообществ, поощрение субъектности ребенка, детского саморазвития помогают перестроить содержательную характеристику педагогической деятельности

Таким образом, педагогическая деятельность — это специфическая, общественно значимая деятельность. Основу ее составляет диалогичность и содержательность, направленность на ребенка, как на личность, способную к самовыражению и взаимодействию.

Вопросы для самопроверки

Лекция V.

1. В чем заключается социальная роль педагога? **Система дошкольного образования**
2. Какова структура педагогической деятельности?

3. Какие личные качества педагога являются основополагающими? Какие идеи гуманизации и демократизации. Они налагаются? нашли отражение в Конституции Российской Федерации, 4. Чем обуславливается необходимость педагогических

способностей и умений? что под образованием понимается целенаправленный процесс

5. Каковы модели педагогической деятельности? Чем они отличаются и воспитания в интересах личности общества, государственности друг от друга?

Законе РФ «Об образовании». В документах отмечается, дарства. Право на получение образования является одним из основных и неотъемлемых конституционных прав граждан Российской Федерации.

Система образования в Российской Федерации представляет собой совокупность системы преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности; сети реализующих их образовательных учреждений различных организационно-правовых форм, типов и видов; системы органов управления образованием и подведомственных им учреждений и предприятий.

Дошкольное образование является первым звеном в системе образования России. Эта идея была записана еще в 1918 году в «Положении о единой трудовой школе». С раннего возраста ребенку гарантировано право на образование, которое с позиций Конвенции о правах ребенка включает следующие аспекты:

- возможность посещения образовательного учреждения;
- создание условий для образовательной деятельности;
- содержание образования, обеспечивающее подготовку ребенка к сознательной жизни в свободном обществе в духе

понимания, мира, терпимости (толерантности), равноправия мужчин и женщин, и дружбы между народами.

— отношения между участниками образовательного процесса, основанные на уважении человеческого достоинства ребенка.

Система Дошкольного образования постоянно изменяется, совершенствуется, обновляется. Она выполняет важнейший социальный заказ общества, является одним из факторов его развития. В Законе РФ «Об образовании» поддерживается роль родителей, которые являются первыми педагогами. В их обязанность входит развитие основ физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка в младенческом возрасте. В помощь семье действует сеть дошкольных образовательных учреждений. Главной стратегической задачей Управление дошкольного образования Министерства образования считает сохранение и развитие сети дошкольных образовательных учреждений.

Российские ДООУ в своей деятельности руководствуются Типовым положением о дошкольном образовательном учреждении, которое регулирует деятельность государственных, муниципальных образовательных учреждений. В нем определены задачи дошкольного образовательного учреждения:

- охрана жизни и здоровья детей;
- обеспечение интеллектуального, личностного и физического развития ребенка;
- приобщение детей к общечеловеческим ценностям;
- взаимодействие с семьей для обеспечения полноценного развития ребенка.

Для современных дошкольных учреждений характерна многофункциональность, разновидность, свобода в выборе приоритетного направления образовательного процесса, полипрограмность в реализации содержания. В соответствии с Типовым положением система дошкольных **образовательных учреждений** включает следующие виды:

- детский сад;
- детский сад с приоритетным осуществлением одного или нескольких направлений развития детей (интеллектуального, художественно-эстетического, физического и др);

- детский сад компенсирующего вида с приоритетным осуществлением квалификационной коррекции отклонений в физическом и психическом развитии воспитанников;

- детский сад пресмотра и оздоровления с приоритетным осуществлением санитарно-гигиенических и оздоровительных мероприятий и процедур;

- детский сад комбинированного вида (в состав которого могут входить общеразвивающие, компенсирующие и оздоровительные группы в разном сочетании);

- центр развития ребенка — детский сад с осуществлением физического и психического развития, коррекции и оздоровления всех детей.

Таким образом, дошкольное образовательное учреждение как тип системы образования включает разнообразные виды, которые имеют свои отличительные особенности (как правило, связанные с моделью образовательного процесса, основой которого выступает образовательная программа).

В специальном разделе Типового положения разъясняется порядок создания, регистрации ДООУ, выдачи им лицензии (разрешения). В соответствии с законом РФ «Об образовании» и на основании Типового положения о ДООУ каждое дошкольное учреждение создает свой Устав. Устав — это документ, определяющий работу учреждения, цели и задачи, основные направления работы, вариативность используемых образовательных программ. В Уставе определяются права и обязанности участников образовательного процесса, основные характеристики организации образовательного процесса, дополнительные платные образовательные услуги.

В дошкольное образовательное учреждение принимаются дети от 2-х месяцев до 7 лет на основании медицинского заключения, то есть в Типовом положении предлагается порядок комплектования ДООУ, количественный состав групп, их наполняемость в зависимости от возраста.

В разделе «Участники образовательного процесса» указывается, что таковыми являются воспитанники, родители (или лица, их заменяющие), педагогические работники. Родительский договор регулирует отношения между ДООУ и родителями. Педагогическая

ценность данного раздела Типового положения заключается в том, что здесь четко определены стилевые отношения между ребенком и педагогом.

Эти отношения строятся на основе сотрудничества, уважения личности ребенка и предоставления ему свободы развития в соответствии с индивидуальными особенностями.

На педагогическую работу принимаются лица, имеющие необходимую профессионально-педагогическую квалификацию, подтвержденную документами об образовании. На основании статьи 53 Закона РФ «Об образовании» к педагогической деятельности не допускаются лица, которым она запрещена приговором суда или по медицинским показаниям, а также лица, имеющие судимость за определенные преступления.

Статья 55 Закона РФ определяет права, социальные гарантии и льготы работников образовательных учреждений. Устав детского сада, трудовой договор (контракт) эти положения конкретизируют (например, пед. работник не реже, чем через каждые 10 лет непрерывной педагогической работы имеет право на длительный отпуск сроком до одного года).

Все работники ДОУ проходят аттестацию. Молодые специалисты (выпускники учебных заведений) проходят аттестацию через три года работы. В разделе «Управление дошкольным образовательным учреждением» Типового положения записано, что общее руководство осуществляет Совет педагогов, а порядок его избрания, компетенции определяется Уставом ДОУ. Непосредственное руководство деятельностью ДОУ осуществляет заведующий. Таким образом, система дошкольного образования базируется на принципах государственной политики в области образования, имеет нормативно-правовую основу. Данная система реализует потребность общества в воспитании и развитии детей с раннего возраста. Дошкольное образовательное учреждение, выполняя разнообразные функции своей деятельности, несет ответственность за качество своей работы, за соответствие результатов деятельности государственному образовательному стандарту.

Стандарт (в переводе с английского — образец, основа, мерило) включает федеральный и национально-региональный компоненты. Образовательный стандарт определяет обязательный минимум содержания основных образовательных программ, максимальный

объем учебной нагрузки обучающихся, требования к уровню подготовки выпускников. В государственном стандарте содержание дошкольного образования дифференцируется по следующим направлениям: физическое, познавательно-речевое, специально-личностное, художественно-эстетическое. Данное содержание реализуется в той или иной образовательной программе. Среди требований к содержанию и методам воспитания и обучения, реализуемым в ДОУ, выделяются две группы — содержательные и личностные. Требования первой группы (содержательные) соотносятся с определенными предметными областями и ориентируют специалиста на отбор определенного содержания дошкольного образования (например, в области естественных наук, экологии, здоровья — взрослые создают возможности для ознакомления детей с физическими свойствами предметов и явлений многообразием растительного и животного мира, разнообразными условиями жизни на Земле). Требования второй группы (личностные) задают ориентиры характера взаимодействия педагогов с ребенком и направлены на развитие его социально-личностных качеств (любопытности, инициативности, самостоятельности, интереса и т. п.).

Данные требования позволяют установить психологопедагогическую последовательность в реализации содержания, форм, методов.

Федеральный компонент стандарта выступает как инвариантная часть, не подлежащая изменению на местах, обеспечивает сохранение лучших традиций, дальнейшее развитие системы дошкольного образования. Федеральный компонент государственного стандарта создает единство образовательного пространства на территории Российской Федерации, регулирует качество данного образования, является основой аттестации ДОУ, объективной оценки уровня образования.

Национально-региональный компонент государственного образовательного стандарта отражает социально-экономические; национально-этнические, природно-климатические, культурно-исторические особенности области (региона). Данный компонент дополняет обязательный минимум содержания образовательной программы, реализуемый в ДОУ. Дополнение должно быть органичным и естественным образом вписываться в основную

образовательную программу учреждения. Примером реализации национально-регионального компонента может быть региональная образовательная программа для дошкольников «Наш дом — Южный Урал», построенная на идеях народной педагогики, которые являются гуманистическими по содержанию и универсальными по использованию.

В настоящее время на территории РФ действуют следующие программы: «Радуга», «Развитие», «Детство», «Школа—2100», «Одаренный ребенок», «Истоки», «Из детства — в отрочество», «Золотой ключик», «Сообщество», «Кроха» и др. Качество программ и педагогических технологий обеспечивается Федеральным экспертным советом.

В Концепции модернизации российского образования выдвигается задача обеспечения качества образования, в том числе и дошкольного.

С обновлением содержания дошкольного образования связано повышение его качества. Обновление содержания требует как позитивного опыта организации образовательного процесса ДОУ, так и критического отклонения негативных тенденций, сложившихся в дошкольной образовательной системе.

Основные подходы к обновлению и отбору содержания дошкольного уровня образования раскрыты Л. А. Парамоновой. По мнению автора, современное базисное содержание дошкольного уровня образования должно отбираться и выстраиваться по следующим принципам:

— развивающий характер образования, направленный на раскрытие потенциальных возможностей ребенка;

— системный характер образования (обеспечение взаимосвязи объектов и явлений, познаваемых ребенком и выступающих в системе);

— интегративный характер образования (развитие детей на основе чувственного и рационального познания их уровня, соответствующем их возрасту;

— мультикультурный характер воспитания (приобщение детей как к собственной культуре и традициям, так и культуре других народов, воспитание чувства толерантности, терпимости к мнению других, умения цивилизованно выражать свое несогласие, недовольство, обиду);

— деятельностный характер образования (обеспечение различных видов деятельности, самой деятельности в развитии, ее основных компонентов: цель, выбор средства, нахождение способов, контроль и др.);

— здоровьесберегающий характер (формирование здорового образа жизни, гигиенических навыков, потребности в систематических занятиях спортом, обеспечение здоровьесберегающей среды).

Многие авторы отмечают, что основными направлениями развития системы дошкольного образования на современном этапе является переход к личности — ориентированному взаимодействию, персонализированному подходу, уважение личности ребенка, его правам, создание условий для развития субъектной позиции ребенка в различных видах деятельности.

Таким образом, содержание дошкольного образования является системообразующим элементом, отражающим социальные, экономические, педагогические изменения в жизни общества.

- Вопросы для самопроверки*
1. Что включает понятие «система образования»?
 2. Почему дошкольное образование является первоначальным звеном в системе образования России?
 3. Каковы стратегические линии развития дошкольного образования на современном этапе? Чем они обуславливаются?
 4. Раскройте структуру Типового положения о дошкольном образовательном учреждении?
 5. Каково значение Государственного образовательного стандарта в деятельности дошкольных учреждений?
 6. Какие виды ДОУ существуют в России?
 7. Какие современные образовательные программы ДОУ вам известны?

Лекция VI. Педагогический процесс в дошкольном учреждении

В законе РФ «Об образовании» определяются общие требования к организации образовательного процесса, связь его с

образовательными программами, психолого-педагогические основы взаимодействия педагога с детьми, привлечение родителей к ознакомлению с ходом и содержанием образовательного процесса.

В «Типовом положении о ДОУ» подробно рассматривается специфика образовательного процесса, дается характеристика его участников, общие подходы к организации и управлению процесса воспитания и обучения детей дошкольного возраста.

Под образовательным процессом понимается профессионально организованное взаимодействие педагога с детьми, включающее все его компоненты. Данное взаимодействие имело характер воспитательно-образовательной работы (20—60 гг.), учебно-воспитательной работы (70—80 гг.). Как правило, шло подробное и содержательное изучение педагогического процесса, его компонентов, структуры, цели, содержания, функций и т. п.

В ряде работ (В. А. Сластенин, И. Зимняя и др.) сделана попытка развести два понятия: «образовательный» и «педагогический» процессы. Авторы рассматривают их как общее и частное. Общим для них является наличие структуры, компонентов, значения, функциональной направленности. Но есть и отличия: в центре

38

образовательного процесса находится ребенок, усилия всех участников направлены на достижения ребенка. В центре педагогического процесса находится педагог, он главное действующее лицо, организатор взаимодействия с детьми.

Терминология «образовательный процесс» связана с выходом закона РФ «Об образовании», где записано, что под образованием понимается система воспитания и обучения, которая осуществляется в интересах личности, государства и общества. В практике работы ДОУ чаще употребляется понятие «педагогический процесс», где точкой отсчета является не деятельность, а личность.

Рассмотрим педагогический процесс более детально. Вопросами изучения понятия «педагогический процесс» в теории общей педагогики занимались многие исследователи: П. Ф. Каптерев, Ю. К. Бабанский, М. А. Данилин, М. Е. Дуранов, В. И. Жернов, И. П. Подласый, Б. Г. Лихачев, В. П. Беспалько и другие.

Исследователь Б. Г. Лихачев отмечает неразрывность связи педагогического процесса со всеми другими общественными

процессами (экономическими, политическими, нравственными, культурными и т. п.).

Исследователи по разному подходят к определению педагогического процесса. Понятие «педагогический процесс», введенное П. Ф. Каптеревым, включает в себя суть процессов обучения, воспитания, развития, формирования, наставления детей. «Педагогический процесс включает в себя две основные характерные черты: систематическую помощь саморазвитию организма и всестороннее усовершенствование личности» — отмечает автор.

Ю. К. Бабанский рассматривает педагогический процесс как «развивающееся взаимодействие субъектов и объектов воспитания, направленное на решение задач образования, воспитания и общего развития воспитуемых»

Акцент на развивающий характер педагогического процесса дается у И. П. Подласого — «развивающееся взаимодействие воспитателей и воспитуемых, направленное на достижение заданной цели и приводящее к заранее намеченному изменению состояния, преобразованию свойств и качеств воспитуемых».

39

Педагогический процесс по Б. Г. Лихачеву, «есть целенаправленное содержательно насыщенное и организованно оформленное взаимодействие педагогической деятельности взрослых и самоизменение ребенка в результате активной жизнедеятельности при ведущей, направляющей роли воспитателей».

Общим, объединяющим все определения является рассмотрение педагогического процесса, как взаимодействие его составляющих, выявление его целостности. Как следует из определения участниками педагогического процесса являются педагог и ребенок.

Ю. К. Бабанский рассматривает педагогический процесс как развивающееся взаимодействие субъектов и объектов воспитания, обучения. Автор выделяет характеристикой педагогического процесса: цель, содержание, методы, организованные формы взаимодействия учащихся и учителей, средства педагогического процесса.

Исследователи процессного подхода называют этапы протекания педагогического процесса:

1 этап — подготовительный, подготовка педагогического процесса;

2 этап — осуществление педагогического процесса, реализация целей и задач;

3 этап — анализ результатов функционирования педагогического процесса.

И. П. Подласный и Б. Г. Лихачев сущность педагогического процесса, с точки зрения системного подхода, видят в обеспечении единства обучения, воспитания и развития на основе целостности и общности. Ученые также выделяют компоненты (педагоги, воспитуемые, условия воспитания), этапы протекания педагогического процесса и закономерности.

В качестве компонентов системы педагогического процесса определили -целевой, содержательный, деятельностный, результативный. В содержании каждого компонента определены:

- целевой компонент — включает все многообразие целей и задач педагогической деятельности от генеральной цели до конкретных задач формирования отдельных качеств или их элементов;

- содержательный компонент — отражает смысл, вкладываемый как в общую цель, так и в каждую конкретную задачу;

- деятельный компонент — включает взаимодействие

40

педагогов и воспитуемых, их сотрудничество, организацию и управление процессом, без которых не может быть достигнут конечный результат;

- результативный компонент — отражает эффективность его протекания, характеризует достигнутые сдвиги в соответствии с поставленной целью.

И. П. Подласный сформулировал закономерности педагогического процесса:

I. Закономерность динамики педагогического процесса.

Педагогический процесс как развивающееся взаимодействие между педагогами и воспитуемыми имеет постоянный, «ступенчатый» характер: чем выше промежуточные достижения, тем

весомее конечный результат. Величина всех последующих изменений зависит от величины изменений на предыдущем этапе.

II. Закономерность развития личности в педагогическом процессе.

Темпы и достигнутый уровень развития личности зависит от наследственности, воспитательной и учебной среды, включения в учебно-воспитательную деятельность применяемых средств и способов педагогического воздействия.

III. Закономерность управления учебно-воспитательным процессом.

Эффективность педагогического воздействия зависит от интенсивности обратных связей между воспитуемыми и педагогами, а также величины, характера и обоснованности корректирующих воздействий на воспитуемых.

IV. Закономерность стимулирования.

Продуктивность педагогического труда зависит от действия внутренних стимулов (мотивов) учебно-воспитательной деятельности, интенсивности, характера и своевременности внешних (общественных, педагогических, моральных и т. д.) стимулов.

V. Закономерность единства чувственного, логического и практики в педагогическом процессе.

Эффективность учебно-воспитательного процесса зависит от интенсивности и качества чувственного восприятия, логического осмысления воспринятого, практического применения

41

осмысленного.

VI. Закономерность единства внешней (педагогической) и внутренней (познавательной) деятельности.

Течение и результат учебно-воспитательного процесса обусловлены качеством педагогической деятельности и качеством собственной учебно-воспитательной деятельности воспитуемых.

VII. Закономерность обусловленности педагогического процесса.

Течение и результат учебно-воспитательного процесса обусловлены потребностями общества и личности, возможностями общества, условиями протекания процесса.

Б. Т. Лихачев определил критерии эффективности педагогического процесса, они зависят:

- от степени соответствия его содержания и организации основным требованиям объективных законов воспитания, потребностям общественной жизни;
- от своевременного обнаружения и разрешения назревающих в педагогическом процессе противоречий, его систематического совершенствования;
- от широкого привлечения к педагогической организации детской жизни общественности и вовлечения детей в общественную жизнь;
- от тщательного учета возрастных и индивидуальных возможностей детей в процессе организации разнообразной деятельности;
- от степени мастерства и искусства взаимодействия педагога с детьми, полноты педагогического контроля над жизненной ситуацией.

Педагог-новатор Ш. А. Амонашвили сформулировал требования к педагогическому процессу, основанному на принципах личностно-гуманного подхода к детям:

- содержание, атмосфера общения, стиль взаимоотношений должны помогать ребенку учиться, усваивать все истинно человеческое, познавать себя как человека;
- педагогический процесс должен содействовать формированию социально значимых мотивов учения, духовному возвышению, нравственному становлению;
- в педагогическом процессе должен быть дан простор творчеству, сообразительности, познавательной и общественной

42

активности детей;

- педагогический процесс необходимо моделировать с учетом психологических особенностей детей.

В педагогическом процессе, по мнению Ш. А. Амонашвили, постоянно должно присутствовать чувство свободного выбора у детей, он должен характеризоваться ярко выраженной развивающей тенденцией и должен предоставлять ребенку радость жизни.

Рассмотренные подходы к определению сущности педагогического процесса в теории общей педагогики относятся к системе «школа».

В теории дошкольной педагогики проблемой педагогического процесса занимались Е. И. Тихеева, А. П. Усова, Д. В. Менджерицкая, Т. С. Комарова и другие. Характерным является то, что авторы изучали отдельные элементы педагогического процесса:

- обучение дошкольников, развитие игры (А. П. Усова, Д. В. Менджерицкая);
- развитие детской самостоятельности и активности в труде (Г. Н. Година);
- планирование, как «стержень» педагогического процесса (Т. С. Комарова, Н. Б. Мchedлидзе, В. В. Кондратова).

Авторы, изучая аспекты педагогического процесса, оперируют такими терминами как «клеточки» (А. П. Усова), «разделы» (Д. В. Менджерицкая), «звенья» (Т. С. Комарова), «части» (В. В. Кондратова). Подчеркивается специфика, многогранность педагогического процесса в ДОУ, однако целостного, единого определения нет.

В методических рекомендациях «Дошкольное образование: ориентиры и требования к обновлению содержания» Н. А. Короткова, Н. Я. Михайленко считают, что можно достичь целостности педагогического процесса и успешно реализовать программу дошкольников, если рассмотреть педагогический процесс с позиций форм работы с детьми. В качестве основания, для выделения структурных составляющих педагогического процесса, предлагают типы взаимодействия взрослого с детьми. Они выделяют три блока педагогического процесса, каждый из которых имеет свою специфичность.

43

I блок — регламентированная деятельность, в форме специально организованных занятий. В этот блок включаются цели, реализации которых требуют систематической постановки перед детьми строгой последовательности специальных заданий, взрослый всегда инициатор активности детей.

II блок — совместная деятельность воспитателя с детьми. В этот блок могут входить задачи по развитию социальных навыков, освоению разных видов деятельности, приобщению к искусству, нравственным ценностям, расширению представлений о мире, а также задачи по развитию речи. Работа с детьми в рамках этого блока

исключает специально организованные занятия. Воспитатель может сам вызвать активность детей, может подключаться к уже возникшей деятельности детей.

III блок — свободная деятельность детей. Этот блок обеспечивает возможность саморазвития ребенка. В рамках этого блока развивается творческая активность в разных видах деятельности, свободное экспериментирование с различными материалами. Функция воспитателя в этом блоке — создать разнообразную предметную среду, обеспечивающую ребенку выбор активности, соответствующий его интересам и имеющий развивающий характер.

В. В. Кондратова предлагает модель педагогического процесса с учетом возраста дошкольников в различных его формах с опорой на сензитивность возрастных периодов. Сенсорное развитие детей реализуется многообразным подбором игр и упражнений. Методика организуется с позиции педагогической стимуляции сенсорных чувств в зависимости от вариаций материалов, с одновременным развитием сенсорного опыта.

Автор предлагает на разных возрастных этапах организовать педагогический процесс в следующих формах:

- на 3-ем году жизни: «Учебно-тематическое проведение игр-занятий в сочетании с играми-драматизациями»;
- на 4-ом году жизни: «Развитие индивидуальных склонностей в изобразительной, художественно-речевой деятельности»;
- на 5-ом году жизни: «Мир труда творческого человека — условия и средства организации воспитательно-образовательной работы»;
- на 6—7 году жизни: «Организация и руководство раз-

44

носторонней, общественно-направленной деятельностью ребенка».

Стержнем педагогического процесса является его содержание, которое определяется образовательным стандартом и реализуется через образовательную программу. Содержание — самый динамичный компонент педагогического процесса.

В Государственном образовательном стандарте дошкольного образования даны требования к психолого-педагогическим условиям воспитания и обучения детей. Данные требования

содержат обязательный минимум содержания основной образовательной программы, реализуемой в ДООУ, а также основные методы взаимодействия педагога с детьми. Требования к психолого-педагогическим условиям состоят из трех основных компонентов. Это требования к образовательной программе, к деятельности педагога (как личностно-ориентированному взаимодействию его с ребенком), к среде развития ребенка. В целом содержание педагогического процесса способствует развитию всех сторон личности ребенка. Содержание педагогического процесса имеет возрастную адресность, решает задачу стандартизации и нормирования деятельности педагога. В Государственном стандарте по дошкольному образованию выделяется самое общее, стержневое содержание, которое можно варьировать, наполнять конкретикой, вносить локальные или парциальные программы. Содержание дополнительного образования дифференцируется по следующим направлениям развития: физическое, познавательно-речевое, социально-личностное, художественно-эстетическое. В целом содержание дошкольного образования решает задачи формирования базисных основ личности, самодвижения, самостановления, рефлексивности детей.

Содержание программы учитывает стандарт, создавая условия для развития всех сторон личности.

Образовательная программа — это нормативный документ, описывающий цели, задачи, содержание образовательной работы с детьми. Программы делятся на общие (комплексные) и парциальные (часть). Общие требования к программам даны в инструктивно-методических письмах Министерства образования и науки РФ.

I. Программа и руководство по воспитанию и обучению детей

45

дошкольного возраста в детском саду «Радуга».

Разработана коллективом сотрудников лаборатории дошкольного воспитания НИИ общего образования Министерства образования РФ.

Руководитель — канд. пед. наук Т. Н. Доронина. Программа «Радуга» — это целостная система воспитания, развития и обучения детей в условиях детского сада. Авторы программы преследуют цель на протяжении дошкольного детства сформировать такие качества

личности, как воспитанность, самостоятельность, целеустремленность, умение поставить перед собой задачу и добиться её решения. Это позволит ребенку, не потеряв интереса к учению, успешно овладевать знаниями, не только в школьные годы, но и в дальнейшем.

Семь цветов радуги ассоциируются с семью основными видами деятельности и занятий, в процессе которых происходит воспитание и развитие ребенка:

- физическая культура;
- игра;
- изобразительная деятельность и труд (на основе знакомства с народным декоративно-прикладным искусством);
- занятия музыкальным и пластическим искусством;
- занятия по развитию речи и ознакомлению с окружающим миром;
- математика.

Программа не навязывает определенной методики работы с детьми. Она дает только рекомендации, тем самым предоставляя возможность для творческого поиска наиболее эффективных и гуманных средств для её реализации.

«Радуга» — это пять программ и их методическое обеспечение для каждой возрастной группы.

II. Программа «Детство».

Программа составлена коллективом преподавателей кафедры дошкольной педагогики РГПУ им. А. И. Герцена г. Санкт-Петербурга. Она является комплексной образовательной

46

программой, разработанной авторами с позиций гуманистической педагогики, личностно-деятельностного подхода к развитию и воспитанию ребенка-дошкольника. Она включает три части в соответствии с тремя ступенями дошкольного возраста (младший, средний, старший) дошкольный возраст.

В основу каждой части положены общие идеи, отражающие взгляды авторов на дошкольное детство, его значение в жизни человека, условия эффективного развития в дошкольные годы. В наиболее близких и естественных для ребенка видах деятельности

происходит его интеллектуальное, эмоционально-нравственное, волевое, социально-личностное развитие.

Содержание программы условно объединяется вокруг четырех основных блоков: «Познание», «Гуманное отношение», «Созидание», «Здоровый образ жизни». Блок «Гуманное отношение» ориентирует детей на доброжелательное, бережное, заботливое отношение к миру; назначение блока «Познание» — помочь дошкольникам освоить разнообразные способы познания окружающего мира (сравнение, элементарный анализ, обобщение и др.). Особый акцент в программе приобретает приобщение детей к миру природы и бережному к нему отношению.

III. Программа «Развитие» (1989 г.)

Данная программа разрабатывалась коллективом авторов под руководством доктора психологических наук Л. А. Венгера.

В основе программы два теоретических положения. Первое — теория А. В. Запорожца о самоценности дошкольного периода развития, согласно которой основной путь развития ребенка — обогащение и наполнение его наиболее значимыми формами и способами деятельности. Второй — это концепция Л. А. Венгера о развитии способностей, ведущей линии в развитии ребенка. Они помогают ребенку анализировать деятельность, находить собственные решения в различных ситуациях и к концу дошкольного возраста осознанно относиться к своей деятельности.

Цель программы — развитие умственных и художественных способностей ребенка и специфических видов его деятельности. Для реализации программы требуется установление новых

47

взаимоотношений между взрослыми и детьми на основе личностно-ориентированной модели воспитания.

Предполагается использование новых форм и методов. Не только воспитатели, но и родители включаются в развивающую образовательную работу с детьми.

Программа направлена на развитие умственных и художественных способностей детей. При её разработке прежде всего учитывалось, какие средства решения познавательных и творческих задач должны быть усвоены детьми и на каком

содержании эти средства могут быть усвоены более эффективно. Программа составлена для каждой возрастной группы. Она содержит объяснительную записку и детальную характеристику работы в каждой из групп.

Основой педагогического процесса является планирование. План — это проект педагогической деятельности всех участников образовательного процесса. Планирование — это научно-обоснованная организация педагогического процесса ДОУ.

Выделяют принципы планирования:

1. Принцип комплексного подхода, что предполагает взаимосвязь всех сторон, звеньев, «клеточек» педагогического процесса.

2. Принцип дополнительности (комплементарности). В соответствии с ним приоритет планирования педагогом уступает место взаимодействию, партнерству, смысловому диалогу, планированию с открытым концом.

3. Принцип реальности, что предполагает учет особенностей региона, обстановки, возраста детей, сезона и т. п.

4. Принцип личностно-ориентированного подхода.

В практике работы ДОУ используются следующие виды планирования: календарно-тематическое, перспективнокалендарное, блочное, комплексное, модульное.

Модульное планирование учитывает особенности функционирования современного ДОУ. Модуль — функциональный узел, он состоит из трех взаимосвязанных разделов.

1 — перспективно-календарное планирование;

2 — осуществление преемственности между ДОУ и школой;

3 — связь со специалистами дополнительного образования.

Содержательная сторона планирования определяется

48

диагностическим уровнем достижений ребенка. Педагогическая диагностика позволяет оптимизировать процесс индивидуального обучения, обеспечить правильное определение результатов обучения, свести к минимуму ошибки при разноуровневой дифференциации.

Планирование придает педагогическому процессу содержательность, определенность, управляемость. Все это позволяет достичь эффективности и результативности в организации педагогического процесса.

В управлении педагогическим процессом можно назвать два приоритетных направления:

- моделирование;

- адаптирование примерной модели к условиям ДОУ, группы.

Реализация этих направлений требует изменения позиций как воспитателя, так и руководителей ДОУ. Все больше на первый план у руководителей выходит задача прогнозирования, для воспитателей — коррекция педагогического процесса. Для всех уровней специалистов дошкольного образования становится необходимым наличие аналитических, прогностических умений, овладение процедурой диагностирования, знание основ педагогической диагностики, критичность и рефлексивность педагогического мышления.

Вопросы для самопроверки

1. Что общего и отличительного в образовательном и педагогическом процессах?
2. Какова цель образовательного процесса?
3. Каковы основные компоненты образовательного процесса?
4. Чем отличается содержание образовательного процесса?
5. Какую роль играет планирование, педагогическая технология, педагогическая диагностика в образовательном процессе?

Лекция VII.

Особенности физического воспитания детей дошкольного возраста

Целостность и гармоничность формирования личности

49

дошкольника предполагает своевременное физическое развитие. В Типовом положении о дошкольном образовательном учреждении (1995г.) задача охраны и укрепления здоровья детей стоит первоочередной. Деятельность взрослого, направленная на решение данной задачи, составляет содержание физического воспитания.

В Государственном стандарте по дошкольному воспитанию раскрывается содержание работы по физическому развитию:

— взрослые создают условия для психофизического развития детей;

— способствуют становлению у детей ценностей здорового образа жизни;

— создают широкие возможности для двигательной активности детей;

— развивают у ребенка интерес к различным видам спорта;

— способствуют становлению и развитию физической компетентности детей (валеологические знания, умения, навыки).

В образовательных программах («Радуга», «Детство», «Из детства в отрочество», «Истоки», «Развитие») содержание и условия педагогической работы по физическому воспитанию конкретизируются в зависимости от возраста.

50

Физическое воспитание — педагогический процесс, направленный на создание условий, способствующих достижению хорошего здоровья, физического и двигательного развития ребенка. Педагог осуществляет данный процесс с позиции целостности и гармонизации задач развития (умственного, нравственного, эстетического, трудового). Физическое воспитание опирается на данные обследования детей уровня физического развития, определяется его гармоничность, соответствие возрастным физиологическим показателям.

Современный подход к организации физического развития предполагает учет естественно-научных, психологических, педагогических основ.

Естественно-научные основы базируются на учении И. М. Сеченова, И. П. Павлова и их учеников. Это положение о единстве организма: единство физического (телесного) и психического; единство всех систем организма; единство организма с окружающей средой. Это учение о рефлексах головного мозга, о важности развития коры головного мозга, центральной нервной системе. Учение о взаимосвязи двух сигнальных систем (что находит отражение в сочетании показа действий и словесных инструкций). Учение о динамическом стереотипе поведения, когда создаются

условные образования устойчивых рефлексов на время и его содержание. На основе данных учений создается режим дошкольного учреждения и формируются группы.

Психологические основы современного физического образования раскрывают значимость развития у детей интереса к физическому «Я»; формирование потребностномотивационной сферы (линии осознанности, сознательности, устойчивости мотивов, склонностей и т. п.); формирование у ребенка представлений о себе как о субъекте двигательной деятельности; развитие физических способностей.

Педагогические основы включают цель и задачи, факторы и принципы, средства, содержание, условия физического воспитания.

Цель физического воспитания — охрана и укрепление здоровья детей. Выделяют три группы задач физического воспитания дошкольников.

I. Оздоровительные задачи: 1. Сохранять и укреплять здоровье

51

детей. 2. Развивать функциональные и адаптационные возможности детей, улучшать их работоспособность.

3. Формировать умение сохранять правильную осанку. 4. Удовлетворять потребность детей в движении. 5. Способствовать развитию всех морфофункциональных систем детского организма, правильному функционированию внутренних органов.

Таким образом, в группе оздоровительных задач особое место занимает охрана жизни и укрепление здоровья детей, их всестороннее физическое развитие, в центре внимания всех участников образовательного процесса стоит естественно-биологическая основа детского организма.

II. Образовательные задачи: 1. Формировать представления о своем организме, о здоровье. 2. Знакомить детей с различными способами выполнения основных движений. 3. Формировать представления о режиме, об активности и отдыхе. 4. Создавать условия для проявления ребенком ловкости, скорости и других физических качеств.

Таким образом, образовательные задачи предусматривают активную позицию педагога по реализации содержания физического развития детей.

III. Воспитательные задачи: 1. Воспитывать интерес к активной двигательной деятельности. 2. Развивать нравственноволевые качества ребенка (организованность, взаимопомощь, взаимовыручку, самостоятельность). 3. Воспитывать субъектную позицию ребенка в разных играх и упражнениях. 4. Воспитывать культурно-гигиенические качества.

Таким образом, воспитательные задачи направлены на разностороннее развитие детей, формирование интереса и потребности к систематическим занятиям физическими упражнениями.

Успешное решение поставленных задач возможно лишь при условии комплексного использования всех факторов и средств физического воспитания. Психогигиенические факторы включают режим, рациональное питание, гигиену одежды, обуви, помещения, физкультурного оборудования. Основными средствами физического воспитания, активно влияющими на детей, являются закаливание, физические упражнения, утренняя гимнастика, развивающие игры, спортивные и подвижные игры, физкультурные занятия, плавание.

Учитывая многофакторность влияния на здоровье детей, работа в

52

ДООУ должна строиться в следующих направлениях:

— создание условий для физического развития и снижения заболеваемости детей;

— комплексное решение физкультурно-оздоровительных задач в контакте с медицинскими работниками, психологами, родителями, музыкальным руководителем, инструктором по физическому воспитанию;

— повышение педагогической компетентности дошкольных работников.

Педагогические условия включают:

- создание предметно-развивающей среды. Так, в группе должны быть «дорожки здоровья», стационарные спортивные комплексы и тренажеры (если позволяет площадь), министадионы. Физкультурный зал представляет собой центр здоровья, где есть гимнастические стенки, разновысотные бумы и скамейки, фитнес-мячи, мишени, мелкий спортивный инвентарь и игрушки. Здесь могут быть надувные батуты, тренажеры, бассейны, водяные души.

На участке детского сада желательно оборудовать физкультурную площадку с зонами для мини-футбола, баскетбола, беговыми дорожками, полосами препятствия и т. п. В ДООУ можно оборудовать мини-поликлиники, где с детьми проводится лечебнопрофилактическая работа;

- создание благоприятного уклада жизни ребенка в дет-ском саду, положительного микроклимата;
- владение педагогами различными технологиями организации жизнедеятельности ребенка.

Большое значение имеет соблюдение режима — последовательного чередования отрезков времени, наполненных тем или иным содержанием. Режим должен быть здоровьесберегающим, гибким, шадящим. «Гибкий режим дня» рассматривается в трех аспектах:

- динамичный режим дня для детей; —
- гибкий график работы персонала;
- разная длительность пребывания детей в группах.

Педагогические требования к режиму определяют позиционную направленность взрослого: постоянство; систематичность;

53

содержательность; разнообразие организации сферы жизнедеятельности детей.

Здоровьесберегающий режим учитывает биоритмы детей (Ю. Ф. Змановский), метеобури, дни недели, каникулы (зимой и весной), эмоциональное и физическое состояние детей, важно не допускать перегрузки детей, их утомляемости, снижение функциональных возможностей.

Образовательная нагрузка должна быть адекватной возрасту, индивидуальным особенностям, учитывать группы здоровья детей. Так, максимально допустимое количество учебных занятий в первой половине дня в младшей и средней группе не превышает — двух, а в старших — три. Их продолжительность не более 15 минут (младший и средний возраст), в старшей группе — не более 25 минут, в подготовительной — не более 30 минут. В середине занятия проводится физминутка. Среди общего времени занятий следует отводить 50 % занятиям, требующим от детей умственного напряжения, остальные 50 % — занятиям

физкультурно-оздоровительного и эстетического цикла. Физкультурные занятия для всех возрастных групп необходимо проводить не менее 3 раз в неделю. Одно из трех физкультурных занятий проводится круглогодично на открытом воздухе.

Каждое дошкольное образовательное учреждение имеет право на свою систему физического воспитания. Важно соблюдать принципы реализации системы:

- принцип оздоровительной направленности;
- принцип разностороннего развития личности;
- принцип гуманизации и демократизации;
- принцип индивидуализации;
- принцип единства всех участников образовательного процесса.

Система физического воспитания представлена в общих (комплексных) и парциальных программах.

Интересный подход предложен в программе «Истоки», 2003г. В программе заложены начала здорового образа жизни, физической культуры, связанные с активными движениями, дающими ребенку ощущение «мышечной радости» (И. М. Сеченов). Дети получают достаточно большой объем компетентности о собственном теле, учатся адекватно реагировать на изменения окружающей среды, что позволяет более сознательно относиться к своему здоровью.

54

Проблема физического развития связывается с безопасностью, с разумной осторожностью, с предусмотрительностью избежания травм, того, что может привести к нарушению здоровья и эмоционально-физического благополучия.

Программа «Истоки», как и программа «Развитие» (2000 г.), «Радуга» (1989 г.) обращает внимание не только на техническую, но и экспрессивно-выразительную сторону двигательной сферы ребенка. Она проявляется в том, что движения ребенка выражают его эмоциональное состояние, переживания по поводу различных событий. Развитие «языка движений» позволяет педагогу проникнуть в эмоциональную сферу дошкольника, обеспечить целостность психофизического благополучия ребенка. В программе «Истоки» основой физического развития называется здоровье, которое рассматривается в самостоятельном разделе.

В этом разделе представлены примерные режимы дня в детском саду: дается характеристика гигиеническим условиям; раскрываются особенности закаливания, его виды: методические советы для разных групп здоровья детей. К навыкам, укрепляющим здоровье детей, отнесено формирование культурно-гигиенических навыков. Общими условиями их развития являются содержательность, нарастание объема культурно-гигиенических навыков, их осознанности и «разумности». В центре педагогической работы в разделе «Здоровье» стоит психическое здоровье, когда ребенок находится в ладу с самим собой, с окружающими, чувствует себя защищенным, обладает свободой поведения, не испытывает тревожности, угнетения и напряженности. Педагогическая работа обеспечивает эмоциональный комфорт, психологический, стабильно-положительный климат, гуманные отношения, личностно-ориентированное общение. Показателями успешности работы по укреплению психического здоровья являются: жизнерадостное, активное, эмоционально-положительное состояние ребенка, его успешная адаптация к дошкольному учреждению.

Интерес представляет валеологическая программа Т. А. Та расовой, Л. С. Власовой «Я и мое здоровье», Челябинск, 1997. Предлагается система работы по формированию у детей

55

осознанного отношения к своему здоровью. Авторы включают в педагогическую работу следующие формы — занятия, развивающие игры, экспериментирование, познание своего физического «Я». Наглядные и демонстрационные материалы удовлетворяют потребность дошкольников в познании своего организма. Программный материал валеологического пособия «Я и мое здоровье» обеспечивает активную позицию ребенка-дошкольника в познании особенностей своего организма, возможные патологии здоровья и пути их исправления; основ управления здоровьем и выживания в современных условиях жизни, т. е. «уже маленький ребенок должен стать для себя врачом, психологом, физиологом, учителем, психотерапевтом, тренером» (Т. А. Тарасова).

Воспитание валеологической культуры, формирование понимания здорового образа жизни (как система взаимоотношений ребенка с самим собой и факторами внешней среды) тесно

переплетается с воспитанием нравственности, гуманности, душевного благополучия, умения корректировать не только свое здоровье, но и свои отношения со сверстниками и взрослыми. Таким образом, валеологическое воспитание связано с социально-нравственным.

Вопросам здоровьесбережения посвящено исследование В. Т. Кудрявцева и Б. Б. Егорова¹. Программно-методическое пособие). Основная идея авторов заключается в признании роли развивающего образования, которое способствует не только физическому, но и личностному росту ребенка. Престижность физической культуры, ее педагогическая ценность — в сохранении и укреплении здоровья детей. Здоровый ребенок есть эталон и практически достигаемая норма детского развития — таково кредо педагогики оздоровления.

Таким образом, современные подходы к физическому развитию и воспитанию детей строятся на научно-теоретических основах, признании важности сохранения и укрепления здоровья детей, формирования у них привычки к здоровому образу жизни, целостность и гармоничность физического развития определяет специфику содержания задач, технологий целенаправленной педагогической деятельности. Наличие комплексных и парциальных (авторских) программ создает программно-методическое обеспечение реализации задач физического развития детей.

Вопросы для самопроверки

1. В чем проявляется целостность и гармоничность развития детей дошкольного возраста?
2. Каковы теоретические основы физического воспитания детей?
3. В чем взаимосвязь основных понятий теории физического воспитания?
4. Какова специфика содержания физического воспитания детей? Чем она обуславливается?
5. Каковы задачи физического воспитания? В чем их специфика?
6. Что понимается под средствами, условиями физического воспитания? Как они реализуются в авторских программах?

¹ Кудрявцев В. Т., Егоров Б. Б. Развивающая педагогика оздоровления. — М., 2000.

Лекция VIII.

Особенности социального развития детей дошкольного возраста

Общественная функция дошкольного образовательного учреждения заключается в обеспечении условий, развивающих у детей положительное отношение к себе, другим людям, окружающему миру, коммуникативной и социальной компетентности.

Социально-личностное развитие рассматривается как комплексный процесс, во время которого ребенок усваивает ценности, традиции, культуру общества или сообщества, в котором ему предстоит жить.

Методологической основой данной проблемы является положение о взаимосвязи человека и общества, рассмотрение человека как ценности (апологический подход), об активной роли человека в преобразовании окружающего мира и самого себя. В педагогике дошкольного детства решение этих проблем связано с формированием ценностных ориентации, нравственных качество ребенка, составляющих духовную основу его личности.

Психологические основы социального развития раскрываются в трудах Л. С. Выготского, А. В. Запорожца, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Д. Б. Эльконина, М. И. Лисиной, Г. А. Репиной др.

По мнению Л. С. Выготского, социальная ситуация развития не является ничем другим кроме системы отношений между ребенком данного возраста и социальной действительностью. Социальное

58

развитие ребенка в обществе происходит в ходе совместной деятельности со взрослым.

Многие психологи отмечают роль сотрудничества ребенка с окружающими людьми в усвоении им социального опыта, овладении нравственными нормами и правилами поведения. Социальное развитие ребенка происходит также в общении со сверстниками.

«Детское общество» или группа детского сада — важнейший социализирующий фактор. Именно в группе сверстников ребенок проявляет свою активность, приобретает первый социальный статус («звезды», «предпочитаемого», «отвергнутого»). Критериями

закрепления признака социального статуса являются базисные черты личности (компетентность, активность, самостоятельность, свобода поведения, творчество, произвольность).

Результаты исследования Г. А. Репиной, Л. В. Градусовой, Е. А. Кудрявцевой свидетельствуют о том, что в дошкольном возрасте интенсивно развивается психологический пол ребенка.

Это проявляется в формировании полоролевых предпочтений и интересов, отличных у мальчиков и девочек, а также поведения в соответствии с полоролевыми стандартами, принятыми в обществе. Основная причина процесса половой социализации в разных социально-педагогических требованиях к мальчикам и девочкам со стороны родителей и педагогов. В современных образовательных программах («Детство» — 1995 г.; «Истоки» — 2001 г.; «Радуга» — 1989 г.) разработаны приемы дифференцированного подхода в зависимости от пола ребенка.

Группа сверстников для ребенка — источник многих позитивных эмоций. В ней корректируется самооценка ребенка, уровень притязания. Сравнение себя с другими детьми, оценка поведения сверстниками, обеспечивает основу для позитивной самореализации растущей личности. Отношения ребенка с группой («детским обществом») опосредуются через социальные эмоции, которые являются одним из важнейших этапов социализации, определяя, таким образом, процесс вхождения личности в социум. В работах А. В. Запорожца, А. Н. Леонтьева, А. Д. Кошелевой, А. В. Неверович, Л. С. Выготского, Н. Н. Рябонедели и др. показана регулирующая роль социальных эмоций, их взаимосвязь с побудительными мотивами поведения ребенка. Развитие социальных эмоций

59

предполагает не только овладение социальной компетентностью (как объемом знаний о нормах и правилах поведения, оценочными категориями, культурными символами), но и выработку отношений к этим знаниям, которые могут быть названы социально-эмоциональными эталонами. В ряде психолого-педагогических исследований, проводимых под руководством Т. Д. Марцинковской, выявлено, что высокий уровень развития социальных эмоций у дошкольников положительно коррелирует с высоким уровнем интеллекта, с лидирующим положением ребенка в группе детского

сада. Установлено, что социальные эмоции влияют на характер общения дошкольников со сверстниками.

Таким образом, в социальном развитии ребенка очень важно уделять внимание психологическим механизмам формирования социальных эмоций. Педагогическая ценность решения данной задачи заключается в том, что социальные эмоции не только облегчают процесс вхождения ребенка в мир группы, но и процесс осознания себя (образ Я), своих отношений, чувств, состояний, переживании.

Психолого-педагогические основы раскрываются в современной Концепции социального развития ребенка дошкольного возраста, представленной в работах С. А. Козловой.

Дадим краткую характеристику данной концепции. Основные понятия концепции: социальный опыт, социальные чувства, социальная действительность, социальный мир, социальное развитие, социализация личности, социальный «портрет» окружения. Между этими понятиями существуют иерархические связи. Как отмечает С. А. Козлова, ребенок, родившись в социальном мире, начинает познавать его с того, что близко, что его окружает, т. е. с социальной действительностью, с которой он начинает взаимодействовать. Социальный «портрет» окружения вызывает у ребенка разные эмоции и чувства. Еще не зная подробно и содержательно о социальном мире ребенок уже чувствует его, сопереживает, воспринимая явления и предметы этого мира. То есть, социальные чувства первичные, социальный опыт накапливается постепенно, формируется социальная компетентность, которая является основой социального поведения социальных оценок, осознания, понимания, принятия мира людей и приводит к

60

социальному развитию, к социализации.

Социализация рассматривается С. А. Козловой в триединстве ее проявлений: адаптация к социальному миру; принятие социального мира как данности; способность и потребность изменять, преобразовывать социальную действительность и социальный мир.

Показателем социализированной личности является ее обращенность (направленность) на других людей и на себя. Задача педагога — сформировать у детей интерес к другому человеку, к

миру его труда, его чувств, к его особенностям как человека. Познание себя включает формирование интереса к самому себе («Я» физическое. «Я» эмоциональное и др.).

В процессе социализации заложено и противоречивое понимание соотношения национального и планетарного компонентов. Позиция С. А. Козловой заключается в том, что у детей необходимо воспитывать интерес и уважение к другим людям, умение проявлять терпимость к детям и взрослым независимо от социального происхождения, расовой, национальной принадлежности, языка, пола, возраста. Планетарность, ощущение себя жителем планеты Земля, должно сочетаться с осознанием своей принадлежности к определенной культуре.

Таким образом, методологическая часть концепции социального развития личности ребенка дошкольного возраста, включает следующие понятия:

- исходная направленность на человека;
- первичность эмоционального восприятия социального мира;
- познание себя как осознания, нахождения своего места в мире людей;
- овладение ценностями мира, чтобы реализовать себя в нем;
- социализация как процесс триадности.

Концепция содержит технологическую часть, включающую в себя несколько положений:

- процесс социализации по механизму совпадает с нравственным воспитанием (формирование представлений, чувств, поведения);
- социализация — процесс двусторонний, он происходит под влиянием социума и невозможен без ответной реакции субъекта.

61

Социальное развитие представлено также в комплексных образовательных программах. В программе «Истоки» (2001), специально выделяется раздел «Социальное развитие», данный раздел включает характеристику возрастных возможностей, задачи, содержание и условия педагогической работы. Социальное развитие начинается с первых дней жизни ребенка, охватывает большой возрастной спектр: от младшего до старшего дошкольного возраста.

Основой социального развития является возникновение чувства привязанности и доверия ко взрослым, развитие интереса к окружающему миру и самому себе. Социальное развитие создает основу для усвоения детьми нравственных ценностей, этически ценные способы общения. Сформированные межличностные отношения, в свою очередь, становятся нравственной основой социального поведения, формирования у детей чувства патриотизма — любовь к родному краю, родной стране, привязанности, преданности и ответственности по отношению к людям, населяющим ее. Результатом социального развития является социальная уверенность, интерес к самопознанию, воспитание у ребенка к себе и другим людям.

В образовательной программе «Детство» (Санкт-Петербург, 1995) социально-эмоциональное развитие дошкольника рассматривается как центральное направление воспитательного процесса в современном ДОУ. Содержание раздела «Ребенок в кругу взрослых и сверстников» реализует составные части социального опыта: аксеологического (ценностного), познавательного, коммуникативного и поведенческо-деятельного компонентов. Педагогу детского сада необходимо обеспечить единый процесс социализации — индивидуализации личности дошкольника через эмоциональное приятие ребенком себя, своей самооценки и своей связи с социальным миром. Процесс социализации осуществляется по следующим направлениям: социальная адаптация — социальная ориентация — социальная компетенция — социально-нравственная направленность. Итогом социально-нравственного развития является общая и личностная социализация детей дошкольного возраста. На протяжении дошкольного возраста у ребенка развивается чувство самоуважения, собственного достоинства, оптимистическое мироощущение.

Важным фактором социального развития детей является семья. Сотрудничество воспитателей и родителей создает оптимальные условия формирования социального опыта ребенка, ее саморазвития, самовыражения и творчества.

62

3. Каковы линии социализации детей? В чем суть Концепции социального развития детей?

Общими условиями сотрудничества педагогов с родителями по социальному развитию являются:

— обеспечение эмоционального благополучия и удовлетворения жизненно важных потребностей ребенка в группе детского сада;

— сохранение и поддержание единой линии позитивного социального развития детей в ДОУ и семье;

— уважение личности ребенка, осознание самоценности дошкольного детства;

— формирование у ребенка положительного самоощущения, уверенности в своих возможностях, в том, что он хороший, его любят.

Таким образом, социальное развитие — это формирование отношения ребенка к себе и окружающему миру. Задача педагогов и родителей — помочь ребенку войти в современный мир. Социальная готовность включает социальную адаптацию ребенка к условиям ДОУ и семьи, к различным сферам человеческого бытия, ярко выраженный интерес к социальной действительности. Социальная компетентность предполагает наличие у ребенка следующих компонентов: когнитивного (связанного с познанием другого человека сверстника, взрослого), способностью понять его интересы, настроение, заметить эмоциональные проявления, понять особенности самого себя, соотнести собственные чувства, желания с возможностями и желаниями других; эмоционально-мотивационного, включающего отношение к другим людям и самому себе, стремление личности к самовыражению и самоуважению, обладающего чувством собственного достоинства; поведенческого, который связан с выбором позитивных способов разрешения конфликтов, умением договориться, устанавливать новые контакты, способы общения.

Вопросы для самопроверки

1. Что такое социальное развитие?
2. Чем объясняются трудности социального развития детей дошкольного возраста?

63

4. Каково своеобразие детского общества и его влияние на социальное развитие ребенка-дошкольника?
5. В чем заключается специфика влияния общения взрослого с детьми на усвоение социального опыта?
6. В чем проявляется социальная готовность ребенка-дошкольника?

Лекция IX.

Обучение и воспитание детей раннего возраста в предметной деятельности

Период раннего возраста (1—3 года) в психологопедагогической литературе рассматривается как базисная основа всего последующего развития. У истоков педагогики раннего возраста стояли такие ученые, как Н. М. Аксарина, Н. Щелованов, А. В. Запорожец. Подчеркивая уникальность и самоценность раннего детского возраста, исследователи определили зависимость развития детей раннего возраста от социально-педагогических условий, реализующих возможности предметной деятельности, как социальной ситуации развития,

Предметная деятельность является ведущей в период раннего детства имеет все возможности для осуществления психофизического и психоэмоционального благополучия.

В работах В. С. Мухиной, Е. О. Смирновой, Г. Г. Григорьевой и др. обращается внимание на то, что специфика предметной деятельности заключается в том, что в ней ребенку впервые открывается функции предметов. Взрослый помогает ребенку усвоить назначение и способ употребления предмета. Поэтому, содержание предметной деятельности — усвоение функций предметов, которые закреплены за ними в общественном опыте. Взрослый при этом приобретает роль наставника, помощника.

Особенность предметной деятельности детей раннего возраста предполагает сотрудничество или совместную деятельность ребенка и взрослого. В работах Л. Ф. Обуховой, П. Я. Гальперина, Д. Б. Эльконина, Е. О. Смирновой.

Ф. И. Фрадкиной рассматриваются основные линии совместной деятельности ребенка и взрослого. Содержание ситуации развития представлено в схеме («ребенок — предмет — взрослый»). Мотив предметной деятельности — сам предмет, способ его употребления. Общение становится формой организации предметной деятельности. Педагогическая позиция взрослого направлена на изменение характера общения. Взрослый, используя ситуативно-деловое общение, вместе с предметом передает способ действия с ним. Общение со взрослым протекает на фоне практических действий с предметом. Действуя с предметами, ребенок второго года жизни открывает для себя их физические (величину, форму, цвет) и динамические свойства, пространственные отношения (близко, далеко), разделение целого на части (разбирает и собирает матрешку, пирамидку). Общение становится речевым, взрослый «придает» предмету слово; способ действия также озвучивается. Задача педагога способствовать овладению детьми орудийными способами действий в быту, игре, на занятиях. Для этого знакомить детей с назначением предметов быта, мебели, одежды, транспортных средств.

Д. Б. Эльконин рассматривал становление предметного действия в двух направлениях:

1. В плане развития самостоятельности (как базисной личностной характеристики ребенка). 2. В плане развития средств и способов ориентации ребенка в условиях осуществления предметного действия. Учитывая этапы развития предметного действия, методика организации обучения детей будет включать совместные действия, частично-совместные, показ, словесные указания. При этом, взрослый в содержание обучения включает развитие специфических (функциональных) действий; перенос действия с одного предмета на другой («пить» из чашки, потом из кружки, стаканчика и пр.); перенос действия в другую ситуацию («кормит» куклу, мячик, машину и пр.).

В раннем возрасте происходит дифференциация предметно-практической и игровой деятельности с предметами. Процессуальная игра складывается как самостоятельный вид деятельности ребенка.

На втором году жизни ребенок начинает выделять взрослого как носителя образцов действия. Подражая взрослому, ребенок

стремится отображать те действия, которые он наблюдал у взрослого («разговор по телефону», «чтение газеты» и пр.). Большую роль при этом играет образец, который предлагает взрослый. Взрослый знакомит с предметами — орудиями, учит использовать их по назначению. Линия присвоения образца при освоении орудийных действий в раннем возрасте разработана Д. Б. Элькониним.

Педагогическим условием выступает совместная деятельность ребенка со взрослым, где используются приемы «рука в руку», поощрения, порицания, контроль хода выполнения действий ребенка.

Особенностью развития ребенка является то, что в первую очередь осваивается функция предмета-орудия (для чего нужен) и смысл действия (как пользоваться) и лишь затем его операционно-техническая сторона (Д. Б. Эльконин).

Основными психолого-педагогическими условиями освоения детьми орудийными действиями будут:

- совместная деятельность ребенка и взрослого;
- обучение детей сравнению своего действия с действиями взрослого;
- комплексирование предметно-игровой деятельности;
- развитие игровых замещений
- развитие целенаправленности действий ребенка
- развитие образа «Я», признание достижений ребенка в предметной деятельности;
- развитие самостоятельности стремления к достижению результата.

Большое значение для организации предметной деятельности имеет подбор игрового оборудования, дидактических игрушек и развивающих пособий для детей раннего возраста.

Предметно-развивающая среда для детей раннего детства предполагает создание благоприятных условий, призванных, по мнению Л. Н. Павловой, заложить в ребенке необходимые базовые качества будущей деятельности и формирующейся на их основе психики. При построении предметно-развивающей среды важно помнить, что за первые годы у детей трижды проходит смена ведущих видов деятельности: от эмоционального общения (1 год) к предметной (2 год) и предметно-игровой деятельности (3 год).

В данных видах деятельности роль взрослого в общении с детьми также меняется от эмоционального контакта к «деловому» и познавательному, содержательно-игровому взаимодействию.

По мнению Л. Н. Павловой, на первом году жизни важно обеспечить интимно-личностное, позитивно — эмоциональное общение, способствующее формированию начала базального доверия к окружающему миру. Игрушки и пособия должны побуждать к ориентированно-исследовательским действиям и сенсорной активности, формировать ручные умения — притягивание, захват, схватывание, манипулирование. При этом предмет (игрушка) как бы учит руку ребенка совершать действие с учетом формы, величины, массы, протяженности и положения предмета в пространстве (феномен «уподобления»). Именно игрушка создает множественность «степеней свободы» для действий руки ребенка, что особенно важно в ранний период детства, потому, что рука учит глаз, а глаз учит руку». Для этого необходимы погремушки, гирлянды, бусы, наборы шаров для скатывания. Педагогическая направленность на подбор игрового оборудования включает также лесенку — манеж с горкой, комплект мягких модулей для знакомства детей с объемными геометрическими фигурами, каталки: конь «Буян», петух «Цезарь», куклы-неваляшки для развития слуховых ориентированных реакций и развития действий манипулятивного характера (начиная с 6 мес); музыкальные игрушки — забавы для установления взаимосвязей между силой звука и воздействия на предмет (удар, раскачивание, сотрясение и т. п.).

На 1 году важно продумать внесение пособий для индивидуальной игры ребенка с предметами разной формы и величины. Сбор пирамид по цвету, работа с предметами — вкладышами (от 8 мес): так называемый развивающий стол.

Для детей второго года жизни подбор игрушек и оборудования необходимо дифференцировать по периодам (от 1 года до 1 года 6 месяцев) и (от 1 года 6 мес. до 2 лет).

Игровое оборудование должно отвечать потребностям малыша в совместных игровых действиях со взрослым, создавать единое игровое «поле». Это период интенсивного накопления сенсорного опыта в действиях с игрушками, овладение простейшими

обобщенными способами действий, обобщенными представлениями об их свойствах (цвете, величине, форме и пр.). Практическую ценность представляют дидактические наборы (шары, кольца, кубики, цилиндры, втулки, столбики и пр.); дидактические модули (столики), где происходит ознакомление детей с различными свойствами (сквозное пространство, сборно-разборные конструкции, соотношение части и целого предмета). Это: развивающий тоннель (сквозное пространство); корова-качалка, сенсорнодидактический столик, сухой бассейн (для развития координации и релаксации), кубики «Разрезные картинки» (игрушки, животные, фрукты), пирамида «Жираф», пирамида «Ведро», пирамида «Башня» и др.

Педагогически цепным является внесение сюжетных игрушек, способствующих возникновению образительных действий (кормление, уход, купание куклы), а также сюжетно — образительной и ролевой игры (на 3 году жизни) — (утюг для глажения, посуда для кормления, чашка для питья). Наборы для игр в «больницу», «магазин», «парикмахерскую» и др. позволяют воспитателям значительно обогатить тематику игры детей 3-го года жизни.

В предметно-развивающей среде маленьких детей необходимы игрушки и пособия для выполнения предметноорудийных действий, способствующих формированию наглядно — действенного мышления (молоточек с втулочкой, совочки с формочками для песка; набор предметов для уборки в доме — щетка, совок, веник, набор предметов для труда на огороде — лопата, грабли, ленка и пр.).

В практике работы групп раннего возраста широко применяются пособия и материалы для развития мелкой моторики пальцев ребенка. Используются дидактические материалы, «воспитательная» гимнастика итальянского педагога Марии Монтессори (различные шнуровки, застежки, комплекты — игрушки «Черепашка», «Краб», «Божья коровка» и пр.).

Учитывая ведущие линии развития детей раннего возраста необходимы игрушки для развития движений, сенсомоторной активности, развития координации в пространстве, чувства равновесия (велосипеды, качели, качалки, дорожки «Следочки»,

шары и мячи разных размеров, кольцебросы, машины, коляски, каталки и пр.).

Общими педагогическими условиями использования предметов и игрушек в развитии, обучении и воспитании детей раннего возраста являются:

- периодическое обновление;
- разнообразие предметно-игрового мира; использование предметов-заменителей;
- удовлетворение возникших основных новообразований раннего возраста (речь, движение, сенсорика, овладение средствами и способами действий);
- наличие педагогической поддержки в освоении назначений различных бытовых предметов, игровых способов их использования;
- обеспечение развития содержания предметной деятельности, особенностей развития предметных действий (ручных и орудийных, смысловых и технических).

Механизмом «запуска» педагогического эффекта развивающей предметной среды является активизирующее общение взрослого. В рамках предметной деятельности развитие ребенка раннего возраста происходит активизация речи, формирование наглядно-действенного мышления, становление символической игры, самосознания. Активная, содержательная, эмоционально-позитивная позиция взрослого включает организацию специальных обучающих игр-занятий. Современные подходы к занятиям включают:

- Создание наглядно-дидактического материала (рисунки пирамид, чертежи пирамид, набор геометрических тел (кубы, шары, кольца и т. п.), стол на вращающейся основе, индивидуальные столики для работы);
- Разработка системы автодидактических (самообогащающих) игрушек (игрушки для нанизывания, геометрические тела — вкладыши, народные, сборно-разборные, сюжетные игрушки);
- Систематизация методов и приемов обучения маленьких детей (посильная самостоятельность в выполнении задания, выбор предметов по принципу уменьшения, ожидание, поиск, предвосхищение результата, оправдавшееся предположение, метод «пассивных движений» (т. е. выполнение действия рукой ребенка),

выполнение заданий по представлению, усложнение умственных дидактических задач (увеличение количества предметов);

- Дифференциация задач, содержания, методов обучения маленьких детей (активное подражание — 2 год, 3 год — обучающие действия по инструкции, по представлению, в воображаемой ситуации).

Педагоги, организуя игры-занятия, используют не только дидактические игрушки, но и предметы — орудия. Они используются на занятиях и в самостоятельной деятельности детей. Особенность игр-занятий заключается в том, что усвоение материала происходит незаметно для детей, в практической, интересной деятельности, игровая мотивация усиливает протекание психических процессов (восприятия, мышления, речь и т. д.). Общими дидактическими принципами занятий для детей раннего возраста являются:

- планомерность работы;
- посильность требований;
- вариативность заданий, близких по задачам, но предполагающих действия с разными предметами;
- усложнение содержания, методов обучения;
- фиксация успеха на всех этапах обучения.

Выполнение этих принципов позволяет сделать процесс обучения развивающим.

Важным педагогическим условием является задействование взрослым специфических видов деятельности. Для того, чтобы дети осваивали перенос способа действия в другие ситуации и на другие предметы можно использовать сюжетное конструирование. Для этой цели хороши различные строительные наборы и простые конструкторы. Для обыгрывания построек детям даются сюжетные игрушки, сомасштабные с постройками из деталей конструктора.

Под влиянием предметной деятельности, как ведущей в этом возрасте, развивается не только игра, но и другие виды деятельности, такие как сюжетное конструирование, рисование, элементарное самообслуживание.

Таким образом, предметная деятельность направлена на усвоение ребенком общественно выработанных способов употребления предметов. Педагогические условия развития, обучения и воспитания детей раннего возраста учитывают поэтапность

формирования предметных действий, необходимость сотрудничества с ребенком, постепенного формирования базисных характеристик личности трехлетнего ребенка (компетентность, эмоциональность, самостоятельность, активность, инициативность).

От уровня предметной деятельности зависит успешность становления и развития других видов деятельности.

Показателями развития ребенка в предметной деятельности являются:

- становление, возникновение и совершенствование личностных качеств ребенка;
- развитие психических процессов;
- зарождение новых видов деятельности в раннем возрасте;
- развитие предметной деятельности (предметные действия становятся обобщенными, более смелыми, уверенными, точными, целенаправленными; совершенствование ориентированной, исполнительской, контрольной части действия).

72

Вопросы для самопроверки

1. Каковы особенности предметной деятельности детей раннего возраста?
2. Какова роль взрослого в овладении предметными действиями ребенка раннего возраста?
3. Чем обуславливаются особенности построения предметно-развивающей среды детей раннего возраста?
4. Каковы современные подходы к проведению игровых занятий как средства развития предметной деятельности?

Лекция X.

Обучение и воспитание детей в игровой деятельности

В образовательном процессе ДОУ вопросы воспитания, развития, обучения решаются в комплексе созданных педагогических условий. Одним из них является организация игровой деятельности, широкое использование её психологопедагогических возможностей. В Концепции дошкольного воспитания (1989) игра названа «академией детской жизни». Привлекательность игры, как свободной, творческой деятельности, возникающей по инициативе детей,

обуславливается её потенциальными возможностями, местом и ролью как основой, ведущей деятельности. В работах психологов Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева даны содержательные характеристики игры, показано её влияние на важнейшие изменения в психике ребенка, создание «зоны ближайшего развития».

Методологические основы игры раскрыты в работах Г. В. Плеханова, К. Д. Ушинского, подчеркивающих исторический, общественный характер игры, ее связь с трудом, искусством. Современная философия называет в числе ключевых ценностей человека радости бытия. Игра направлена на получение удовольствия, радости, жизнедеятельности, утверждение себя как полноценной личности.

Своеобразие игры заключается в том, что она является генеральной формой поведения, внутри игровой деятельности зарождаются другие виды деятельности.

Психологические основы игры даны в работах Л. С. Выготского, Л. А. Венгера, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, Н. Н. Поддьякова и

73

других. Основные положения их определяют игру как личностное понятие, а не возрастное. Взрослый в игре «пробует», переживает уже не использованные возможности жизни, а ребенок «примеривает» еще не использованные, не реализованные возможности. Именно это и делает игру средством социализации, приобщения ребенка к миру взрослых, к ценностям общества.

В игре происходит подготовка к полифоническому мышлению, пониманию многообразных связей, того, что «все может быть всем» (Л. С. Выготский). Игра детей дошкольного возраста — это школа мышления и суждения. Играть значит то же, что и экспериментировать. Всякая новая игра — это открытие неизвестного, это радость победы и удовлетворения.

Вместе с тем, «игра — арифметика социальных отношений» (Л. С. Выготский), именно здесь ребенок приобретает навыки и новые формы общения. Желания, наклонности ребенка переплетаются с мнениями, предложениями других детей. У ребенка развивается эмоционально-волевая сфера, возникает потребность и способность подавить в себе эгоистические потребности, признавать мнения и заслуги других, считаться с желаниями, интересами играющих. Не

случайно «игра — это школа морали не на словах, а на деле» (Д. Б. Эльконин).

Игру характеризует высокая эмоциональная насыщенность, амбивалентность чувств (двойственность): плачет как «больной», и радуется, как «играющий» (Л. С. Выготский). В играх проявляется избирательность ребенка, его направленность на те или иные роли помогает раскрыть в ребенке то, что в нем эмоционально заторможено. В книге В. Леви «Нестандартный ребенок» (М., 1983) указывается, что «игра — дверь из действительности в возможность. И она всегда открыта в обе стороны». Педагогически ценным является то, что для играющего ребенка игра — это уже и моделируемое будущее и одновременно переживаемое настоящее. В игре дошкольник наивно, творчески воспроизводит труд и быт, социальную жизнь, события, интонации, традиции взрослого мира.

В книге Д. Б. Эльконина «Психология игры» (М., 1999)

74

обращается внимание на то, что «игра социальна по своему содержанию, по своей природе, по своему происхождению, т. е. возникает из условий жизни ребенка в обществе». Социальная обусловленность сюжетно-ролевой игры, как основной формы детской игры, осуществляется в двух планах: социальность мотивов, и (социальность структуры. Не имея реальных возможностей участвовать в производственной деятельности взрослых, ребенок становится как бы её участником, благодаря роли, действиям с предметами, орудиями, воссоздавая модель социально-общественных, семейных отношений.

Богатейшие возможности имеет игра для развития творчества и воображения ребенка. Наличие воображаемой ситуации, умение «войти» в это мнимое поле» (Л. С. Выготский), переплетение реального с воображаемым, игровой замысел, «игровая позиция» (Н. Н. Поддяков) — все это предпосылки развития личности ребенка, его специфических психических функций (речевого, образного мышления, творческого потенциала). Не следует забывать, что ценность детского творчества не в его результате, а в самом процессе, в его синкретизме.

В современной литературе (Н. В. Клюева, Ю. Касаткина, Н. Л. Кряжева, Г. Л. Лэндрет, М. А. Панфилова и др.) показан

психотерапевтический эффект игры, позволяющей научить детей искусству общения, установлению межличностных отношений, разрешению внутриличностных конфликтов, предупреждению негативных проявлений. Педагогу дошкольного учреждения необходимо знать парадокс игры, который отражает особенности психики ребенка (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин и др.). Парадокс заключается в том, что ребенок, получая в игре радость, удовольствие, действует по линии наименьшего сопротивления. Вместе с тем, он научается действовать по линии наибольшего сопротивления, его действия все более становятся произвольными, а творчество и мышление сознательными. Игра дает ребенку новую форму желаний, поведения, общения, которая соотносится с сюжетом, ролью, замыслом.

Для реализации всех этих психолого-педагогических возможностей игры важна позиция взрослого, его роль в развитии,

75

обучении, воспитании детей. Педагогическая позиция взрослого направлена на развитие игры как деятельности и воспитание нравственно-волевых качеств личности дошкольника. При этом необходимо учитывать уровни развития игры, степень развития «детского общества» (А. П. Усова), индивидуальность ребенка, его социально-половую портрет.

Какие педагогические условия необходимо создать при руководстве играми детей?

- В ДОУ важно продумать место игры в образовательном процессе. Особенность игры, её многофункциональность позволяет расширить диапазон применения игры: игра — форма организации жизни и деятельности детей (А. П. Усова); игра — средство гармонического, всестороннего развития личности; игра — метод или прием обучения; игра — способ изменения положения ребенка в «детском обществе», преодоления его познавательного и эмоционального эгоцентризма; игра — средство саморазвития, самовоспитания, самообучения, саморегуляции.

- Комплексирование функций игры (воспитательная, развивающая, обучающая, организаторская, коррекционная, реабилитационная, функция саморазвития) предполагает знание различных видов игры, их специфики, технологии проведения. В

литературе существует несколько классификаций игр (Р. И. Жуковская, Т. А. Маркова, Д. В. Менджерицкая, С. Л. Новоселова, А. П. Усова, Н. Я. Михайленко и др.) Общепринятым является деление игр на творческие (возникающие по инициативе детей), основная форма — сюжетно-ролевые игры и игры с правилами (организуемые взрослым), основная форма — дидактические и подвижные.

С. Л. Новоселова предлагает в основу классификации современных игр положить инициативность адресата: игры по инициативе детей (театрализованные, режиссерские, сюжетно-ролевые, строительно-конструктивные); игры по инициативе взрослых (дидактические (обучающие), досуговые (игры-забавы, игры-развлечения, развивающие игры, подвижные игры); народные игры (традиционные) — обрядовые, архаические и др.).

По типу организации игры условно подразделяются на групповые, подгрупповые и индивидуальные. Так же учитывается место организации (игра на свежем воздухе и в помещении), связь со структурой календарного планирования педагогами (игры в первую и вторую половины дня); игры, учитывающие новые

76

информационные технологии (компьютерные), способ организации умственной деятельности (игры-экспериментирование).

В современной литературе раскрываются виды игр, в зависимости от содержания. Игры, отражающие быт, производство, жизнь общества (бытовые, производственные, общественно-политические): Р. И. Жуковская, Д. В. Менджерицкая, А. П. Усова. Игры, отражающие характер и содержание событий (романтические, героические, фантастические, производственно-приключенческие, семейноромантические): Н. Ф. Комарова, Н. Ф. Тарловская. С. Г. Якобсон и др.

Разнообразны дидактические игры. Большинство авторов сущность данных игр видят в решении умственной задачи, облеченной в игровую форму (В. Н. Аванесова, Т. М. Бабунова, А. К. Бондаренко, Л. А. Венгер, В. А. Дрызгунова и др.). Авторы считают, что в основу классификации могут быть положены следующие

¹ Игра дошкольника : учебное пособие / под ред. С. Л. Новоселовой. — М., 1989.

аспекты — содержание (в зависимости от того, какой раздел включен) Это игры — сенсорные, речевые, математические, экологические, музыкальные и т. п. Дидактические игры с учетом специфики материала: игры с игрушками и предметами (настольно-печатные, игры-головоломки, домино, мозаика и др.); словесные игры (где дети «играют словами» — А. М. Горький). Дидактические игры бывают сюжетными и бессюжетными.

Группа подвижных игр также разнообразна: сюжетные, бессюжетные, игры-аттракционы. В ряде образовательных программ подвижные игры классифицируются в зависимости от характера движения (игры, способствующие развитию бега, ходьбы, лазания и т. п.).

Профессионально подготовленному педагогу необходимо помнить, что каждый из видов игр обладает своей спецификой, возможностью включения в образовательное пространство ДОУ.

Различные виды игр реализуются во всех направлениях содержания дошкольного образования (физическое, познавательноречевое, социально-личностное, художественноэстетическое), что

77

позволяет говорить о дифференцировании игр, их адресности и многоаспектности.

При организации игры педагогу необходимо учитывать её неоднобразность и наличие разнообразных видов. У детей дошкольного возраста ведущей деятельностью является сюжетно-ролевая игра (Д. Б. Эльконин). Условием применения сюжетной ролевой игры как педагогического средства должно стать знание структуры игры, её генезиса, этапов развития. В пособии «Игра дошкольника»¹ называются следующие этапы: I этап — ознакомительная игра (первый год жизни); II этап — отобразительная (на рубеже первого и второго года жизни); III этап — сюжетноотобразительная (второй и третий год жизни); IV этап — собственно ролевая игра (с 3 лет до 7 года жизни). Знание этапов поможет педагогу технологически верно построить процесс

организации игр детей, развивать психологические стороны личности.

В книге «Психология игры» Д. Б. Эльконин дает следующие компоненты структуры игры: сюжет, роль, содержание, игровые действия, правила. В работах Р. И. Жуковской, Д. В. Менджеричкой, Н. Я. Михайленко, С. Л. Новоселовой и др. раскрыто педагогическое содержание структурных элементов сюжетно-ролевой игры, манера игры на каждом возрастном этапе.

Исследователи установили, что существуют три распространенных типа сюжета: одноперспективные, многоперспективные, комбинированные. Главным условием реализации развития сюжета называется умение педагога влиять на роль, представляющую обобщенную социальную функцию и взрослого. Владение приемами развития и обогащения ролевого Взаимодействия является необходимым условием организации сюжетно-ролевых игр.

В специальном исследовании Н. Я. Михайленко и Н. А. Коротковой¹ раскрывается механизм формирования ролевого поведения. Авторы считают основным педагогическим средством сюжет, который содержит все элементы игры — действия, роли, события. В исследованиях выделяются три основных этапа формирования игры:

1. Усвоение условных действий с игрушками и предметами-заменителями (1—2,5 года);

78

2. Усвоение ролевого поведения (ролевых отношений и взаимодействий; 2,5—4,5);

3. Усвоение способов построения сюжета (4,5—7 лет).

Педагогически ценным для руководства игрой является комплексное рассмотрение авторами игровых умений и умений взаимодействовать со сверстниками. Так, Н. Я. Михайленко называет три уровня взаимодействия детей в совместной игре. На первом уровне большое значение имеют сюжетно-ролевые игрушки, игрушки-копии, которые зачастую определяют тему игры и форму взаимодействия: подражательное, поочередное, функционально-

¹ См.: Михайленко Н. Я., Короткова Н. А. Организация сюжетной игры в детском саду : учебное пособие. — М., 2000.

распределительное (неролевое). На втором уровне главным организующим моментом игрового взаимодействия детей выступают правила ролевого поведения детей, которые являются регулятором взаимодействия детей. На третьем уровне в основе игрового взаимодействия лежит согласованное построение сюжета игры: выбор темы, последовательное развертывание событий, ситуации ролевого взаимодействия. На этом этапе большое внимание педагог уделяет способам построения сюжета.

В исследованиях Н. Я. Михайленко разделяются два понятия: «управления игрой» и «руководство игрой». Оба эти типа педагогического воздействия направлены на формирование игры, которое рассматривается как специальная педагогическая задача. Под формированием игры понимается планомерный процесс систематического педагогического воздействия, направленный на передачу детям способов игровой деятельности. В связи с этим, руководство предполагает включение взрослого в сам процесс детской игры, непосредственное участие в игре. Управление предполагает косвенные методы воздействия в целях сохранения самостоятельного характера детской деятельности.

В теории и практике также ставится вопрос об использовании комплексного метода руководства игровой деятельностью (С. Л. Новоселова, Е. В. Зворыгина, Н. Ф. Комарова и др.). Специфика руководства, с позиций комплексного метода, состоит в том, что педагог формирует её как самостоятельную деятельность, развивает

79

самостоятельность и инициативность в постановке игровой цели и в использовании игровых способов и средств для ее реализации.

Вначале метод комплексного руководства был применен в работе с детьми 2-го года жизни (Е. В. Зворыгина). В работе было показано, как наряду с образными игрушками постепенно применяется образно не оформленный материал (предметы-заменители), названный взрослым игровым именем, а также жесты и слова, обозначающие отсутствующие знакомые предметы или предполагаемые состояния образных игрушек. На этапе 2-го года

жизни комплексное руководство играми с сюжетно-образными игрушками включало в себя следующие компоненты:

- деятельное ознакомление с окружающим; • обучающие игры (показы-инсценировки);
- обеспечение игрушками усложнение игрового материала;
- проблемное общение взрослого с ребенком в процессе игры, основанное на сотрудничестве. В последующих работах метод комплексного руководства был апробирован в дошкольном возрасте. Учет психологических особенностей развития игры как деятельности и изменение ее содержания (от содержания предметного к содержанию общения) повлекло за собой и изменения в комплексном руководстве. Н. Ф. Комарова называет четыре компонента комплексного метода:
- ознакомление детей с окружающим в активной деятельности (что способствует переносу знаний в игру);
- обучение детей способам игрового воспроизведения действительности (игры-загадки, постановка проблемных вопросов, использование предметов-заменителей, игра с воображаемыми предметами);
- организация предметной игровой среды (оформление игровых эпизодов на съемных панелях, уменьшение количества игрушек, привлечение детей к приготовлению простых предметов для игры и т. д.);
- активизирующее общение взрослого с ребенком в процессе игры (обращение к детям в предполагаемой роли, напоминание о литературном герое, показ образца игры другого ребенка, проблемно-игровая ситуация и т. д.). В целом комплексное руководство способствует формированию сюжетно-ролевой игры как самостоятельной детской деятельности, развитию активности детей,

80

которая проявляется в эмоциональной заинтересованности содержанием игры, игрушками, игровыми действиями, в нахождении нужных способов решения игровых задач, в овладении ролевыми способами игры.

В работах Д. В. Менджеричкой, Р. И. Жуковской, А. П. Усовой и их последователей показаны три направления руководства:

- приемы, направленные на формирование игры;

- приемы, направленные на формирование взаимоотношений в игре;

- приемы, направленные на формирование творчества и инициативы.

Указанные авторы называют следующие этапы руководства игрой:

- подготовительный этап (обогащение впечатлений детей путем проведения целенаправленной работы на занятиях, экскурсиях, целевых прогулках; широко используется чтение художественной литературы, показ телевизионных передач, диафильмов). На этом этапе уделяется внимание созданию предметно-игровой среды, подготовке атрибутов вместе с детьми, подбору предметов-заменителей;

- основной этап (начало, ход, конец игры). На этом этапе воспитатель широко использует косвенные и прямые приемы руководства (участие в игре, совет, напоминание, объяснение, инсценировки, взятие главной и второстепенной роли, внесение атрибутов и т. д.). На этом этапе большое внимание уделяется развитию игрового замысла, формированию воображения, игровых действий, способов их выполнения.

Технология руководства игрой дается в альтернативных программах («Радуга», «Детство», «Развитие», «Истоки» и др.). В программе «Радуга» авторы вводят понятие «педагогическое взаимодействие», как вид поддержки, содействия сюжетно-ролевым играм детей. Педагогическая работа направлена на развитие целеполагания в игре, ее планирования, повышения результативности. Игры должны способствовать адаптации детей к детскому саду, улучшению положения ребенка в коллективе сверстников, налаживанию взаимодействия детей в совместных

81

играх. С этой целью предлагается три направления работы: помощь в организации взаимодействия детей в совместных играх; обогащение событийной стороны содержания игры; создание игровой среды.

По мнению большинства авторов игровая позиция воспитателя включает коммуникативные умения (приемы общения), анализирующие умения (приемы наблюдения и диагностирования),

творческие (креативные) умения. В целом педагогические игровые технологии направлены на развитие творчества, инициативности детей, формирование радости. Игровая позиция воспитателя включается в том, что взрослый выступает как организатор, инициатор, участник, компетентный советчик. В зависимости от возраста и уровня развития игры взрослый меняет свою тактику общения с детьми. Стратегия же игры, создаваемая педагогом, формирует гуманистический стиль взаимодействия, направляет на удовлетворение радости, удовольствия, свободы, методические приемы основываются на принципах педагогики сотрудничества.

Педагогу необходимо уметь играть с детьми, быстро и гибко переходить из реального плана в игровой, условный, не теряя при этом юмор. Основные принципы организации игровой деятельности предполагают отсутствие авторитаризма, «навязывания» детям тематики игр, партнеров, предметов, принцип развития игровой динамики; поддержка игровой атмосферы; построение «игрового пространства» (С. Л. Новоселова) вместе с детьми; принцип взаимосвязи игровой и неигровой деятельности.

В работах Н. Я. Михайленко и Н. А. Коротковой называются свои принципы: воспитатель должен играть вместе с детьми; должен играть на протяжении всего дошкольного детства, но так развешивать игру, чтобы дети «открывали» и усваивали новый, более сложный способ ее построения; при формировании игровых умений одновременно ориентировать ребенка на осуществление игрового действия, так и на пояснение его смысла партнерам — взрослому или сверстнику.

Основные направления руководства игрой предполагают создание информационного поля (обогащение впечатлений, представлений, объема детской компетентности); руководство взаимоотношениями детей в игре; совместную деятельность педагога с детьми. Условия организации и руководства детскими

играми учитывают педагогическую пропорцию игровой деятельности, ее удельный вес в той или иной программе; игровое пространство и его предметную наполняемость; специфику взаимодействия с детьми в различных возрастных группах и др.

Особое внимание при руководстве детскими играми необходимо уделять предметно-игровой среде.

В младшем дошкольном возрасте игрушки, предметы выступают в качестве «пускового», стимулирующего момента самостоятельных игр детей. Дети «идут» от действия к мысли, поэтому важно, чтобы игрушки были в поле зрения детей. Для развития детской активности, «вхождения» в роль необходимы игрушки-копии, которые имитируют реальные предметы. Сгруппировать игрушки важно так, чтобы дети 3—4 года жизни смогли легко установить смысловую связь (например, кукла и посуда, машина-грузовик и кубики, кровать, стол и кукла).

По мере овладения детьми способами игровой деятельности организация предметно-игровой среды усложняется:

- вносятся кубы-модули;
- предметы, обладающие полифункциональными качествами (колечки, веревочки, кубики, строительные наборы и т. д.);
- увеличение количества сюжетных игрушек, наборов тематических игрушек (игрушки-комплексы);
- внесение ролевой атрибутики (каска, руль, бинокль и т. д.);
- крупное игровое оборудование (стационарное), крупная, образная, мягкая игрушка;
- внесение и обновление съемных панелей, изображающих быт, труд, природу, вещи, ситуации.

Целенаправленное руководство детскими играми находит отражение в плане работы воспитателя. Планированию подлежит вся деятельность педагога, направленная на развитие игры как деятельности, и на воспитание как коллектива детей, так и на формирование нравственно-волевых качеств у отдельных детей. Планированию подлежит следующая система работы:

- методы и приемы, направленные на обогащение детских знаний, впечатлений (экскурсии, целевые прогулки, чтение

художественной литературы, рассказ воспитателя и т. д., т. е. работа по ознакомлению с окружающим);

- приемы, направленные на создание условий для игры;
- приемы, направленные на обогащение содержания, развития сюжета, способов ролевого поведения;

- приемы, помогающие формированию у отдельных детей черт характера (индивидуально-дифференцированный подход);

- приемы, направленные на формирование «детского общества» (А. П. Усова).

Примерные образцы записей в календарном плане воспитателя:

— показать Саше Г. инсценировку с куклой, закреплять умение воспроизводить игровые действия с игрушкой (младшая группа);

— подготовить обстановку для игры с куклой Машей, привлечь детей к этому. Воспитывать интерес к играм с куклами (младшая группа);

— в играх с машинами закреплять умение воспроизводить цепочку игровых действий. Внести кубики для обогащения сюжета игры. Воспитывать у детей интерес и желание играть с машинами (младший возраст);

— в игре «Магазин» взять на себя роль продавца. Показать детям, как «продавец» внимательно обслуживает «покупателя». Воспитывать умение играть дружно (средний возраст);

— принять участие в сговоре детей на игру. Помочь детям справедливо распределить роли (старшая группа);

— с целью поддержания интереса к игре «Уличное движение» внести светофор, номера трамваев. Воспитывать умение подбирать игрушки и предметы для совместной игры (средняя группа);

— включить в совместную игру Сережу К., следить за тем, чтобы он выполнял правила игры (средняя группа);

— понаблюдать за детскими играми, выявить любимые игры, уровень игровых умений детей (можно планировать во всех группах);

— в игре «Библиотека» показать детям, как сделать формуляры. Поддерживать у детей интерес на данную тему.

Как видно из примеров записей планирования игры можно указать и конкретные темы игр, так как игра тесно связана с обучением, с повседневной работой. Взаимосвязь игры и обучения

84

прослеживается в перспективно-тематическом плане, направленном на обогащение игр на определенную тематику. Здесь называются 4 раздела плана:

- ознакомление с окружающим;

- обогащение игрового опыта;
- изменение предметно-игровой среды;
- активизирующее общение взрослого с детьми.

В практике работы детских садов используется и другая форма перспективно-тематического планирования. Это планирование имеет также 4 раздела:

- ознакомление с окружающим;

- художественная литература;

- художественная деятельность (лепка, рисование, музыкальные занятия);

- игрушки и атрибуты.

Какие бы разные виды планирования не использовались воспитателем, главным остается требование вдумчивого, тактичного подхода к играющему ребенку, учет его запросов, интересов, уровня развития личностных качеств.

Вопросы для самопроверки

1. В чем заключается психолого-педагогическое значение детской игры?
2. Какие педагогические условия организации игры вы считаете необходимыми?
3. Какие педагогические условия организации игры вы считаете вспомогательными?
4. Чем обуславливается различная технология игры?
5. Каковы общие основания руководства детскими играми?
6. Какова особенность планирования сюжетно-ролевых игр?

Лекция XI.

Обучение и воспитание детей в учебно-познавательной деятельности

Гуманизация педагогического процесса охватывает все его звенья, в том числе обучение детей дошкольного возраста. Дошкольный возраст характеризуется как период становления ребенка как субъекта познания и деятельности (А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, С. Л. Рубинштейн, А. В. Запорожец и др.). Если игра

85

является деятельностью, внутри которой дети усваивают мораль, мотивы, нормы отношений между людьми, то учебная деятельность способствует усвоению общественно выработанных способов

действий с предметами и эталонов. На этой основе формируются интеллектуально-познавательные силы ребенка.

В. В. Давыдов определяет учебную деятельность как деятельность, ориентирующую ребенка в системе знаний теоретического характера и формирующей общие способы решения умственных и практических задач. Познавательная деятельность направлена на получение, переработку, создание новой информации, предполагает осознанное её применение. А. В. Запорожец, опираясь на основные положения культурно-исторической теории Л. С. Выготского, установил первенство практического действия ребенка по отношению к его психическому развитию. Развивая учебно-познавательную деятельность ребенка, педагог должен помнить, что ребенок начинает познавать мир не с теоретического его рассмотрения, а с практических действий. А. В. Запорожец

86

установил, что центральную роль в психическом развитии играют ориентировочные действия. Педагог создает в ДОУ такие условия, которые специально «строят» ориентировочную часть деятельности.

Знание психологических основ организации учебнопознавательной деятельности позволяет педагогу профессионально организовывать процесс обучения. В дошкольной педагогике формирование ориентировочных действий (восприятие) рассматривается в сенсорном воспитании, развитие высших форм психического развития — в умственном (мышление, воображение, память и т. п.). Таким образом, предметом сенсорного воспитания является восприятие, а предметом умственного — высшие психические формы психики. Сенсорное воспитание является частью умственного, его основой.

В альтернативных программах нового поколения («Радуга», «Развитие», «Детство», «Истоки») методологические основы познавательного развития детей базируются на современных психологических положениях. Так, в программе «Радуга» (1989) подчеркивается важность формирования у ребенка образа мира — как сложной, целостной, не застывшей системы знаний. Образ мира включает познания ребенка о себе, о других людях, о своей деятельности, о мире вообще. Образ мира, по мнению Т. И. Гризик, зарождается, развивается и формируется благодаря познавательной

сфере ребенка. Естественнонаучную основу составляет исследовательский рефлекс «что такое?». Данный рефлекс носит врожденный характер и обладает познавательной направленностью. По мере развития ребенка его познавательные (когнитивные) устремления переходят на познавательную активность, которая выражается в мотивированно обусловленной внутренней готовности ребенка к познавательной деятельности. В исследовании Л. М. Клариной подчеркивается, что когнитивные устремления носят характер поисковых действий, направленных на получение новых представлений, впечатлений об окружающем мире.

Процесс познания ребенком обусловлен его познавательными интересами, потребностями, способностями.

Познавательная деятельность характеризуется определенной структурой. Её элементами (по А. Н. Леонтьеву) являются:

87

побудительно-мотивационная часть (потребности, мотивы, цели), предмет деятельности (содержание), соответствие предмета и мотива (их соподчинение), средства осуществления и деятельности (действия и операции).

Ребенка дошкольника интересует как мир предметов и объектов, так и мир событий и явлений. Человек, как «носитель» представлений и норм морали, интересует ребенка с различных позиций: что делает, что говорит, как относится к кому или чему-либо. В ДОУ важно правильно определить педагогическую позицию взрослого, чтобы не погасить познавательную активность, интересы, развить умственные способности детей, активно-положительное, заинтересованное отношение к миру. Главная задача педагога — развить устойчивую интеллектуальную активность детей.

Познавательная сфера рассматривается как сложное образование, в котором можно выделить три компонента — психические (познавательные) процессы; информация; отношение к информации.

Педагогическими условиями, обеспечивающими решение задач развития всех трех компонентов, авторы программы «Радуга» называют постепенное наполнение предметноразвивающей среды; широкое использование игровых упражнений для развития психических процессов (типа «Найди по описанию», «Составь по

описанию» и т. д.), дидактических игр, экскурсий, рассказов воспитателя; использование познавательных сказок, реалистических рассказов из опыта воспитателя, введение сказочных персонажей (гномы, лесовички и т. п.), «очеловеченные» реальные предметы, объекты, явления нашего мира, наглядное экспериментирование — все это придает познавательной деятельности обучающий характер, позволяет формировать различные виды мотивации (игровую, личностную, общественную, познавательную и т. д.), «проживать» детям содержание тех или иных занятий. В целом, педагогические условия позволяют развить у детей познавательное, эстетически бережное, эмоциональное, преобразовательное отношение к миру.

Умственное развитие обеспечивается систематическим и целенаправленным обучением, носящим развивающий характер. Обучение - процесс взаимодействия педагога с детьми, направленный на усвоение познавательной информации различного уровня, формирование умственных способностей, выработку

88

положительного отношения к процессу познания.

Развивающее обучение ориентируется на потенциальные возможности ребенка и на их реализацию. Ребенок рассматривается как субъект обучения, имеющий определенный уровень личного (эмпирического) опыта, желания, интереса, потребности.

Основной формой обучения являются занятия — как регламентированная деятельность, направленная на решение задач умственного развития детей.

Основным признаком занятия является наличие дидактических принципов; компонентов учебной деятельности; обязательный (регламентированный) характер; взаимно обучаемость и т. п.

Задачи и содержание обучения детей до семи лет отражены в образовательных программах. Методы обучения направлены на реализацию трёх сфер познавательной деятельности детей. Выбор методов обусловлен возрастом детей, зоной их ближайшего умственного развития, содержанием, уровнем подготовки каждого ребенка. В связи с этим поставлена задача дифференциации и индивидуализации в дошкольном обучении. Формы организации обучения (фронтальные, групповые, индивидуальные) зависят от типа объединения детей, позиции педагога.

Современные принципы построения занятий раскрыты в работах Т. А. Куликовой, Н. Ф. Виноградовой, Р. С. Буре, С. А. Козловой, Л. М. Клариной и др. Авторы называют такие дидактические принципы, которые имеют характер обязательных, необходимых требований:

- принцип «через — себя — понимание»;
- принцип приоритетности старта (у каждого ребенка своя зона ближайшего развития, начинать с того уровня, что есть у детей);
- принцип развития ассоциативных связей;
- принцип фиксации успеха на всех этапах занятия;
- принцип параллелизма, т. е. аккомпанирования.
- принцип синтеза, интеллекта, аффекта и действия;
- этапности и учета возрастных особенностей;
- преемственности и непрерывности образования в дет-ском саду, дома и в школе.

89

Для реализации обозначенных принципов должны быть созданы соответствующая образовательная среда. Под образовательной средой Л. М. Кларина понимает совокупность отношений между участниками образовательного процесса, дидактических и предметно-материальных условий, необходимых для адекватного его протекания.

Для организации такого образовательного процесса отношения между субъектами образовательного процесса должны представлять собой детско-взрослое сообщество, для которого характерны партнерские отношения, где учитываются интересы, склонности, особенности каждого, его желания, права и обязанности.

В работах современных исследователей раскрывается когнитивная (познавательная) модель развития дошкольника (Т. А. Куликова, Л. М. Кларина, Н. Я Михайленко). Внимание педагогов направляется на создание условий, способствующих овладению детьми средствами и способами познания и описания окружающей действительности. Базисными средствами познания и описания называются сенсорные эталоны, эталоны разных мер, нравственно-этические эталоны, модели, речь, «язык чувств». В соответствии с этим, способы познания включают — наблюдение, обследование

объектов, сравнение, сопоставление, классификацию и вариацию, силлогизмы (умозаключения), рассматривание и моделирование.

Познавательное развитие ребенка дошкольного возраста подразумевает развитие интеллектуальных эмоций, которые возникают в ходе познания и способствуют его протеканию (эмоции удивления, интереса, радости открытия, успеха, раздумий, сомнения, уверенности, догадки). Развитие детской компетентности посредством знакомства детей с разными сферами действительности должно лежать в сфере субъектного опыта ребенка, быть интересным для дошкольника. Содержание познания включает четыре сферы: «Природа», «Рукотворный мир», «Другие», «Я сам».

В современных исследованиях основным принципом организации познавательной деятельности провозглашается интеграция (Л. М. Кларина, Г. М. Киселева, Ю. Б. Рюмина и др.).

Суть интеграции во взаимосвязи фундаментальных и прикладных целей познавательного развития; сочетании личного (житейского) и теоретического опыта (как присвоение социокультурного наследия); проектировании образовательных тем, являющихся стержнем для создания детско-взрослого сообщества; рассматривании разнообразных аспектов каждой из четырех сфер действительности (естественно-научные, эстетические, социальные, логико-математические).

90

В учебном пособии «Интеллектуальное развитие и воспитание дошкольников»¹ рассматриваются методики умственного воспитания дошкольников в процессе овладения элементарными математическими представлениями, познания природы и социального мира, развития речи. Методические подходы организации познавательно-речевой деятельности, развитие интеллекта детей тесно связывают с формированием познавательного интереса, мотивации и потребности в познавательно-интеллектуальной деятельности.

Технология организации познавательно-речевой деятельности направлена на задействование познавательно-практического и

¹ Нисканен Л. Г., Шаграева О. А., Родина Е. В. и др. Интеллектуальное развитие и воспитание дошкольников : учебное пособие / под ред. Л. Г. Нисканен. — М. : Академия, 2002.

эмоционально-ценностного направлений. В основе технологии лежит триадность: познание- преобразование — общение. Задача педагогов — развивать у ребенка позицию субъекта деятельности, активность, самостоятельность, инициативность и творчество. Механизм личностноориентированного взаимодействия предполагает центрированность обучения на ребенке, стимулирование и повышение субъектности ребенка, дифференциацию и индивидуализацию, гибкость и дозированность индивидуального и группового обучения, организацию педагогической поддержки, диалогизацию обучения.

Итак, познавательное развитие ребенка предполагает усвоение средств и способов познания, задействование всех трех форм мышления дошкольника.

На всех занятиях педагоги способствуют овладению детьми предпосылками учебной деятельности. В книге «Обучение в детском саду» Л. П. Усовой подробно освещается данная деятельность, её структура, особенности. Необходимо помнить, что учебная деятельность не является ведущей в дошкольном возрасте, она динамично и содержательно изменяется от возраста к возрасту. Ее цель — решение задач формирования учебно-познавательной деятельности. Однако в альтернативных программах («Развитие», «Истоки», «Радуга» и др.) обращается внимание на развитие

91

умственных способностей как основного содержания учебно-познавательной деятельности. А. П. Усова называет три компонента учебной деятельности: принятие и понимание учебной задачи; умение действовать в дидактически заданном направлении; самоконтроль и самопроверка.

В педагогическом процессе педагог может использовать различные звенья для формирования у детей умения принимать и ставить учебно-познавательные задачи, развивать умение слушать и слышать, смотреть и видеть, следовать указаниям. Внимание педагога направлено также и на обучение детей планировать свою работу, умение выбирать необходимые пути и средства решения

учебной задачи, помогать ребенку овладевать умением контролировать ход деятельности и правильно оценивать ее результаты.

Педагогическими условиями для формирования предпосылок учебной деятельности у детей будут являться:

— применение различных видов мотивации (игровой, практический, познавательный, учебный, личностный, сравнительный и т. п.);

— использование игровых тренингов для развития произвольности поведения, игры и этюды для психомышечной тренировки и для обучения приемам саморасслабления детей;

— расширение видов оценки результатов детской деятельности (оценка педагога, оценка детям, самооценка, игровая форма оценки, взаимооценки и т. п.);

— внесение многообразных методов обучения (проблемные вопросы, моделирование, экспериментирование и т. п.);

— задействование различных средств умственного развития и обучения (организация активной деятельности ребенка, развивающие игры, конструирование, изобразительная, театрализованная деятельность, практическая деятельность, обучение и т. п, современные технические средства); — наличие определенной позиции у педагога.

Позиция педагога направлена как на стимулирование познавательной активности детей, так и на поддержку собственной активности ребенка.

Психолог Н. Н. Поддяков разработал универсальную программу

92

умственного развития и обучения детей, которая строится на определенных принципах и позиционной направленности педагога:

1. Принцип оптимального соотношения процессов развития и саморазвития.

Реализация данного принципа позволяет установить гармоничные соотношения между процессами развития, детерминированными действиями взрослого, и процессами саморазвития, обусловленными собственной активностью ребенка. Процессы развития ребенка, организуемые взрослым, должны быть построены таким образом, чтобы они одновременно, стимулировали

и ход саморазвития, а это требует своей особой организации содержания и методов воспитательной работы с детьми.

2. Принцип соответствия развивающей среды особенностям саморазвития и развития дошкольников. Взрослому необходимо создавать благоприятные условия для развития всех видов экспериментирования дошкольников. Большое значение в этом процессе имеет создание развивающей среды.

3. Принципы противоречивости содержания воспитательнообразовательной работы как основы детского саморазвития и развития.

Основой активности является особая структура знаний и умственных действий, которая обеспечивает противоречивую многоплановость взаимодействия вновь формируемых знаний со знаниями, имеющимися в прошлом опыте ребенка.

Это ведет к существенным, последовательно усложняющимся перестройкам как тех, так и других знаний, к получению новых. Исследования свидетельствуют о том, что усвоение детьми системы знаний, отражающей тот или иной объект в различных, нередко противоречивых аспектах, обеспечивает гибкость, динамичность детского мышления, возможность получения новых знаний и построения новых способов умственной деятельности.

4. Принцип «развивающейся интриги».

Если мы хотим, чтобы активность детей в процессе обучения не ослабевала, то необходимо строить его таким образом, чтобы удовлетворение полученными новыми знаниями в конце очередного занятия сочеталось у них со страстным нетерпением узнать, что же

93

будет на следующем занятии.

5. Формирование творчества на всех этапах обучения и воспитания детей.

Для детей должны быть созданы условия, в которых они имели бы возможность широкого экспериментирования с только что усвоенным материалом. Важно, чтобы ребенок поэкспериментировал с учебным материалом до обучения или в самом начале процесса обучения.

Таким образом, учебно-познавательная деятельность имеет свою структуру, особенности, является средством воспитания личностных

качеств личности (активности, самостоятельности, ответственности). Психолого-педагогические условия направлены на установление взаимосвязи как механизма формирования самой деятельности, так и личности ребенка.

Эффективность использования учебно-познавательной деятельности определяется её методологическими основами, современной научной программой её реализации.

Вопросы для самопроверки

94

1. Что отличает учебную деятельность от познавательной, что общего между ними?
2. Каковы психологические основы учебно-познавательной деятельности?
3. Каковы педагогические условия развития, обучения и воспитания при организации учебно-познавательной деятельности?
4. В чем связь современных принципов построения занятий с психологическим механизмом учебно-познавательной деятельности?

Лекция XII.

Обучение и воспитание детей в художественно-эстетической деятельности

Задачи гуманизации педагогического процесса в детском саду, поставленные в «Концепции дошкольного воспитания» (1989 г.), требуют в центре внимания всей педагогической деятельности определить ребенка, удовлетворение его потребностей в активности, в деятельности, в познании; развитие его способностей, воображения, творчества, обеспечение его эмоционального благополучия. Для этого в дошкольных учреждениях должны быть созданы все необходимые условия. Ряд авторов Л. В. Компанцева, К. В. Тарасова, Т. С. Комарова, Р. Чумичёва, Е. А. Дубровская и др. важный путь к гуманизации и демократизации педагогического процесса видят в усилении внимания к художественно-эстетическому воспитанию и развитию художественно-творческих способностей детей. Одно из главных условий, по мнению авторов,

— приоритетное внимание к специфическим детским видам деятельности: игре, изобразительной, музыкальной, театрализованной, конструктивной, которые могут при условии их оптимальной организации обеспечить гармоническое развитие ребенка, создать обстановку эмоционального благополучия.

В Государственном стандарте содержание художественно-эстетического развития связано с реализацией разнообразных средств (изобразительная, музыкальная, театрализованная, художественно-конструктивная деятельность и т.

95

п.). Большое внимание уделяется развитию интереса к эстетической стороне деятельности, потребности в творческом самовыражении, инициативности и самостоятельности в воплощении художественного замысла. Детей знакомят с разными видами и жанрами искусства, в том числе народного творчества. Взрослые создают возможности для актуализации у ребенка художественных способностей. Таким образом, в содержании художественно-эстетического развития задействованы все три группы средств: искусство, включая все его виды; окружающая социальная действительность (жизнь) и художественная творческая деятельность (разные её виды).

В дошкольной педагогике под эстетическим воспитанием понимается процесс формирования творческой личности, способной воспринимать, чувствовать, оценивать, создавать прекрасное. Художественное воспитание понятие хуже, так как здесь используется при решении тех же задач только средства искусства. В эстетическом воспитании используется комплекс всех средств. Эффективность художественно-эстетической деятельности детей дошкольного возраста во многом определяется комплексным использованием всех средств эстетического воспитания (музыка, художественная литература, изобразительное искусство и художественный труд). Это, с точки зрения Т. С. Комаровой, определяется тем, что различные виды искусств, обладая своей спецификой и имея свои выразительно-изобразительные средства, имеют тенденцию к объединению и слиянию, т. е. к синтезу. В работе Т. С. Комаровой подчеркивается, что необходимость взаимосвязанного использования разных видов искусства в

эстетическом воспитании определяется также тем, что применительно ко всем видам художественно-эстетической деятельности можно выделить общие психические процессы, которые являются основой формирования художественного творчества и художественно-творческих способностей. К этим процессам относятся:

1. Восприятие, характеризующееся индивидуальными различиями; образы восприятия, накапливаясь, формируют сенсорный опыт, являющийся основой развития разнообразных способностей, в том числе художественных и интеллектуальных. На базе образов восприятия формируются представления. Если образы восприятия эстетически окрашены, то и формирующиеся на их основе представления тоже будут эстетическими. Этому в

96

значительной степени способствует интегрированное использование всех видов искусства и сопровождение процесса восприятия предметов и явлений поэтическими и музыкальными характеристиками.

2. Наглядно-образное мышление, опирающееся на зрительные представления и их трансформацию на средства решения мыслительной задачи.

3. Воображение, без которого невозможна ни одна художественно-творческая деятельность и которое в свою очередь развивается в процессе этой деятельности: эмоционально-положительное отношение к объектам эстетического восприятия, необходимое для успешного осуществления деятельности, особенно художественной. Возникает она тогда, когда деятельность способствует удовлетворению значимых для ребенка потребностей, прежде всего в познании, самоутверждении и содержательном общении со взрослыми и сверстниками.

Указанные психические процессы являются основой всех видов художественно-эстетической деятельности. Опираясь на психологическое обоснование можно назвать следующие задачи художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста.

Первая группа задач направлена на развитие эстетического восприятия, мышления, воображения, эстетического отношения. Педагог решает задачи развития умения видеть и понимать красоту

природы и рукотворного мира; воспитывает эстетический вкус, потребность в познании прекрасного.

Вторая группа задач направлена на формирование творческих художественных умений в области разных искусств: обучение детей рисованию, лепке, художественному конструированию, пению, выразительным движениям, развитию словесного творчества. Педагоги решают задачи, направленные на поддержку творческого самовыражения детей: стремление к импровизации, экспериментированию с цветом, придумыванию композиции, освоению различных художественных техник, материалов и средств, созданию художественных образов с помощью пластических средств, ритма, темпа, высоты и силы звука.

Для реализации задач необходимы педагогические условия: среда

97

(эстетика быта), наличие программы художественно-эстетического развития детей; организация собственной художественной деятельности ребенка, использование разнообразных форм, средств, методов, различных видов искусств.

Искусству как компоненту культуры всегда отводилось одно из центральных мест в системе общечеловеческих ценностей. Каждый вид искусства ценен для развития личности, так как синтезирует в себе возможности в комплексе сочетать разные искусства при решении одной задачи. Общеизвестным является тот факт, что при восприятии произведений изобразительного искусства оказывают эмоциональное воздействие музыка, художественное слово. Именно благодаря синтезу искусств развивается «полифоническое воображение» (Б. П. Юсов). Усилия исследователей направлены на создание интегрированных программ, соответствующих возрастным особенностям детей (Н. А. Ветлугина, Е. А. Дубровская, Т. С. Комарова, Р. Чумичева и др.).

В программе эстетического воспитания детей 2—7 лет (авторы Т. С. Комарова, А. В. Антонова, М. Б. Зацепина; М., 2000 г.) соединена радость, красота, творчество. Синтезирующим началом для авторов является народное творчество: фольклор, песни, танцы.

В статье Т. С. Комаровой¹ раскрываются основы интеграции разных видов деятельности — тематические блоки вариативного характера: «Волшебный сад». «Наши друзья животные», «Моя любимая игрушка». «Кем ты хочешь быть», «Сказочный город». «Моя любимая сказка». В тематических блоках одно содержание осваивается в разных видах деятельности (чтение художественной литературы, рисование, лепка, аппликация, музыка и т. д.). Несколько иной подход дается в программе Р. Чумичевой² (. Основой такой программы является синтез трех видов искусства: живописи, музыки, литературы. Целью является формирование субкультуры ребенка, понимаемой как единство его эстетических вкусов, нравственных позиций, познавательное развитие и т. д. Задачи программы Р. Чумичева определяет так:

- создать условия для развития личности ребенка и реализации его «Я»;
- приобщать ребенка к общечеловеческим ценностям культуры, отражаемым в произведениях разных видов искусств;
- помочь ребенку постичь своеобразие и единство «языка» разных видов искусства;
- развивать интеллект и речь ребенка;
- развивать его эмоциональную сферу и культуру чувств, научить понимать эмоции других людей и адекватно на них реагировать;
- сформировать потребность в общении со взрослыми и сверстниками и воспитывать культуру общения;
- научить ребенка познавать собственную ценность (рефлектировать) и ценность другого человека.

Для реализации этих задач автор предлагает варианты синтеза искусств: на основе общечеловеческих ценностей; на основе общего для разных видов искусств содержания; на основе общих для разных видов искусств изобразительновыразительных средств.

Синтез искусств на основе общечеловеческих ценностей

1. К общечеловеческим ценностям, отражаемым в искусстве, относятся: культурно-познавательные — состоят в познании ребенком таких ценностей, как Добро, Истина, Красота, и их единстве в жизни и искусстве, присвоенные ребенком они превращаются в личные и характеризуют уровень его познавательного развития; внутреннюю потребность в восприятии искусства и в собственной художественноэстетической деятельности.

2. Гуманистические — заключаются в признании человека как личности, его права на свободное развитие.

3. Нравственные — это нормы и правила поведения человека в обществе, его отношение ко всему окружающему, осмысление через эталоны красоты.

4. Эстетические — выражаются в категориях прекрасного, безобразного, комического, трагического и т. п.

Синтез искусств на основе общего для разных видов искусства содержания.

Общее для разных видов искусства содержание можно условно разделить на:

1. Мир человека;
2. Мир природы;

¹ Комарова Т. С. О взаимосвязи искусств в эстетическом воспитании детей // Дошкольное воспитание. — 1995. — № 5.

² Ребенок в мире культуры / под ред. Р. М. Чумичевой, — Ставрополь, 1998.

3. Мир предметов декоративно-прикладных и бытовых.

Содержание мира человека, отражаемого в искусстве, можно конкретизировать в следующих тематических циклах:

- Я — человек в жизни искусства;
- Я — семья;
- Я — мы;
- Я — мир природы и мир предметов.

Содержание мира природы может быть объединено в такие тематические циклы, как:

- природа и время;
- природа и пространство; • природа и человек.

Содержание мира предметов можно объединить в следующие тематические циклы:

- предметы утилитарного назначения, созданные человеком;
- предметы, украшающие быт человека.

Синтез искусств на основе общих для разных видов искусства изобразительно-выразительных средств.

К общим для живописных, музыкальных и литературных произведений художественным средствам относятся: композиция, ритм, темы, повторы, параллели, тон, мелодия, цвет, свет и т. д.

Р. Чумичева предлагает следующие формы организации педагогического процесса на основе синтеза музыки, живописи и литературы:

1. Пластообразная, или сквозная — суть её в том, что ребенок познает какую-либо ценность, воспринимая её в различных произведениях искусства и самостоятельно или вместе с педагогом реализуя эту ценность в собственной художественно-творческой деятельности. Основные принципы этой формы организации педагогического процесса: психологическая обусловленность выбора деятельности; — многомерность; гармоничность.

2. Спиралевидная — особенность в том, что познание ценности происходит в разных видах деятельности двумя возможными путями: от частного к общему; от общего к частному.

3. Контрастная — познание какой-либо ценности осуществляется «от противного». Принцип: ребенок должен почувствовать и осознать, почему ценность, познаваемая им на

контрасте, вызывает уважение у других людей и собственную положительную самооценку.

4. Взаимопроникающая — характеризуется организацией в течении дня одного вида деятельности, в которую органично — как неглавные — вплетаются другие виды.

5. Индивидуально-дифференцированная — наиболее сложная форма. Суть в том, что педагог создает в группе такую среду, которая позволяет каждому ребенку самостоятельно выбрать вид деятельности наиболее отвечающий его внутренним потребностям. Задача педагога, наблюдая за ребенком, помочь ему так организовать этот вид деятельности, чтобы он мог осознать, эмоционально почувствовать и оценить ту или иную ценность.

Общими принципами организации педагогического процесса являются:

1. Принцип одномоментного включения всех анализаторов в процесс познания какой-либо ценности. Это принцип обеспечивающий прочность условных связей в коре головного мозга и активность всех психических процессов.

2. Принцип проецирования познавательной деятельности на своё «Я»

3. Принцип результативности.

Подробное ознакомление с программами дает возможность дошкольным работникам продумать пути их усовершенствования, «включение» программ в образовательное пространство ДОУ.

Условием и средством эстетического развития является художественная деятельность детей, как стимулируемая педагогом, так и возникающая по инициативе детей. Творческая художественная деятельность так же непосредственно связана с видами искусств: театрализованные, режиссерские, сюжетно-ролевые игры, в которых дети, овладевая языковыми средствами, средствами мимики, пантомимы, интонации, передают характер, переживания, настроения персонажей. Словесно-художественное творчество, музицирование, изобразительная и декоративно-прикладная практика, художественно-продуктивный труд, дизайн органически связаны с видами искусств. Самостоятельная художественная деятельность связана с занятиями, с обучением на них. Приобщение детей к искусству (знакомство с классическими

произведениями живописи, музыки, литературы, театра) создает возможность для актуализации у ребенка художественно-творческих способностей.

Итак, художественно-эстетическое развитие детей дошкольного возраста реализуется через разнообразное содержание, средства, формы, программы. Взрослые создают педагогические условия для организации художественно-эстетической деятельности детей.

Вопросы для самопроверки

1. В чем отличие художественного воспитания от эстетического?
2. Какова психологическая основа художественно-эстетического воспитания детей дошкольного возраста?
3. В чем своеобразие содержания, средств художественно-эстетического воспитания ребенка?
4. В чем особенности педагогических условий художественно-эстетического воспитания детей?

Лекция XIII.

Построение предметно-развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении

В современной дошкольной педагогике на первый план выдвигаются задачи гуманизации процесса воспитания и обучения, охраны и укрепления психического и физического здоровья детей, их полноценного развития. Решение задач невозможно без создания современной предметно-развивающей среды. Само понятие предметно-развивающая среда было введено в лексикон педагогов после 1988 г., когда вышла Концепция дошкольного воспитания, исследования в этой области были начаты значительно раньше. С выходом типового проекта построения детских садов (1932 г.) ставится вопрос о групповом оборудовании, об организации жизненного пространства детей («уголки», «зоны»). Научная разработка предметно-игрового оборудования началась с открытием НИИ дошкольного воспитания (1960 г.). Большой вклад внесли в

¹ См.: Петровский В. А., Кларина Л. М., Смывина Л. А., Стрелкова Л. П. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении. — М., 1993.

создание системы развивающих игрушек и дидактических пособий С. Л. Новоселова и Н. Н. Поддьяков (1968 г.). К середине 70-х годов были разработаны принципы формирования предметной среды: предложена новая педагогическая классификация игрушек, разработаны развивающие модульные игровые среды, конструкторы, система развивающих игрушек для детей раннего возраста (Г. Г. Локуциевская, Н. Н. Поддьяков, Л. А. Парамонова, С. Л. Новоселова, Н. Т. Гринявичине, Е. В. Зворыгина и др.). Во второй половине 80-х годов была разработана концепция и действующая система «компьютерно-игровой комплекс» (КИК), при научном руководстве Н. Н. Поддьякова, С. Л. Новоселовой, Л. А. Парамоновой. В 90-х годах ставится вопрос об обогащении предметно-развивающей среды в работах В. А. Петровского, Л. М. Клариной, Л. А. Смывиной, Л. П. Стрелковой. Особое внимание организации предметно-развивающей среды уделяется авторами программ «Развитие» под руководством Л. А. Венгера, «Радуга» под руководством Т. Н. Дороновой, «Истоки» под руководством Л. А. Парамоновой и др.

Теоретической основой построения развивающей среды в ДОУ является Концепция построения развивающей среды под редакцией В. А. Петровского¹. В данной разработке получили дальнейшее развитие основные идеи общей Концепции дошкольного воспитания применительно к организации условий жизни детей в детском саду, сформулированы принципы построения предметной среды. Авторы концепции построения развивающей среды считают, что непременным условием построения развивающей среды в ДОУ является опора на личностно-ориентированную модель взаимодействия между людьми. Стратегия и тактика построения жилой среды определяется особенностями личностно-ориентированной модели воспитания, отношений взрослого и ребенка.

Цель взрослого — содействовать развитию ребенка как личности. Это предполагает решение следующих задач: обеспечить чувство психической защищенности — доверия ребенка к миру, радости

существования; формирование начал личности (базис личностной культуры); развитие индивидуальности. Личностно-ориентированный способ взаимодействия это представление ребенку свободы, независимости, большого «поля» для самостоятельных действий, общения на равных. В этом аспекте особое место занимает развивающая среда (мир природы и людей, предметно-пространственное окружение).

Таким образом, по мнению авторов Концепции, предметно-развивающая среда — это организованное жизненное пространство, способное обеспечить социально — культурное становление дошкольника, удовлетворить потребности актуального и ближайшего творческого развития ребенка, становление его способностей.

Проведенные научные исследования С. Л. Новоселовой показали, что обогащение предметных и социальных условий деятельности ребенка ведет к обогащению его сознания и психологического содержания деятельности. Ребенок становится «способнее», если имеет возможность постоянно совершенствовать способы своих действий в социопредметной среде. С. Л. Новоселова дает следующее определение: предметно-развивающая среда — это система материальных объектов деятельности ребенка, функционально моделирующая содержание развития его духовного и физического облика. Обогащенная среда предполагает единство социальных и предметных средств обеспечения разнообразной деятельности ребенка.

Психологические основы построения развивающей среды основываются на деятельностно-возрастном системном подходе и опираются на современные представления о предметном характере деятельности, ее развитии и значении для психического и личностного развития ребенка. Опираясь на работы А.Н. Леонтьева, А. Р. Лурия, А. В. Запорожца, М. И. Лисиной, Э. Б. Эльконина и др. С. Л. Новоселова выдвинула положение о том, что деятельность в своем развитии постоянно меняет психологическое содержание в зависимости от обобщения субъектом опыта своей деятельности. Бездеятельность, отсутствие возможности чем-то заняться ведет к депривации (лишению) личности, ограничению ее возможностей. Развивающая предметная среда содержит социокультурные и природные предметные средства, обеспечивающие развитие разнообразных видов деятельности ребенка. Предметный мир детства — это среда развития всех специфических видов детской деятельности. Развивающая функция предметной среды требует для своей реализации сочетания традиционных и новых, необычных компонентов, что обеспечивает преемственность развития деятельности от простых ее форм к более сложным. В исследовании С. Л. Новоселовой определены психологические требования к построению развивающей среды: — среда должна быть современна и отвечать основным положениям эргономики удобства развивающейся детской деятельности; необходи

мо обеспечить достижение нового, перспективного уровня в развитии детской деятельности; базисные компоненты среды должны быть сомасштабны и соотносимы с макро- и микропространством деятельности детей и взрослых; содержание среды должно удовлетворять потребностям актуального, ближайшего и перспективного развития ребенка, становления творческих способностей на основе амплификации (обогащения) предметной основы развития конкретных видов деятельности; среда должна учитывать возрастные особенности детей детского сада. По мнению С. Л. Новоселовой, предметная среда включает ряд базисных компонентов, необходимых для физического, эстетического, познавательного и социального развития детей. К ним относятся природная среда и объекты, культурные ландшафты (парк, сад), физкультурно-игровые и оздоровительные сооружения, предметно-игровая среда, детская библиотека, игротека и видеотека, дизайн-студия, музыкально-театральная среда, предметно-развивающая среда занятий, компьютерно-игровой комплекс и др. Данные оазисные компоненты обеспечивают разнообразие детской деятельности по интересам, что создает возможность не только коллективной, но и индивидуальной деятельности (среда уединения).

Важнейшим психологическим требованием является учет особенностей развития видов деятельности. Необходимо помнить, что каждая ведущая деятельность возникает в жизни ребенка до того, как она станет ведущей. Подбор предметов, пособий должен способствовать формированию новых видов деятельности. Предметная среда должна быть неисчерпаема, информативна, удовлетворяя потребность ребенка в новизне, преобразовании, экспериментировании. Среда должна являться средством реализации творческих гипотез. Развивающая предметная среда раскрывает свои возможности ребенку благодаря общению со взрослым в этой среде. Задействованность среды ребенком, ее активное познание, изучение зависит от подготовленности, компетентности взрослого, его доброжелательности и заинтересованного отношения к детям. Ребенок и взрослый действуют вместе и им должно быть удобно в их предметной среде,

функциональный комфорт предметной среды обеспечивает их психофизическое благополучие.

В работах О. А. Артамоновой, О. Толстиковой, Т. М. Бабуновой, М. Н. Поляковой раскрываются педагогические характеристики построения предметно-развивающей среды:

- комфортность и безопасность обстановки, выполнение санитарно-гигиенических норм;
- соответствие развивающей среды той образовательной программе, по которой работает детский сад;
- учет всех направлений развития ребенка;
- разнообразие сред, их рациональное расположение;
- обеспечение богатства сенсорных впечатлений;
- обеспечение самостоятельной индивидуальной деятельности;
- обеспечение возможности для исследования, поисковой деятельности, экспериментирования:
- доступное расположение предметов и пособий в соответствии с возрастом детей;
- создание условий для изменения, дизайна окружающей среды.

На основе концепции предметно-развивающей среды В. А. Петровским, Л. М. Клариной и др. выделены принципы построения развивающей среды в дошкольных учреждениях:

- принцип дистанции, позиции при взаимодействии;
- принцип активности, самостоятельности, творчества;
- принцип стабильности — динамичности;
- принцип комплексирования и гибкого зонирования;
- принцип эмоциональности среды, индивидуальной комфортности и эмоционального благополучия каждого ребенка и взрослого;
- принцип сочетания привычных и неординарных элементов в эстетической организации среды; — принцип открытости — закрытости;
- принцип учета половых и возрастных различий детей.

Рассмотрим кратко каждый, из этих принципов подробнее.

1. Принцип дистанции, позиции при взаимодействии. Первоочередным условием осуществления

личностноориентированной модели взаимодействия взрослых и

детей является установление контакта между ними. Отсутствие контакта, не позволяет решить какие бы то ни было образовательные задачи, которые ставит перед собой воспитатель. В то же время установлению контакта препятствуют принципиальные разные позиции, которые преимущественно занимают воспитатель и ребенок: даже физически воспитатель, как правило, находится «сверху», а ребенок — «снизу». Этому соответствует и психологическая разница в их позициях: взрослый «диктует» свою волю, управляет, командует ребенком. При этом подчиняется ли ребенок или протестует, контакт между ними вряд ли возможен. В тоже время самое душевное общение взрослого с ребенком, доверительные беседы ведутся на основе пространственного принципа «глаза в глаза».

Одно из условий среды, которое делает такое общение более, легко осуществимым — это разновысокая мебель. Ее высота должна быть такой, чтобы не только взрослый без затруднений мог «спуститься», приблизиться к позиции ребенка, но и ребенок мог «подняться» до позиции взрослого, а иногда и посмотреть на него сверху. Для этого подойдут высокие столы, в том числе подковообразной формы и соответствующие стулья, которые позволяют взрослому, свободно передвигаясь среди детей, видеть их глаза, избавляют его от необходимости все время нагибаться. Для того чтобы позиции взрослых и детей можно было варьировать в зависимости от их желаний и занятий, высота мебели в детском саду должна легко меняться.

Не менее важно взрослому для осуществления контакта найти верную дистанцию, общее психологическое пространство общения с каждым ребенком, и с группой детей в целом. Сложность заключается в том, что у каждого человека — и у ребенка, и у взрослого — свои особые представления о комфортной дистанции взаимодействия: одни лучше чувствуют себя на более близкой, «короткой», дистанции, другие — на более «длинной». Кроме того, эти представления меняются в зависимости от разных причин: состояния человека, вида деятельности, которой он занимается, и т. д.

В связи с этим планировка помещений должна быть такова, чтобы каждый мог найти место, удобное для занятий и комфортное с точки зрения его эмоционального состояния: достаточно удаленное от

детей и взрослых, или, наоборот, позволяющее ощущать тесный контакт с ними, или же предусматривающее в равной мере и контакт, и свободу одновременно.

2. Принцип активности. В игровом пространстве должна быть заложена возможность формирования активности у детей и проявления активности взрослыми. Ребенок и взрослый как бы становятся творцами своего предметного окружения, а в процессе личностно-развивающего взаимодействия взрослого и ребенка — творцами своей личности и своего здорового тела.

По сравнению с обычной семейной обстановкой среда в дошкольном учреждении должна быть более интенсивно развивающей, провоцирующей возникновение и развитие познавательных интересов ребенка, его волевых качеств, эмоций и чувств. Так, например, на стенах могут быть развешены рамки (паспарту) на доступной для детей высоте, в которые могут быть легко вставлены различные репродукции или рисунки, и тогда ребенок может менять оформление стен в зависимости от своего настроения или новых эстетических вкусов. Звуковой дизайн может использоваться в детских играх как активный фон и дополнение.

В игровом пространстве должны быть созданы реальные условия для воссоздания ребенком «взрослых» форм деятельности. Взрослый обучает детей бытовым операциям в процессе «настоящей» и результативной деятельности (от начала до ее завершения в виде продукта) и в ходе общения самым естественным образом развивает и познавательные, и интеллектуальные, и эмоциональные, и волевые способности ребенка.

3. Принцип стабильности-динамичности развивающей среды. При проектировании игровой детской среды необходимо учитывать тот факт, что определить для ребенка его жизненную среду невозможно. Фактически же ребенок живет совсем не в той жизненной среде, которую подразумевали те, кто ее творил.

Ребенок не «пребывает» в среде, а преодолевает ее, «перерастает» ее, постоянно меняется, становится другим в каждую следующую минуту. А следовательно, меняется для него и его окружение. Для того, чтобы оно все же оставаясь приемлемым для ребенка, удобным, надо дать ему возможность менять окружающую среду, вновь и вновь создавать ее в соответствии со своими вкусами и настроениями.

В цветовом и объёмно-пространственном построении интерьера должны выделяться определенные многофункциональные, легко трансформируемые элементы при сохранении общей смысловой целостности.

Постоянство и неизменность элементов жилой среды сохраняются в той мере, в какой они обеспечивают ребенку и взрослому надежность и защищенность от нежелательных вторжений внешнего мира, и в то же время не делают эту систему закрытой, отгороженной от общества.

Можно менять «фоны» и изменять обстановку до неузнаваемости, например, в комнате, содержащей спортивный комплекс. В ней крепятся и веревочные лесенки («волшебные», «корабельные», «марсианские» и т. п.), кольца, имитирующие цветок или какие-нибудь невиданные предметы, всевозможные канаты («хобот» слона, а сам слон может быть нарисован на стене, «загадочные растения» и т. п.), подвешенные трапеции-качели и т. д. Все эти элементы комплекса рассчитаны и на взрослого и могут преобразовываться самыми разными способами. Комната, по желанию играющих, может быть преобразована в «театр», «кинотеатр», «выставочный зал», «галерею», «стадион» и т. д.

Возможность трансформации пространства, в том числе выполняемой детьми (что особенно важно), может быть реализована с помощью применения раздвижных (и раскручивающихся рулонных) перегородок.

Таким образом, в элементах среды, в самом ее характере, чутком к различного рода переменам, которые мотивированы внутренними и внешними человеческими побуждениями, закладывается тенденция к формированию любимых одушевленных «вещей», которые только и могут составлять общее понятие «Наш дом». Любимые вещи не могут быть списаны и складированы, они могут быть либо сохранены, либо преобразованы, либо отданы.

4. Принцип комплексирования и гибкого зонирования. При рассмотрении этого принципа следует учитывать, что он не только вплотную примыкает к предыдущему принципу стабильности-

динамичности, но и в какой-то степени перекрывает его, особенно в той его части, где представлена динамичность развивающей среды.

Жизненное пространство должно быть таким, чтобы оно давало возможность построения непересекающихся сфер активности. Это позволит детям в соответствии со своими интересами и желаниями свободно заниматься одновременно разными видами деятельности, не мешая друг другу: физкультурой, музыкой, рисованием, конструированием, рассматриванием иллюстраций и диапозитивов, математическими играми, наблюдениями и т. д.

Для реализации данного принципа необходима трансформация помещений, которая может быть обеспечена раздвижными легкими перегородками. Определенные возможности в этом плане представляют шкафные перегородки, когда с помощью перестановки мебели можно изменить площадь, пропорции и планировку помещений, расположение проемов, ниш, перегородок.

5. Принцип эмоциогенности среды, индивидуальной комфортности и эмоционального благополучия каждого ребенка и взрослого. Одна из задач организации среды может быть сформулирована следующим образом: для того, чтобы определить структуру оптимальной окружающей среды, в которой может развиваться и комфортно себя чувствовать здоровый и гармоничный человек, необходимо провести оптимальный отбор стимулов по количеству и качеству. Недостаток импульсов обедняет и ограничивает развитие ребенка по всем сферам, а перенасыщенная среда с хаотической организацией стимулов дезориентирует его.

Среда должна быть организована так, чтобы она побуждает детей взаимодействовать с ее различными элементами, повышая тем самым функциональную активность ребенка. Окружение должно давать детям разнообразные и меняющиеся впечатления. При этом надо учитывать и интересы взрослых, взаимодействующих с детьми.

Среда должна учитывать у детей двигательную активность, давать им возможность осуществлять разнообразные движения, испытывая радость от них. В то же время окружающая обстановка должна иметь свойства и тормозить двигательную активность детей, когда это необходимо.

В то же время существуют наблюдения, показывающие, что на повышение активности людей, находящихся постоянно в одном

помещении, влияет не столько определенная цветовая среда, сколько сам факт смены конкретного цветового решения. К

стимулирующему материалу можно отнести также и игровое оборудование.

6. Принцип сочетания привычных и неординарных элементов в эстетической организации среды. Постигание детьми категории эстетического начинается с «элементарных кирпичиков», своеобразного языка искусства: красоты звуков, цветовых пятен, абстрактных линий, остроумной трактовки образа лаконичными графическими средствами.

7. Принцип открытости-закрытости. Новый проект среды должен иметь характер открытой, не замкнутой системы, способной к изменению, корректировке и, самое главное, развитию. Иначе говоря, такая система должна быть не только развивающей, но и развивающейся.

8. Принцип учета половых и возрастных различий детей. Построение игровой среды с учетом половых различий как предоставление возможностей мальчикам и девочкам проявлять свои склонности в соответствии с принятыми в обществе эталонами мужественности и женственности.

Принцип открытости применительно к возрасту означает, что по мере взросления ребенка изменение окружающего требует все более целенаправленных действий, связанных с планированием и преодолением препятствий: у малышек связь между собственной активностью и изменениями среды более непосредственная.

Предоставляется возможным создать такую среду (на уровне архитектурных, дизайнерских и т. п. решений), когда мечты и фантазии ребенка «вдруг» осуществляются, переставая быть для него условностью. Например, рисунок превращается в реальную потайную дверь, ведущую куда-то в потайную комнату, мерцающую огнями или потайные переходы, связывающие различные помещения здания, что позволяет неожиданно исчезать и столь же неожиданно появляться; или однажды открыв шторку, закрывающую часть стены, с изображением золотой рыбки, ребенок вдруг обнаруживает замаскированный аквариум, где действительно плавают золотая рыбка.

Конкретная реализация принципов построения среды предполагает ее моделирование.

Моделирование представляет собой мыслительный процесс создания (воссоздания) аналога (модели) предметно-развивающей

среды. При моделировании за основу берутся научные положения исследователей, учет базовых компонентов, параметры построения: пространство; время; предметное окружение; социальное окружение.

Построение пространства предполагает учет следующих особенностей: многофункциональность всех базовых компонентов; лабиринтность расположения мебели; гибкость, мобильность обстановки; пространство сочетает в себе целое из частей («центров», «лабораторий», «кабинетов» и т. п.).

Время — важнейший параметр моделирования среды. Для этого параметра характерно: строгая временная последовательность разных видов жизнедеятельности; оптимальное сочетание трех блоков образовательного процесса (занятия, совместная деятельность, самостоятельная деятельность); достаточное количество времени для общения в различных схемах: «Я — Я», «Я — воспитатель», «Я — другие», «Я — все дети» и т. д.

Предметное окружение включает следующие характеристики: соответствие программе: предметы, игрушки, пособия должны отражать уровень современного мира; предметы должны нести информацию и стимулировать поиск.

Социокультурное окружение как параметр моделирования среды дает возможность внести предметы, отражающие быт региона, особенности труда людей, предметы народного декоративно-прикладного искусства.

Таким образом, моделирование предметно-развивающей среды связано с моделью образовательного процесса (которая определяется образовательной программой) и продуманностью технологии использования предметно-развивающей среды.

Технология включает: активную, преобразовательнотворческую роль воспитателя в создании среды; включение детей в создание и украшение среды; обучение детей навыкам проектирования среды, обогащение среды воспитателем совместно с родителями и детьми.

Таким образом, построение предметно-развивающей среды предполагает опору на личностно-ориентированную модель взаимодействия между взрослыми и детьми. Предметно-развивающая среда должна быть системой, т. е. отвечать

определенному возрасту и содержанию деятельности детей, целям воспитания и обучения детей, а так же основным принципам проектно-дизайнерского и культуры.

- Вопросы для самопроверки*
1. Что такое предметно-развивающая среда?
 2. Каковы основные психологические основы построения предметно-развивающей среды?
 3. Каковы основные педагогические основы построения предметно-развивающей среды?
 4. Раскройте значение и содержание принципов построения предметно развивающей среды.
 5. Каковы параметры построения предметно-развивающей среды?

Лекция XIV. Взаимодействие дошкольного учреждения и школы

Система образования в Российской Федерации представляет собой совокупность преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов, сети образовательных учреждений, системы органов управления. Учитывая непрерывный характер образования, важно подготовить ребенка к школе, к переходу в новую «социальную ситуацию развития» (Л. С. Выготский).

Цель системы «детский сад — школа» — обеспечить дальнейшее гармоничное развитие личности ребенка в статусе школьника.

Результатом подготовки является готовность ребенка к школе — как внутренняя позиция, направленная на овладение достижениями, присущими школьникам. Психологи оперируют термином «психологическая готовность», включая сюда интеллектуальную, социальную, мотивационную, нравственно-волевую, личностную («внутренняя позиция школьника»), а также достаточный уровень развития зрительно-моторной координации (Л. А. Венгер, А. Л. Венгер, А. В. Запорожец, В. С. Мухина, Т. Д. Марцинковская, Г. Г. Кравцов, Е. Е. Кравцова). Врачи, гигиенисты, нейропсихологи рассматривают «школьную зрелость» как уровень морфофункциональных систем, развитие глазомера, руки, что

немаловажно при обучении письму (М. В. Антропова, Т. Г. Бетелева, С. М. Громбах, Ю. Ф. Змановский, А. Р. Лурия и др.). Согласно данным, шестилетний возраст представляет собой важный переломный период в морфофункциональном развитии головного мозга, характеризующийся сложной перестройкой мозговой активности, проявлениями электрофизиологического феномена в мозгу — так называемой «волны ожидания» (Г. Уотлтер). Данные убеждают о том, что достаточно высокий уровень «школьной зрелости» отражает своеобразную готовность мозговых структур к сложной деятельности, необходимой для эффективного обучения, усвоения новых знаний, овладения учебными навыками и умениями.

Педагоги используют термин «готовность к школе», связывая уровень развития ребенка с процессом подготовки. Вводятся два понятия — общая и специальная готовность. Общая готовность понимается как всесторонняя: умственная, физическая, нравственная, трудовая, эстетическая. Специальная готовность включает развитие речи, подготовку к грамоте, формирование начал математики, подготовку к письму, формирование представлений об окружающем.

Таким образом, готовность ребенка к школьному обучению многогранное явление и определяется целым рядом биологических, социальных, психолого-педагогических причин. В связи с этим, готовность ребенка к школьному обучению — это такой уровень развития ребенка, который обеспечивает устойчивость и успешность школьного обучения. Компонентами готовности являются: физическая готовность, интеллектуальная, готовность в сфере общения, эстетическая, нравственная, трудовая. Все компоненты взаимосвязаны, могут взаимодополнять друг друга. Базовой основой развития детей является физическая готовность, предполагающая достаточно высокий уровень здоровья, основных движений, физических качеств (выносливость, быстрота, ловкость, сила, координация), высокую работоспособность, низкую утомляемость. Немаловажное значение имеет умение детей самостоятельно организовывать подвижные игры, соблюдать культурно-гигиенические навыки (например, сохранять и самостоятельно контролировать позу во время сидения). Показатели физической подготовленности детей разработана Л. В. Кинеман, Д. В. Хухлаевой, Т. И. Осокиной. В альтернативных программах «Радуга».

«Детство», «Развитие», «Истоки» приводятся содержательные характеристики готовности по возрастным группам. Г. Г. Попов содержание физической готовности предлагает делить на две составляющие: естественно-биологическая (рост, вес, тип конституции тела, свойства и функции отдельных систем детского организма); собственно физическая подготовленность, которая обусловлена не столько наследственным фоном, сколько социально детерминирована. Вторая составляющая, по мнению автора, должна включать показатели уровня развития основных физических качеств и овладения техникой программных физических упражнений

В содержании умственной (интеллектуальной) готовности авторы Л. А. Венгер, А. В. Запорожец, Н. И. Гуткина, Е. Е. Кравцова, Г. Г. Кравцов, В. С. Мухина, Н. Н. Поддьяков, А. П. Усова и др. выделяют уровень детской компетентности, умственных способностей, навыков учебной деятельности, культуры умственного труда. Культура умственной деятельности тесно связана с формированием предпосылок учебной деятельности. Внутренняя организация мышления предполагает развитую способность ребенка принимать и обозначать для себя учебную задачу, действовать по правилу (Л. С. Выготский), осознавать способ выполнения задания, способ действовать, отчленять задачу «что делать» от задачи, «как делать» (А. П. Усова, Г. И. Минская, Н. Н. Поддьяков), проникать в сущность предметов и явлений, устанавливать причинно-следственные и причинно-временные связи.

В книге «Особенности психического развития детей 6—7-летнего возраста»¹ названы следующие параметры, необходимые для успешного овладения предпосылками учебной деятельности: умение детей сознательно подчинять свои действия правилу, обобщенно определяющему способу действия; умение ориентировать на заданную систему требований, умение внимательно слушать говорящего и точно выполнять задания, предлагаемые в устной форме; умение самостоятельно выполнять требуемое задание по зрительно воспринимаемому образу.

Воспитателю ДООУ необходимо на всех видах занятий использовать методы и приемы формирования данных предпосылок,

¹ Особенности психического развития детей 6—7-летнего возраста / под ред. Д. Б. Эльконина, Л. А. Венгера — М., 1988.

развивать произвольность психических процессов и поведения детей.

Е. Н. Рашикулина, разрабатывая показатели интеллектуальной готовности к школьному обучению, основывается на целостности мыслительного процесса, единстве образного и вербального компонентов мышления. Автор опирается на положения психологов Р. Арнхейм, Л. В. Венгера, Л. Гуровой, В. П. Зинченко, И. С. Якиманской, Н. Н. Поддьякова и др. Взаимодополняемость вербального и образного компонентов на уровне основных форм мышления, познавательных процессов, мыслительных операций, находит отражение в следующих показателях интеллектуальной готовности. Образный компонент: способность воспринимать многообразные свойства, признаки предмета; зрительная память на образной основе; способность обобщать имеющиеся представления о предмете (явлении); развитие мыслительных операций — аналогии, сравнения, синтеза; эвристичность мышления. Вербальный компонент: способность перечислять различные свойства предметов, выделять существенные из них, слуховая память на речевой основе; способность обобщать множества единичных понятий при наличии знакомых или самостоятельно подобранных терминов; развитие мыслительных операций.

Социально-нравственная готовность условно разделяется на готовность к сфере общения, к новой позиции школьника, к социальному статусу (учение — общественно-значимая деятельность), к другому образу жизни.

В работах Л. А. Венгера, Р. С. Буре, М. И. Лисиной, Т. А. Репиной, Г. И. Якиманской, С. А. Козловой, В. Г. Нечаевой и др. раскрывается понятие «коммуникативная готовность».

Содержание коммуникативной готовности — это умение детей строить свои отношения со взрослыми и сверстниками. Задача педагога — формировать коммуникативные способности, основанные на нормативном, деловом, личностном сотрудничестве со взрослыми и детьми; развивать общечеловеческие ценности (гуманные качества, направленность на человека), способность критически себя оценивать, способность к саморефлексии.

Формирование социально-нравственной готовности детей к обучению в школе должно быть ориентировано на развитие следующих основных компонентов: вербального, перцептивного, интерактивного, обеспечивающих успешность общения с окружающим.

Педагогическими условиями являются: организация различных видов и форм общения ребенка со взрослыми и детьми, использование методов и приемов развития произвольности поведения, изменение позиции ребенка как по отношению ко взрослому, так и детям. В работе Е. Е. Кравцовой¹ показана значимость контекстного типа общения ребенка со взрослыми и кооперативно-соревновательного типа общения со сверстниками. Объединяющим началом является то, что ребенок шести лет начинает видеть позицию партнера и сохранять произвольность памяти, мышления, воображения в течении всей деятельности.

Основные варианты позиции шестилетних детей раскрыты в работах Л. А. Венгера. Это — игровая позиция (когда ребенок ориентируется на материал, а не на условия, игровое варьирование, низкий уровень внимания к образцам, указаниям взрослого); учебная позиция (стремление к пониманию и уточнению условий, высокий

уровень самостоятельности, внимания, оценивания, конкретизации — обращение ко взрослому за помощью в случае затруднения); исполнительская позиция (внимание к формальным особенностям образцов, к их точному копированию. несамостоятельность в конкретизации — многочисленные обращения ко взрослому); коммуникативная позиция (требующая перевода к ситуационному общению, уход от выполнения задачи, попытки ввести взрослого в диалог на другие темы). Необходимо помнить, что в ряде случаев эти позиции совмещаются (учебная с игровой, учебная и коммуникативная).

Таким образом, формирование социально-нравственной готовности предполагает учет характеристики дошкольного типа поведения детей в условиях обучения — преобладание игровой ситуации, в общении со взрослыми, зачастую переходящей в коммуникативную. Как отмечает Л. А. Венгер, чисто школьный тип встречается среди шестилеток очень редко, когда преобладает учебная позиция, а при наличии взрослого — коммуникативная. Задача педагога — создать благоприятные условия для предучебного типа, когда в само-

¹ Кравцова Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. — М. : Педагогика, 1991.

стоятельной деятельности преобладает игровая позиция, при совместной деятельности со взрослым — учебная. Взрослый помогает ребенку вычленив учебную задачу и найти средства для её решения.

Общая (всесторонняя) готовность тесно связана с мотивационной, составной частью психологической (личностной) готовностью. В исследованиях Л. И. Божович, Н. Г. Морозовой, Л. С. Славиной, Я. Л. Коломинского и др. подчеркивается, что потребностно-мотивационная сфера зачастую определяет характер отношения к учебной деятельности, её содержательные характеристики.

Показатели мотивационной готовности: желание идти в школу, детская компетентность знаний о школе как социальном институте, ярко выраженный познавательный интерес — отношение к школе, учителю, к будущей деятельности. В исследованиях Л. И. Божович раскрыты особенности мотивов детей. Мотивы внутренние, связанные с содержанием, назначением учебной деятельности и мотивы внешние, связанные с интересом к школьной атрибутике, потребностью в общении с другими людьми вне детского сада, в их оценке и одобрении. При этом желание учиться, узнать новое, независимость от других в средствах получения знаний — основной мотив, а поступление в школу — условие его реализации. Мотивационная сторона отражает подготовленность, отношение будущего школьника к учению (больше узнать, научиться писать и читать, хорошо все запоминать и т. п.).

В работах Г. И. Щукиной, Т. А. Куликовой, Е. Е. Кравцовой и др. формирование мотивов связано с развитием устойчивых, содержательных познавательных интересов, формированием усилий при выполнении задания, подкрепленным положительной оценкой взрослых, созданием общего психологического пространства взрослых и детей. Педагогические условия предполагают поддержание и развитие детской любознательности, компетентности детей о школе, школьном учителе, учебной деятельности, направление интереса детей к самостоятельной деятельности, близкой к учебной: рассматривание книг, введение дидактических игр. Предметно-развивающая среда содержит атрибуты, связанные со школьной тематикой.

Таким образом, подготовка к школе должна быть разносторонней и начинаться задолго до фактического поступления детей в школу.

Готовность к школе — понятие динамичное, результат усилий всех сотрудников ДОУ, семьи.

При диагностике достижений детей главной функцией должна быть функция определения условий, наиболее благоприятствующих дальнейшему развитию ребенка. Контроль за уровнями подготовленности предполагает разработку программ обучения и развития детей, педагогическую коррекцию обнаруженных недочетов. Важны не различия в имеющихся уровнях готовности, а поиск путей более эффективного их развития.

В работе В. В. Дощиной раскрывается сущностная характеристика дифференцированной диагностики как средства создания оптимальных возможностей и условия для «выравнивания» детей до определенного уровня. Особое внимание уделено одаренным детям.

Различают так же диагностику индивидуально направленную, в центре которой находится отдельный ребенок и сравнительную, помогающую выявить эффективность той или иной технологии обучения и воспитания.

Существует пособия для проведения диагностики детей:

— Богданова Т. Г., Корнилова Т. В. Диагностика познавательной сферы ребенка. — М. 1994;

— Венгер А. Л., Цукерман Г.А. Схема индивидуального обследования детей младшего школьного возраста. — Томск, 1993;

— Гуткина Н. И. Психологическая готовность детей к школе. — М., 1993;

— Диагностика умственного развития дошкольника / под ред. Л. А. Венгера, В. В. Холмовских. — М., 1978;

— Маркова А. К., Дидерс А. Г., Яковлева Е. Л. Диагностика и коррекция умственного развития в школьном и дошкольном возрасте. — М., 1997;

— Урунтаева Г. А. Диагностика психологических особенностей дошкольника. — М., 1996;

— Урунтаева Г. А., Афонькина Ю. А. Практикум по детской психологии. — М., 1995.

Осуществление успешной реализации системы «детский сад — школа» способствует принцип преемственности, как особой формы

связи между двумя социальными институтами. С точки зрения детского сада — это ориентация на требования школы, формирование тех знаний, умений и навыков, которые необходимы для дальнейшего обучения в школе. Преемственность с позиции школы — это опора на те знания, умения, навыки, которые имеются у ребенка, а так же на те качества личности, которые у ребенка сформированы в дошкольном периоде. Основные задачи преемственности детского сада и школы:

- обеспечить безболезненный переход детей к школе, должный уровень готовности детей к обучению в школе;
- воспитание у ребенка-дошкольника эмоционально положительного отношения к школе;
- способствовать непрерывности в развитии способностей, компетентности, возможностей ребенка.

Защитная функция преемственности обеспечивает успешную адаптацию ребенка к школе. Исследователь Н. Чуткина апробировала и содержательно описала уровни адаптации:

- первый — от 1,5 до 2 месяцев — привыкание к школьному зданию, требованиям учителя, наличие «школьного синдрома» (боязни, тревоги);
- второй — до 6 месяцев — ребенок адаптируется к внутреннему распорядку жизни школы, к режиму, учебной деятельности, к внешней атрибутике (звонки, перемены и т. п.);
- третий — от 1,5 до 2 лет — дети привыкают к позиции школьника, осознают учебную деятельность как социально значимую, у детей повышается самостоятельность в выполнении — заданий, наблюдается эмоционально-положительное, устойчивое отношение к учителю.

Успешность адаптации зависит от правильной профессионально-педагогической позиции учителя, от уровня оптимальной подготовки детей в условиях ДООУ, от взаимодействия детского сада со школой и семьей.

В методическом письме МОРФ от 25.03.94 «Об организации взаимодействия образовательных учреждений и обеспечении преемственности дошкольного и начального общего образования» называются следующие основания преемственности, обеспечивающие общую готовность детей:

- Развитие любознательности у дошкольника как основы познавательной активности будущего ученика; познавательная

активность выступает не только необходимым компонентом учебной деятельности, но и обеспечивает его интерес к учебе, произвольность поведения и развитие других важных качеств личности ребенка.

- Развитие способностей ребенка как способ самостоятельного решения творческих (умственных, художественных) и других задач как средств, позволяющих быть успешным в разных видах деятельности, в том числе учебной.

- Формирование способностей — обучение ребенка пространственному моделированию, использованию планов, схем, знаков, предметов-заместителей.

- Формирование творческого воображения как направления интеллектуального и личностного развития ребенка. Это обеспечивается широким использованием сюжетно-ролевых игр, игр-драматизаций, конструирования, разных видов художественной деятельности, детского экспериментирования.

- Развитие коммуникативности — умение общаться со взрослыми и сверстниками, является одним из необходимых условий успешности учебной деятельности, которая по своей сути всегда совместна, и в тоже время важнейшим направлением социально-личностного развития.

Средствами обеспечения преемственности являются педагогические технологии непрерывного (дошкольного — начального общего) образования, в обязательном порядке включающие в себя обозначенные основания преемственности (развитие любознательности, способностей, творческого воображения, коммуникативности). При этом обучение детей дошкольного возраста строится на основе специфических для этого возраста видов деятельности (игра, лепка, конструирование, рисование и других), в рамках которых происходит становление предпосылок учебной деятельности к 6—7 годам.

На сегодняшний день в практике определились различные варианты взаимодействия ДООУ и общеобразовательных учреждений:

I вариант. Общеобразовательное учреждение реализует несколько общеобразовательных программ: дошкольного образования и начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования, получив на это соответствующую

лицензию. В своей деятельности такое образовательное учреждение руководствуется «Типовым положением о дошкольном образовательном учреждении в РФ» и «Типовым положением об образовательном учреждении в РФ».

II вариант. Начальные классы общеобразовательного учреждения размещаются в ДООУ, которое выделяет помещения, необходимые для организации обучения и отдыха обучающихся. Между образовательными учреждениями заключается соответствующий договор.

III вариант. Взаимодействие общеобразовательных учреждений осуществляется на основе объединения их в комплексы. Комплекс имеет собственное наименование с указанием его организационно-правовой формы и действует на основании своего Устава.

IV вариант. Взаимодействие ОУ осуществляется на основе заключаемых, между ними договоров о сотрудничестве по различным направлениям и, образовательной деятельности, о реализации совместной образовательной программы эстетического развития,

В соответствии со статьей 12 Закона РФ «Об образовании» общеобразовательные программы дошкольного и начального общего образования должны быть взаимосвязаны.

Несмотря на то, что общее образование строится на предметной логике, неправомерно осуществлять преемственные связи на основе классно-урочной системы (преемственность по предметам). На этапе дошкольного образования основной акцент делается на интеграцию предметных областей знаний. Не поможет осуществляться преемственность отдельно по «математике», по «русскому языку» и т. п. Дошкольное образование призвано обеспечить создание основного фундамента развития ребенка — формирование базовой культуры его личности (базиса личностной культуры). Это позволит ему успешно овладеть разными видами деятельности и областями знаний на других ступенях образования.

Итак, ребенок в системе «детский сад — школа» характеризуется определенными психологическими особенностями. Безболезненное разрешение кризиса 7 лет — это результат того, как развивался весь дошкольный период. Большую роль имеет готовность детей к школьному обучению. Готовность к школе — это целостное, многогранное образование, результатом которого является

взаимосвязь и интеграция всех компонентов готовности. Готовность — это динамичная и развивающаяся система, где происходит появление, возникновение новых качеств, свойств, черт. Готовность к школе рассматривается не как конечный результат, а как постоянно развивающийся процесс. Диагностика должна представлять динамику изменений в развитии всех компонентов.

Вопросы для самопроверки

1. Какова сущностная характеристика готовности детей к школе?
2. В чем заключаются педагогические условия формирования у детей готовности к школе?
3. Почему основания преемственности все более становятся психологическими?
4. Какой вид взаимосвязи ДООУ с общеобразовательными учреждениями Вам кажется более эффективным?

Лекция XV. Взаимодействие

дошкольного учреждения и семьи

Семья в дошкольной педагогике рассматривается как одна из сфер жизненного пространства ребенка. Специальные научные исследования подтверждают, что в первые годы жизни ребенка семья оказывает самое сильное влияние на его развитие. В связи с этим дошкольная педагогика вводит термин «семья — социокультурная среда», т. е. среда, которая формирует в ребенке уверенность в себе, эмоциональную стабильность, доверие к окружающим, гуманное отношение к миру в целом, способствует социализации (В. П. Арнаутова, А. В. Добрович, В. К. Котырло, С. А. Ладывир и др.).

Факторы, от которых зависит воздействие семьи на ребенка различные, это: статус данной семьи в обществе, уровень социальной культуры общества, типология семьи, семейный микроклимат и т. п.

В литературе факторы жизнедеятельности семьи подразделяются на следующие виды:

- социально-культурный (социальное положение родителей, культурный уровень семьи, характер семейных отношений, образовательный уровень семьи);
- социально-экономический (материальное положение семьи);
- технико-гигиенический (районирование, зонирование проживания семьи и т. д.);
- демографический (состав семьи, количество детей, наличие родственников, опекунов, возрастной, половой и т. д.).

В литературе различают следующие разновидности семей:

1. Полная сложная семья (3-х поколенная).
2. Полная измененная семья (один из родителей не

126

родной по крови).

3. Неполная семья.
4. Полная простая семья (родители и дети).

Современная дошкольная педагогика изучает семью как уникальное явление. Уникальность современной семьи связана с

понятием социокультурное окружение — т. е. характеристика бытового, предметного мира семьи, типология семьи, характеристика обычаев, традиций, социально-этическая характеристика семьи. Социокультурная семья от поколения к поколению воспроизводит общечеловеческие ценности и от этого зависит в целом жизнеспособность общества.

С появлением детей в семье родители должны быть готовы психологически к изменению обязанностей и к изменениям в социокультурной среде. Современным родителям нужны психолого-педагогические знания, необходимо, чтобы каждая семья стремилась к объединению усилий вне и внутри ее. В зарубежной и отечественной литературе указывается, что характер таких совместных усилий зависит от модели семейного воспитания.

Различают три модели семейного воспитания:

1. Латино-европейская модель;
2. скандинавская модель;
3. Англо-саксонская модель.

Первые две модели период дошкольного детства рассматривают как предмет педагогической опеки; со стороны близких возлагаются определенные ожидания успеха ребенка; т. е. взрослые направляют, планируют всю детскую жизнь, отдают детей к специалистам, педагогам. Поэтому при этих двух моделях ребенок кратковременно пребывает в родительском окружении. Воспитание приспособляется не к потребностям ребенка, а к потребностям взрослых членов семьи. Эти модели распространены во Франции, Италии, Финляндии, Швеции.

Третья модель семейного воспитания рассматривают ребенка-дошкольника как независимую развивающую личность. Ребенок с рождения имеет права и обязанности, право на полноценную реализацию своих индивидуальных возможностей. Родители

127

понимают, что природа дошкольного детства не приемлет излишней опеки, ребенка стараются воспитывать в семье, где ему обеспечивают комфортные психологические условия, предоставляют позитивную свободу. В доступных формах используется помощь квалифицированных специалистов, ребенок

находится 2—3 часа в общественных дошкольных учреждениях. Модель характерна для современной Англии, Канады, США, Германии.

Как видно из описания, модели семейного воспитания строятся на различном характере взаимодействия взрослых и детей. Первые две модели предполагают авторитарность мира взрослых, их главенствующее начало. Третья модель строится на педагогике сотрудничества, признает равенство мира детей и мира взрослых. Модели отличаются стилем воспитания, характеризующим определенный взгляд общества на ребенка

При демократичном стиле семейного воспитания родители являются организаторами жизни и деятельности всего семейного коллектива. Взаимоотношения мужа и жены, а также других членов семьи (если семья многопоколенная), характеризуются взаимной любовью и уважением, вниманием и заботой взрослых и детей друг о друге. В семьях демократического типа деятельными участниками жизни семьи, её труда, отдыха очень рано становятся и дети. Уже с детьми 4—5 лет, а тем более с детьми старшего возраста, отец и мать обсуждают вопросы, доступные детскому пониманию. Так дошкольник приобщается к жизни семьи, к её нуждам и заботам. Родители стараются лучше познать своих детей, выяснить причины их хороших и дурных поступков. Давая задания, предъявляя требования, взрослые обращаются к чувствам и сознанию ребенка, поощряют инициативу. Вместе с тем, дети знают слова «можно», «надо», «нельзя».

Демократический стиль семейного воспитания дает наибольший эффект в формировании у детей активного послушания и сознательной дисциплины, нравственной, осознаваемой заинтересованности в делах семьи, в событиях окружающей общественной жизни. У детей формируется инициатива, находчивость, начала творческого подхода при выполнении порученного дела, в игре. При этом родители пользуются авторитетом у детей. Наказания в этих семьях обычно не применяются — достаточно порицания или огорчения родителей. Однако замечено и следующее: в семье, как будто бы демократический стиль воспитания, но он не дает нужного эффекта, т.к. родители нарушают важные педагогические принципы.

Например, стиль демократических отношений с детьми, уважение личности ребенка имеют место в семье, но родителям не удается при этом определить меру требовательности, организовать режим дня. Родители бывают непоследовательны в требованиях, их подходы не едины.

Семья для ребенка — это место его рождения и основная среда обитания. Влияние семьи на ребенка специфично и имеет ряд особенностей:

- По своей природе влияние семьи основано на особых чувствах. Эти чувства дают интимно-личностную связь, единство с родителями. В идеальном плане эти чувства представляются как чувства нежности, ласки, заботы, чувства великодушия, умения прощать. Эти чувства дают ребенку ощущение радости, счастья существования. Они определяют приоритетную ценность дома и семьи.

- Семья представляет собой разновозрастную группу, поэтому в семье существуют разные ценности и идеалы, но в хорошей счастливой семье они гармонизируются на основе создания семейных традиций.

- В семье создается естественная среда для включения ребенка в различные виды деятельности.

- Семья создает широкий диапазон своего воздействия на ребенка. В семье возникает постоянное воспитательное воздействие. Воспитывает быт семьи, уклад жизни, взаимоотношения взрослых, традиции.

Выражение «дети — зеркало семьи» удивительно точно передает смысл ориентации ребенка на те духовные и моральные ценности, которые исповедует его семья. В каждой семье свои представления о добре и зле, свои приоритеты и нравственные ценности. Родители всячески стимулируют и поощряют такие поступки, действия, способы поведения, которые отвечают их представлениям о том, что хорошо и что плохо. Так, молодой папа учит своего 3-летнего сына «давать сдачу» при любых размолвках со сверстниками, не учитывая, что причиной ссор, конфликтов у детей бывают не столько злой умысел, сколько неумение высказать просьбу, неуклюжесть движений, импульсивность поведения.

Подражая близким, любимым людям, следуя их «урокам жизненной философии», ребенок овладевает способами поведения, общения и взаимодействия с окружающими людьми. Упрямая мама будет, возможно, страдать от упрямства сына, а «воинственный» папа обрекает себя на постоянное выслушивание жалоб воспитателей типа «дрался на занятии». Не зря многие великие педагоги считали, что семейное воспитание — это прежде всего самовоспитание родителей, т.к. очень сложно привить ребенку те качества, которыми они сами не обладают, и «отучить» от таких, которые постоянно демонстрируют (А. С. Макаренко, Н. К. Крупская).

Важный фактор становления личности — осознание себя как представителя определенного пола и овладение соответствующим ролевым поведением. Ученые называют это формированием психологического пола и отмечают особую роль семьи в данном процессе. Ребенок видит пример поведения родителей, их взаимоотношений, трудового сотрудничества, строит свое поведение на основе подражания, соотносясь со своим полом.

Представляя собой малую группу, своего рода «микрокосмос», семья наиболее соответствует требованиям постепенного приобщения ребенка к социальной жизни и поэтапного расширения его кругозора и опыта. При этом следует учитывать, что семья не однородная, а дифференцированная социальная группа. В ней представляются различные возрастные (старшие и младшие члены семьи), половые (мужчины и женщины), а подчас и профессиональные «подсистемы» (мама — учительница, папа — шофер).

Таким образом, современная дошкольная наука подчеркивает приоритет семьи в воспитании ребенка, проявляющийся в многообразии форм воздействия, в диапазоне ценностей, которые осваивает ребенок.

Однако далеко не все семьи в полной мере реализуют весь комплекс взаимодействия с ребенком. Причины разные: одни семьи не хотят воспитывать ребенка, другие — не умеют этого делать, третьи — не понимают, зачем им это нужно. Во всех случаях нужна квалифицированная помощь дошкольного учреждения (ДОУ). Возрастающее ролеобразование, которое наблюдается во многих странах мира, в том числе и в нашей стране, меняет отношение к

дошкольным учреждениям. Чтобы эффективно выполнять педагогическую функцию, ДОУ должно пересматривать содержание и качество образовательной работы с детьми, искать пути более сильного влияния на каждого ребенка. Это ставит педагогический коллектив ДОУ перед необходимостью искать в лице семьи союзника в воспитании ребенка и создавать единое пространство для развития ребенка (Т. И. Доронова, А. П. Жичкина, Е. В. Соловьева и др.).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в основе взаимодействия современного ДОУ и семьи должно лежать сотрудничество, основанное на взаимодействии.

Инициатором установления сотрудничества должны быть педагоги ДОУ, которые профессионально подготовлены к образовательной работе и понимают, что её успешность зависит от согласованности, преемственности в воспитании детей.

Успех сотрудничества во многом зависит от взаимных установок семьи и ДОУ. Наиболее оптимально они складываются, если обе стороны осознают необходимость целенаправленного воздействия на ребенка и доверяют друг другу.

Рассмотрим, как определена работа с семьей в программе «Из детства в отрочество» под ред. Т. И. Дороновой. Авторы программы предлагают строить взаимоотношения с родителями по двум направлениям:

1. «Просветительское», которое авторы предлагают начать со знакомства с программой, по которой работает детский сад. Каждый родитель должен изучить эту программу, чтобы родители с интересом познакомились с программой, устраиваются нетрадиционные родительские собрания. В начале учебного года знакомство проходит в игровой форме, выставляются детские работы за прошлый год. В конце года подобный праздник проходит в полуигровой форме, награждаются родители, которые выполнили рекомендации, данные в начале года.

2. Направление работы с родителями, дети которых не посещают детский сад, но живут рядом. Организуются группы неполного дня на 2 часа.

В обоих направлениях взаимодействия с родителями должны строиться в форме доверительных контактов. Все предстоящие мероприятия оговариваются заранее.

Индивидуальная работа с родителями.

Весь сентябрь авторы предлагают потратить на изучение ребенка и его родителей. Заводится тетрадь, где родителям предлагается вписать свою Ф. И. О. в то время, когда ему удобно встретиться с педагогом для беседы, посвященной обсуждению возникающих

130

проблем, результатов диагностики, совместному прогнозированию уровня развития ребенка.

Задачи, которые помогают реализовать преемственность:

1. Оказать помощь семье в виде педагогического просвещения.
2. Повышать уровень педагогической культуры, работа с молодой семьей.
3. Помогать семье во всестороннем развитии ребенка.

Положительные результаты в воспитании детей достигаются при умелом сочетании разных форм сотрудничества, при активном включении в эту работу всех членов ДОУ и членов семей воспитанников.

Все формы работы с семьей можно разделить на традиционные и нетрадиционные.

Педагогические консультации — одна из традиционных форм, давно используется в практике. Нужно знать заранее уровень педагогической просвещенности родителей. О. Л. Зверева отмечает, что чаще встречаются три уровня: высокий, средний, низкий. Исходя из уровня, педагог, готовя консультацию для родителей с высоким и средним уровнем, выбирает групповую форму. Для низкого уровня — индивидуальную консультацию в форме советов, инструкций, вопросов к родителям, совместного анализа проблемы данной семьи.

Чтобы повысить эффективность консультаций, О. Л. Зверева рекомендует оценивать результативность консультаций и предлагает ряд специальных показателей, которые помогут педагогу вносить коррективы:

- изменение потребностей родителей в педагогических знаниях (появляется ли интерес, задают ли вопросы);
- самостоятельное стремление родителей, инициатива в получении консультаций;
- изменение отношения родителей к своему ребенку;
- появляющиеся у родителей умения оценивать свои педагогические способности;

- стремление родителей обсуждать с педагогами новинки педагогической литературы.

Нетрадиционные формы сотрудничества ДОУ с семьей: семейные посиделки, семейные вечера, семейные вернисажи, день семьи (2 раза в год), телефон доверия, клуб выходного дня, клуб

131

«Хозяюшка», нетрадиционный праздник «Моя родословная» (для старших дошкольников), конверт откровений, где родители описывают свои проблемы, организация библиотеки для родителей, выпуск газеты, журнала, организация творческих мастерских, студий, клубов, секций для родителей и детей.

Психолог А. В. Петровский выделяет и предлагает такую форму, как «доверительный деловой контакт», который включает в себя 3 этапа:

1 этап — трансляция родителям положительного образа их ребенка. Для этого надо проявлять искренний интерес к родителям, уметь выслушать их, беседы по интересующим родителей вопросам;

2 этап — включает трансляцию родителям педагогических знаний (данные диагностики по их ребенку);

3 этап — тесного взаимодействия с родителями по воспитанию и развитию ребенка.

Таким образом, под взаимодействием ДОУ с семьей понимается способ организации современной деятельности родителей и педагогов на основе общения. Результатом взаимодействия должны стать положительные, искренние, истинные взаимодействия, построенные на открытости ДОУ как системы.

В системе «Ребенок — детский сад» существует взаимодействие двух социальных институтов: дошкольных учреждений и семьи. Их воспитательные функции различны, но для всестороннего развития ребенка необходимо их взаимодействие.

В Концепции дошкольного воспитания (1989) отмечается, что семья и детский сад в хронологическом ряду связаны формой преемственности, что обеспечивает непрерывность воспитания и обучения детей. Авторы концепции подчеркивают, что современные дошкольные учреждения должны осваивать новые принципы и рекомендации взаимодействия с семьей.

1. Первая линия (принцип) — взаимодействия двух социальных институтов. Семья и детский сад имеют свои особые функции и не могут заменить друг друга.

2. Вторая линия — доверчивого делового контакта между семьей и детским садом, в ходе которого корректируется воспитательская позиция родителей, педагога, что особенно необходимо при подготовке детей к школе. Авторы Концепции подчеркивают, что осуществить преемственность в работе детского

132

сада и семьи в полной мере возможно при осуществлении следующих рекомендаций: использование планового исследовательского подхода, т. е. современный педагог должен ориентироваться в новых понятиях, связанных с проблемами семьи — открытый детский сад. Методы изучения семьи, формы взаимодействия ДООУ и близких ребенка, совместные сферы деятельности ДООУ и семьи, попечительский совет.

В Концепции указывается, что детский сад должен осваивать нетрадиционные способы оказания помощи в социальной адаптации семей, т.е. осуществление поддержки, пропаганда преимущества полных семей, помощь в воссоздании семей. Детский сад должен оказывать помощь семьям, где дети инвалиды, открывать группы с удобным для семьи графиком работы, группы по оказанию специальных услуг семьям.

В результате можно сделать вывод, что ребенок в системе «Детский сад — семья» является равноправным членом данной системы. Положение ребенка в этой системе определяется тем, что он требует постоянного внимания — он нуждается и в родительской любви и во внимании со стороны воспитателя. Формы взаимодействия ДООУ с семьей должны помогать в реализации задач данной системы и включают как традиционные, так и нетрадиционные формы работы.

Вопросы для самопроверки

1. Какова сущностная характеристика семьи как социокультурного окружения?

134

2. В чем особенности воспитательного потенциала семьи?

3. В чем заключается объективное назначение взаимосвязи ДООУ с семьей?

4. Какие концептуальные основы положены в основу взаимодействия ДООУ и семьи?

5. Какие Вы знаете современные формы взаимодействия дошкольного учреждения с семьей?

6. Как в Концепции дошкольного воспитания рассматривается взаимодействие ДООУ и семьи?

133

Список литературы

1. Аксарина, Н. М. Воспитание детей раннего возраста [Текст] / Н. М. Аксарина — М. : Просвещение, 1977. — 134 с.
2. Артемова, Л. В. Театрализованные игры дошкольников [Текст] / Л. В. Артемова. — М. : Просвещение, 1986. — 69 с.
3. Артемова, Л. В. Окружающий мир в дидактических играх дошкольников [Текст] / Л. В. Артемова — М., 1992. — 98 с.
4. Бобровская, С. Л. Сущность системы Фребеля [Текст] / С. Л. Бобровская. — М., 1972. — 208 с.
5. Богуславская, З. М. Развивающие игры для детей младшего дошкольного возраста [Текст] / З. М. Богуславская — М. : Прогресс, 1991. — 146 с.
6. Болотина, Л. Р. Дошкольная педагогика : учебно-метод. пособие. [Текст] / Л. Р. Болотина — М. : Владос, 1998. — 305 с.
7. Бондаренко, А. К. Дидактические игры в детском саду [Текст] / А. К. Бондаренко. — М. : Прогресс, 1990. — 213 с.
8. Буре, Р. С. Воспитание в процессе обучения на занятиях в детском саду [Текст] / Р. С. Буре — М. : Просвещение, 1981. — 180 с.
9. Буре, Р. С. Воспитатель и дети [Текст] / Р. С. Буре. — М. : Просвещение, 1985. — 123 с.
10. Буре, Р. С. Готовность детей к школе [Текст] / Р. С. Буре — М. : Просвещение, 1987. — 192 с.
11. Венгер, Л. А. Воспитание сенсорной культуры ребенка [Текст] / Л. А. Венгер — М. : Просвещение, 1988. — 145 с.

135

12. Воспитание и обучение детей раннего возраста [Текст] / Павлова, Л. А и др; под ред. Л. А. Павловой. — М. : Просвещение, 1986. — 349 с.
13. Давидчук, А. Н. Развитие у дошкольников конструктивного творчества [Текст] / А. Н. Давидчук — М. : Просвещение, 1976. — 235 с.
14. Дыбина-Артамонова, О. В. Предметный мир как источник познания социальной действительности [Текст] / О. В. Дыбина-Артамонова. — Самара : Прага, 1997. — 123 с.
15. Егоров, С. Ф. Введение в историю дошкольной педагогики: Учебное пособие [Текст] / С. Ф. Егоров — М. : Владос, 2001. — 208 с.
16. Зеньковский, В. В. Психология детства [Текст] / В. В. Зеньковский. — Екатеринбург : Сталкер, 1995. — 302 с.
17. Козлова, С. А. Нравственное воспитание дошкольников в процессе ознакомления с окружающим миром [Текст] / С. А. Козлова. — М. : Просвещение, 1988. — 126 с.
18. Козлова, С. А. Дошкольная педагогика : учебное пособие [Текст] / С. А. Козлова. — М. : Владос, 2000. — 312 с.
19. Кравцов, Г. Г. Шестилетний ребенок: психологическая готовность к школе [Текст] / Г. Г. Кравцов — М. : Просвещение, 1987. — 123 с.
20. Кравцова, Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе [Текст] / Е. Е. Кравцова — М. : Прага, 1991. — 156 с.
21. Крулехт, М. В. Проблема целостного развития ребенкадошкольника как субъекта трудовой деятельности [Текст] / М. В. Крулехт. — СПб. : Сталкер, 1997. — 209 с.
22. Михайленко, Н. Я. Организация сюжетной игры в детском саду [Текст] / Н. Я. Михайленко. — М. : Прага, 1997. — 214 с.
23. Мухина, В. С. Детская психология [Текст] / В. С. Мухина. — М. : Владос, 1999. — 308 с.
24. Основы дошкольной педагогики [Текст] / Запорожец А. В.; под ред. А. В. Запорожца. - М. : Просвещение, 1980. — 248 с.
25. Петровский, В. А. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении [Текст] / В. А. Петровский. — М. : Просвещение, 1993. — 140 с.
26. Подласый, И. П. Педагогика [Текст] / И. П. Подласый — М. : Владос, 2002. — 367 с.
27. Сергеева, Д. В. Воспитание детей дошкольного возраста в процессе трудовой деятельности [Текст] / Д. В. Сергеев — М. : Просвещение, 1987. - 178 с.
28. Смирнова, Е. О. Психология ребенка [Текст] / Е. О. Смирнова. — М. : Владос, 1997. — 304 с.
29. Современные образовательные программы для дошкольных учреждений : учебное пособие [Текст] / Ерофеева Т. И.; под ред. Т. И. Ерофеевой. — М. : Владос, 2000. — 209 с.
30. Сорокина, А. И. Дидактические игры в детском саду [Текст] / А. И. Сорокина. — М. : Просвещение, 1982. — 145 с.
31. Сорокина, А. И. Умственное воспитание в детском саду [Текст] / А. И. Сорокина. — М. : Просвещение, 1975. — 134 с.
32. Урунтаева, Г. А. Дошкольная психология : учебное пособие [Текст] / Г. А. Урунтаева. — М. : Владос, 1999. — 256 с.
33. Усова, А. П. Обучение в детском саду [Текст] / А. П. Усова. - М. : Просвещение, 1981. — 212 с.
34. Усова, А. П. Роль игры в воспитании детей [Текст] / А. П. Усова. — М. : Просвещение, 1981. — 147 с.
35. Флерина, Е. А. Эстетическое воспитание дошкольника [Текст] / Е. А. Флерина; под ред. В. Н. Шацкой. — М. : Просвещение, 1961. — 123 с.
36. Якобсон, С. Г. Психологические проблемы эстетического развития детей [Текст] / С. Г. Якобсон. — М. : Просвещение, 1984. — 212 с.

Общие основы дошкольной педагогики:

Учебно-методическое пособие

Верстка *В. Б. Феркель*

Подписано в печать 6.07.11 г. Гарнитура Петербург.
Бумага офсетная. Формат 84×108/32. Объем 7,35
усл.-печ. л.

Тираж 100 экз. Заказ №
91.

Издательство «Цицero» 454080, г. Челябинск,
Свердловский пр., 60.

Отпечатано в типографии ООО «Тираж Сервис»
454091, г. Челябинск, ул. Свободы, 179.

